

# INVESTIGACIÓN EVALUATIVA PARA EL DISEÑO DE UNA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN EN EDU-COMUNICACIÓN PARA LA CIUDADANÍA ACTIVA

Análisis de los proyectos *La Cruilla Comuna* y  
*Desmuntamites*

Alfredo E. Cohen Montoya

TESI DOCTORAL UPF / 2016

Dra. MÒNICA FIGUERAS MAZ

DEPARTAMENT DE COMUNICACIÓ





*“Desde muy niño tuve que interrumpir mi educación para ir a la  
escuela.”*

GABRIEL GARCÍA MÁRQUEZ.



## Agradecimientos

Hay que agradecer a la vida la oportunidad de llegar a este punto. Empezar a escribir una tesis doctoral no tiene mucho mérito, pero terminarla, es un proyecto personal que requiere constancia y valentía, muchas horas de dedicación y una alta autoconfianza. De todos modos, como casi todo en la vida, es imposible hacerlo completamente en solitario.

Quiero agradecer en primer lugar a mi directora, la Dra. Mònica Figueras, por creer en mí y apoyar desde el primer hasta el último momento la particularidad de mis intereses. Reconocerme como alguien que más allá de diseñar y ejecutar proyectos sociales podía reflexionar sobre ellos, ha sido muy estimulante, y no sé si lo hubiese logrado sin su confianza.

En segundo lugar deseo agradecer al IES Menéndez i Pelayo. A su directora María Concepción Fernández y a la profesora Pilar Fernández por haberme abierto las puertas de la escuela, por dejarme intervenirla y estar dispuestas a que la critiquemos y la ayudemos a transformar desde el más sincero respeto por su labor. Gracias por sus entrevistas francas y su amabilidad. Gracias a los y las estudiantes que participaron de las distintas etapas del proyecto.

En este sentido, también agradezco al Sr. Ramón Sanahuja y a Marifé Calderón Paz, del Ayuntamiento de Barcelona, quienes no solo aceptaron las entrevistas, sino que además han apoyado constantemente los proyectos educativos de nuestra ONG.

En tercer lugar, agradezco a todo el equipo de elParlante y especialmente a Natalia Rivero, gracias a ella, la ONG siguió funcionando, cuando yo más necesitaba el tiempo y la distancia para escribir este documento. A la Dra. Andrea Lafourie por sus asesorías y a Alana Villar por su asistencia.

Agradezco y dedico este trabajo a mi familia, especialmente a mi abuela, por enseñarle a mi madre “la fuerza de voluntad”.

Finalmente, agradezco a los atardeceres en el Caribe, que son la mejor muestra de la existencia de Dios, así como al Rey Momo, a Lelo Zopenco y mis amigos y amigas, que con inconmensurable amor me dijeron una y otra vez: “termina, termina, termina esa vaina, ¡no joda!”.

## **Resumen**

Este trabajo es un compromiso para acercar la academia a las necesidades de la sociedad. Se trata de una investigación evaluativa, de corte cualitativo, realizada en el Instituto de Educación Superior Menéndez i Pelayo en Barcelona, a través de dos proyectos ejecutados por la Asociación Cultural elParlante y financiados por el ayuntamiento de la ciudad.

La investigación ha incluido referentes teóricos que se desprenden de la Comunicación para el Cambio Social, la Edu-comunicación y la Interculturalidad.

Los resultados muestran que las estrategias empleadas propician espacios de participación y diálogo, y que los y las participantes valoran positivamente la entrada de nuevas voces en el aula, estimulando la apropiación de las tecnologías de la información y la comunicación, como espacios para la reflexión y la actuación. Así, en la conclusión se propone un modelo de investigación – acción – evaluación para la ciudadanía activa, basado en estrategias edu-comunicativas.

### **Palabras clave:**

Edu-comunicación, Comunicación para el Cambio Social, Educación ciudadana, ciudadanía activa, Interculturalidad, Educación intercultural, comunicación intercultural, elParlante.

## **Abstract**

This investigation's objective is to bring academic studies closer to society's needs. The study is evaluative as well as quantitative and was carried out in the Instituto de Educación Superior Menéndez i Pelayo in the city of Barcelona, through two projects done by the Cultural Association elParlante and financed by the local government.

The investigation has included theoretic references cited in communications studies such as communication for social change, edu-communication and intercultural studies.

The results show that the strategies used cause participation and dialogue and that the participants positively value new voices in the classroom, which stimulate the use of information and communications technology (ICT), as mechanisms of action and reflection. The conclusion proposes a model of investigation-action- evaluation for active citizenship, based on Edu-Communications strategies.

### **Keywords:**

Media Education, Communication for Social Change, civic education, active citizenship, Interculturalism, intercultural education, intercultural communication, elParlante.



## INDICE

Resumen	7
<b>INTRODUCCIÓN</b>	12
<b>1. REFERENTES TEÒRICOS</b>	23
1.1. Interculturalidad, identidades juveniles e imaginarios sociales	23
1.1.1 Del pluralismo cultural a la interculturalidad y sus dificultades: rumores, estereotipos y prejuicios	29
1.1.2 Interculturalidad, educación y comunicación	50
1.1.3 Los imaginarios sociales de la identidad cultural juvenil en relación con los medios de comunicación	75
1.2. Estrategias de comunicación para el cambio social	81
1.2.1 La comunicación para el desarrollo, una historia desde las teorías modernizadoras, de la dependencia y las participativas	85
1.3. Comunicación y educación para la ciudadanía	98
1.3.1 De la concepción objetivista de la educación al aprendizaje dialógico	99
1.3.2 La edu-comunicación para el cambio social y la ciudadanía activa: la urgencia de conexiones prácticas más allá de lo tecnológico	110
1.4. Desde diversas experiencias	125
<b>2. EL PARLANTE, ORÍGENES Y TRAYECTORIAS</b>	156
2.1 Descripción de los proyectos analizados y su contexto	158
<b>3. OBJETIVOS Y METODOLOGÍA</b>	178
3.1. Objetivos, preguntas y técnicas de investigación	179
3.2. Muestra	197
3.3. Categorías de análisis	200
<b>4. RESULTADOS</b>	205
4.1. Imaginarios, prejuicios y estereotipos sobre la identidad cultural propia y ajena	206
4.2. Descripción, análisis y valoración de La Cruilla Comuna + Desmuntamites 2014	242
4.3. Evaluación	243
4.3.1 Desde las dimensiones socioeducativas, comunicativas e interculturales	246
4.3.2 Desde el impacto: a partir de la evaluación sobre el alcance de los objetivos de la intervención, la conciencia compartida de los mismos y las percepciones sobre los aprendizajes	291

significativos y la metodología	
4.3.3 Desde las debilidades, oportunidades, fortalezas y amenazas	329
<b>5. CONCLUSIONES</b>	<b>337</b>
5.1. Sobre los objetivos específicos	338
5.1.1. Imaginarios sociales prejuiciosos, estereotipados y reduccionistas	338
5.1.2. La edu-comunicación como base para la intervención	340
5.1.3. Dos proyectos coherentes y complementarios	341
5.1.4. Una estrategia exitosa en la búsqueda de la empatía para la construcción de ciudadanía activa	342
5.1.5. La retroalimentación como clave para la concienciación crítica	344
5.1.6. Un proyecto exitoso en lo socio-educomunicativo, por mejorar en la perspectiva intercultural	345
5.1.7. Dificultades destacables	347
5.1.8. Aprendizajes significativos	350
5.1.9. Metodologías para renovar la escuela	351
5.1.10. Un proyecto coherente, como estrategia de Comunicación para el Cambio Social pero con mucho trabajo por delante	353
5.2. Elementos para una propuesta de investigación acción participativa para la edu-comunicación ciudadana	355
5.2.1. Un solo proyecto de más tiempo y para toda la ESO	361
5.2.2. Un trabajo en red	361
5.2.3. En la asignatura de ética, ciudadanía o educación cívica y constitucional y mayor acompañamiento de profesores/as	363
5.2.4. Espacios físicos y virtuales	365
5.2.5. Contenidos más cercanos e interactivos	366
5.3. Aportes, limitaciones y líneas futuras de investigación	373
<b>6. BIBLIOGRAFÍA</b>	<b>378</b>
Anexos	428



## INTRODUCCIÓN

Esta tesis doctoral es un compromiso. Giroux (1990) hacía referencia a la importancia de que los intelectuales se comprometieran con su tiempo y las injusticias sociales de los barrios y de las escuelas en las que trabajaban. Se trataba de que el académico no critique sin proponer alternativas acompañadas del *lenguaje de la posibilidad*. Este trabajo es un compromiso con la idea de acercar la academia a las necesidades de la juventud y de acercarme como investigador, y con toda la humildad del caso y entre otros, a algunos de los postulados de Paulo Freire (1970a) quien señalaba que la enseñanza alcanza su dimensión de cambio cuando el investigador trabaja con las personas y la comunidad. Consideramos que para acercarnos a las realidades debemos más allá de interpretar e interpelar, trabajar colaborativamente con los agentes implicados en los procesos, en nuestro caso: estudiantes, profesorado, equipo directivo de institutos, personal técnico de ONGs, funcionarios/as de entidades financiadoras, etc.

Esta es una tesis de comunicación, pero también de educación, pues trata fundamentalmente sobre el aprendizaje dialógico, basado en teorías coherentes con la época en que vivimos, dominada por torrentes de información y espacios de interacción intercultural. De hecho, Habermas (2001a), presenta la perspectiva comunicativa no como una invención teórica, sino como una óptica que surge del

propio fenómeno social, explicando que los autores y autoras comprometidas con la superación de las desigualdades, analizan los procesos dialógicos, para apoyar las propuestas de transformación social que surgen de distintos agentes.

Desde el campo de la comunicación, la llamada Comunicación para el Cambio Social o la transformación, se ha preocupado desde sus inicios por describir estrategias y metodologías capaces de promover el desarrollo de comunidades desfavorecidas en el mundo. Sin embargo, en no tantas ocasiones los modelos descritos han sido diseñados para aplicarse en países occidentales “desarrollados”, donde aún existen numerosas desigualdades y exclusión social, cultural, política, etc. En menos ocasiones, este tipo de proyectos se han desarrollado en los sectores más pudientes de los países “ricos”, donde lo que se ha planteado -como mucho- es una sensibilización y/o una educación para el desarrollo, donde el/la otro/a, muchas veces categorizado como “pobre”, es presentado/a como un ser inferior, necesitado de ayuda, debido a sus muchas dificultades y por tanto, del que hay poco que aprender.

Esta tesis se **justifica** en la medida en que pretende ahondar en las oportunidades de la interconexión entre la escuela y los medios de comunicación, -los masivos, pero también los alternativos y ciudadanos (Rodríguez, 2008, 2011)- para generar reales caminos de diálogo y entendimiento que permitan superar los prejuicios y estereotipos que los jóvenes de escuelas pertenecientes a barrios

económicamente privilegiados tienen sobre distintas temáticas que les afectan y, en especial, sobre la diversidad de culturas que comparten en la ciudad. Esta tesis busca entonces plantear un modelo de evaluación e intervención para la transformación y la ciudadanía activa, basado en estrategias de edu-comunicación en las aulas de clase de la ciudad Barcelona, a partir de la sistematización y evaluación de los proyectos LA CRUÏLLA COMUNA + DESMUNTAMITES realizados por la Associació Cultural elParlante, en el Instituto de Educación Superior Menéndez y Pelayo del Distrito de Sarriá - Sant Gervasi, en Barcelona. La Asociación Cultural elParlante, -en adelante elParlante- es entidad sin ánimo de lucro fundada y dirigida por el autor de esta tesis y desde 2009 viene implementando este tipo de estrategias en distintas escuelas de la ciudad con especial interés en la promoción del diálogo intercultural.

En este sentido se buscaría entender ¿Cuáles son algunos de los imaginarios sobre la identidad cultural propia y ajena de jóvenes de 3ro de ESO del IES Menéndez i Pelayo y cuáles serían las claves para diseñar un proyecto de edu-comunicación que al interior de las escuelas permita la complejización de esos imaginarios para ayudar a establecer un modelo de promoción de una ciudadanía activa e intercultural a largo plazo?

A la hora de definir modelos de comunicación y desarrollo válidos en sociedades como la española, es preciso replantearse aspectos no

contemplados en las intervenciones diseñadas para aplicarse en países del sur. Resultaría previsible pensar que el hecho de que hablemos de escuelas ubicadas en una ciudad diversa culturalmente y socialmente desigual, así como insertada en un mundo cada vez más interconectado, como es Barcelona, facilitaría el trabajo de los maestros en el aula para defender un modelo intercultural y de defensa de los derechos humanos, dado que un planteamiento de este tipo, tendría en cuenta los cruces y las coaliciones entre ciudadanos de la más variada índole. Sin embargo, ¿desde dónde se configuran las nuevas competencias ciudadanas y qué aspectos incluye? ¿cómo se viven en el aula valores como la justicia, la libertad, la paz, el respeto, los derechos humanos, la aceptación de la diversidad, la prevención de la violencia, el juicio crítico, el diálogo, la resolución de conflictos, la negociación, la asertividad, la empatía, etc.? Son preguntas que se desprenderán de esta tesis y que esperamos motiven nuevas investigaciones, también desde la Comunicación Social.

En el tema específico de la interculturalidad, que es el central de los dos proyectos realizados por *elParlante* en el IES Menéndez i Pelayo, esta investigación ha determinado que el no-encuentro dentro del aula, -ya sea por la poca diversidad o el poco interés del sistema en que esta se manifieste- así como el discurso dominante en los medios de comunicación masiva, se convierten en elementos distintivos, -aunque no los únicos- para justificar la realización de propuestas metodológicas innovadoras y coherentes con las

competencias clave, que son las que adopta la ley orgánica para la mejora de la calidad educativa española de 2014 (LOMCE) y que la Unión Europea define como “aquellas que todas las personas precisan para su realización y desarrollo personal, así como para la ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo” (Ministerio de Educación y Ciencia, 2015: 170).

De hecho, esta misma ley especifica como una de las principales características de la Educación Secundaria Obligatoria el pretender que el alumnado pueda:

“Asumir responsablemente sus deberes, conocer y ejercer sus derechos en el respeto a los demás, practicar la tolerancia, la cooperación y la solidaridad entre las personas y grupos, ejercitarse en el diálogo afianzando los derechos humanos y la igualdad de trato y de oportunidades entre mujeres y hombres, como valores comunes de una sociedad plural y prepararse para el ejercicio de la ciudadanía democrática” (Ibid.)

La propuesta resultante de esta investigación se basará, entonces, en algunas de las teorías educativas y comunicativas de Paulo Freire (1970), para quien la concientización, interacción y comunicación humanas son un “proceso liberador”, el cual implica una comprensión crítica de la realidad en la que se vive. Este proyecto entiende que no solo se libera el oprimido, sino también el opresor, y que podemos, los y las ciudadanos/as que hemos nacido o



residimos en países del hemisferio Norte, estar en determinados momentos en ambas caras de la misma moneda.

Esta tesis entiende que la verdadera comunicación es de carácter reflexivo y práctico e implica por tanto, un acto de permanente descubrimiento del entorno, el contexto y la realidad. El principal aporte de la teoría comunicativa crítica de Habermas (1981) al modelo de Edu-comunicación para la Ciudadanía Activa propuesto en las conclusiones de este documento, es su concepción de que la realidad se construye intersubjetivamente a partir de los acuerdos que las personas generan a través del diálogo.

Dado que el mundo social depende de los significados construidos comunicativamente mediante la interacción entre personas, un diálogo igualitario y sobre pretensiones de validez es también capaz de reformular los acuerdos previos (Habermas, 1981).

En este sentido, el modelo que se desprende de esta tesis rechaza el determinismo estructural y confía en la agencia humana de Giddens (1984) para modificar el conjunto de estereotipos y prejuicios que gobiernan la estructura social dominante y que determinan la representación institucional, al tiempo que dificultan la cohesión social y el ejercicio de una ciudadanía activamente comprometida con los tiempos que corren, desde edades tempranas.

Una de nuestras propuestas es, entonces, no pensar este tipo de estrategias como exclusivas de las comunidades tradicionalmente

señaladas como oprimidas, o mejor, entender a ciudadanos del norte -incluso de un barrio con alto poder adquisitivo de una de las principales ciudades europeas- también como comunidades oprimidas, en el sentido en que son personas con insuficientes espacios de comunicación sobre distintos e importantes temas que les afectan.

Para construir este modelo, la tesis parte de la evaluación de dos proyectos, que conforman una estrategia de edu-comunicación ciudadana que, basada en la lectura crítica de los medios de información masiva y la reflexión sobre la mirada, así como mediante la apropiación de la tecnología y la participación lúdica, propone avanzar en la construcción de una ciudad donde el respeto por la diversidad sea la base de la convivencia, la interacción positiva y la cohesión social. Se trata de una serie de talleres en los que durante aproximadamente 37 horas de clase, jóvenes del IES Menendez i Pelayo, cuestionan los estereotipos y prejuicios existentes sobre la diversidad cultural en la ciudad, gracias a la revisión de los discursos imperantes en los medios de comunicación masiva y la construcción de sus propios relatos, al tiempo que reflexionan sobre las relaciones de poder entre las mayorías y las minorías, así como entre el Norte y el Sur.

LA CRUÏLLA COMUNA combina cuatro talleres presenciales en cada aula de clase, además de un evento socializador, la dinamización de redes sociales, la producción de un documental y -

al escribirse esta tesis- la Asociación Cultural elParlante lo ha llevado a cabo ya en 13 ediciones, en distintas escuelas de Cataluña, impactando en más de 1.300 personas. DESMUNTAMITES, el segundo proyecto que hace parte del análisis y que complementa al primero por medio de la producción audiovisual participativa, se ha llevado a cabo en el IES Menendez i Pelayo en 2014, 2015 y 2016 pero en este estudio solo se ha incorporado la primera edición. La investigación evaluativa, de modo experimental, desentraña los elementos y variables de la estrategia observada en ambas experiencias, colocándolos en perspectiva con el marco teórico descrito con anterioridad.

En cuanto a los objetivos específicos, esta tesis plantea una secuencia lógica en la que, primero, se propone averiguar algunos de los imaginarios sociales, prejuicios y estereotipos sobre la identidad cultural propia y ajena de chicos y chicas de 3ro y 4to de ESO del instituto público en cuestión, antes de haber participado en los proyectos LA CRUÏLLA COMUNA + DESMUNTAMITES. En segundo lugar, se describe y evalúa estas estrategias. Finalmente, se propone una nueva propuesta de intervención que pueda llegar a tener un impacto mayor en sus beneficiarios.

En otras palabras, los resultados observados críticamente en el modelo de intervención LA CRUÏLLA COMUNA + DESMUNTAMITES, pretenden servir de guía para futuros modelos de intervención y estrategias posiblemente exitosas en contextos de similares características. De hecho, con las conclusiones de esta

investigación lo que se busca es ofrecer nuevas pistas y propuestas metodológicas con las que hacer frente a algunos de los problemas de discriminación y exclusión social de las comunidades culturalmente diversas en países desarrollados, pero sobre todo demostrar las posibilidades de la edu-comunicación como un conjunto herramientas clave a la hora de promover la ciudadanía activa, principalmente entre los y las jóvenes, desde la propia aula de clases.

Aunque sabemos que las aproximaciones generales son una trampa en un mundo tan cambiante, y aun teniendo en cuenta que resulta imprescindible el tener que adaptar las estrategias a las características específicas de cada comunidad y a las necesidades concretas de sus miembros, no es menos cierto que conocer las virtudes de las diversas experiencias, puede ayudar a consolidar el diseño de nuevas iniciativas.

Así, la primera parte de esta tesis es teórica, la segunda descriptiva, la tercera empírica y la cuarta propositiva. La primera consiste en la definición de un marco teórico que ayude a definir las relaciones entre identidad, comunicación, educación, interculturalidad y ciudadanía activa a partir de revisiones bibliográficas de los más importantes autores de algunos de esos conceptos, así como una revisión de otras experiencias de edu-comunicación y Comunicación para el Cambio Social, desarrolladas en distintas latitudes. En la segunda, se presenta la Asociación Cultural

elParlante y se propone un recorrido por las estrategias desarrolladas en el ámbito de la educación formal, así como su conexión con las políticas públicas que en materia de interculturalidad ha propuesto el Ayuntamiento de Barcelona. La tercera parte, expone la metodología planteada en la medición del impacto de dichos proyectos implementados, para luego evaluarlos y presentar los resultados obtenidos. Por último, además de las conclusiones sobre los objetivos específicos, se presentan las limitaciones del estudio y se expone una nueva propuesta de intervención de más largo alcance para trabajar la Educomunicación para el Ciudadanía Activa en las aulas de clase.

El enfoque multidisciplinar de esta investigación se justifica por la necesidad de englobar en un mismo modelo diferentes aspectos que se consideran clave en la educación de valores para la ciudadanía. Sin embargo se enmarca en el contexto de una tesis doctoral en comunicación, en cuanto entiende a ésta como:

“Una función esencial e inherente de la naturaleza humana, que va mucho más allá de los medios masivos de información y que incluye procesos horizontales y participativos mediante los cuales dos o más seres humanos comparten experiencias, intereses y sentimientos de modo presencial o a distancia, ayudados por la tecnología” (Kaplún, 1998: 6).

La comunicación es, para este trabajo y su autor: construcción y circulación de sentidos, una categoría polisémica que incluye

distintas acepciones de las ciencias sociales y que en contextos culturalmente heterogéneos tiene que ver con la educación, la autoestima, la identidad cultural, la conciencia crítica, las normas sociales, la acción colectiva, la participación en la sociedad de la información, pero también en la vida cotidiana y su cohesión social. Por lo que, más allá de los tradicionales estudios sobre los medios masivos, se fundamenta en la teoría de la acción comunicativa de Habermas, con la que se refiere a “la interacción de al menos dos sujetos capaces de lenguaje y de acción que (ya sea con medios verbales o con medios extraverbales) entablan una relación interpersonal” (Habermas, 124: 1987).

# 1. REFERENTES TEÒRICOS

## 1.1. Interculturalidad, identidades juveniles e imaginarios sociales

Hoy en día el ser humano continúa buscando los motivos que llevan a unos pueblos a comportarse y organizarse de determinada manera, con lo que resulta, al menos curioso, que solo durante el mes de septiembre de 2014, más de 15.000 usuarios han consultado el significado de la palabra cultura, en 51.085 oportunidades, en la edición digital del diccionario de la Real Academia Española (De las Heras, 2014).

¿Por qué tanto interés en la palabra? ¿Qué es lo que están buscando? Para este proyecto investigativo resulta importante definir la cultura para acercarnos a los distintos modelos de gestión existentes, cuando de los encuentros interculturales se trata. Estos modelos permean la política, los medios de comunicación, la educación y hasta las relaciones familiares. El aclararlos nos ayudará a analizar mejor los proyectos de LA CRUÏLLA COMUNA y DESMUNTAMITES, así como poder plantear una estrategia a mayor largo plazo como hemos propuesto en la anterior introducción.

Etimológicamente, *cultura* viene del latín *cultūra* (cultivo), que a su vez deriva de *cultus* (cultivado) y este de *colere* (cultivar). Tres

puntos de partida desde donde se puede entender la primera aproximación que se conoce del uso de la palabra en el *Tusculanae Disputationes* de Cicerón: *cultura animi*, (una metáfora agrícola para describir el desarrollo del alma filosófica, que fue comprendida teleológicamente como uno de los ideales más altos posibles para el desarrollo humano). Durante la ilustración, el concepto cultura estuvo cercano al de civilización, por tanto lo culto era sinónimo de progreso. Lo que permite deducir que “se valora el progreso de una civilización por su cultura y se valora la cultura por el progreso que trae a una civilización” (Chauí, 2008).

Por su parte, Heinrich Rickert establecía la diferencia entre cultura y civilización de un modo “cómodo” con un ejemplo sencillo:

“Un trozo de mármol extraído de una cantera es un objeto de civilización, resultado de un conjunto de técnicas, que permiten extraer ese material de la naturaleza y convertirlo en un producto civilizado. Pero ese mismo trozo de mármol si es tallado por un artista que le imprime el valor de la belleza, lo convierte en obra de arte, lo vuelve cultura” (Rickert en García Canclini, 2004: 30).

Así, surgieron nuevas aproximaciones al concepto de cultura. Una de las más importantes venía de guías etnográficas de antropólogos como George Peter Murdock, quien proponía pensar la cultura como contraria a la naturaleza. “Parecía que de ese modo se diferenciaba a la cultura -lo creado por el hombre y por los



hombres- de lo simplemente dado, de lo natural que existe en el mundo” (Murdock, 1957: 34).

Si bien es cierto que esta idea de Murdock de lo cultural como todo lo que no es natural servía para contrarrestar el etnocentrismo más radical, pues reconocía que toda sociedad tiene su cultura y que ninguna sería superior a la otra, resultó también criticable en el sentido en el que el reconocimiento sin jerarquías de todas las culturas como igualmente legítimas, tiende a un relativismo cultural que las hace incomparables e inconmensurables (Cucho, 1999).

Fue entonces cuando la sociología y la antropología social y política introdujeron un concepto de cultura menos excluyente y sesgado en la segunda mitad del siglo XX, a partir de otra contraposición: la diferencia entre cultura y sociedad. Pierre Bourdieu (Bourdieu y Passeron, 1973) explicaba que la sociedad está conformada por dos tipos de relaciones distintas: por un lado están las relaciones de fuerza que corresponden al valor de uso y cambio de los objetos; por otro lado, están las relaciones de sentido con las que se dota de significado esos valores de uso y cambio. Por lo tanto, hay relaciones de sentido y de fuerza que, interconectadas entre sí, organizan la vida social. Así, para García Canclini (2004), los sentidos son los que nos ayudan a definir la cultura, en este mundo construido por diversas significaciones.

De este modo, este autor logra conceptualizar la cultura como “el conjunto de los procesos sociales de significación”. En otras palabras, “la cultura abarca el conjunto de procesos sociales de producción, circulación y consumo de la significación en la vida social” (García, 2004: 34).

Así, pensadores contemporáneos se suman a esa idea explicando por ejemplo, que “cada cultura expresa, de manera históricamente y materialmente determinada, el orden humano simbólico con una individualidad propia o una estructura propia” (Chauí, 2008: 2).

Por su parte, Morin (1990) expone que la cultura es lo propio de la sociedad humana, es lo que la organiza por medio del lenguaje y a partir de los conocimientos adquiridos, de las habilidades aprendidas, de las experiencias vividas, de la memoria histórica y de las creencias míticas de una sociedad.

Siguiendo con Morin y teniendo en cuenta los objetivos de esta investigación, surge la necesidad de definir un concepto de cultura que no piense entonces las identidades como algo exclusivamente propio, e intente partir de este supuesto para diferenciarse del otro (Portillo, 2004). Si no que entienda la cultura como: el conjunto de modos de vida, formas de relacionarnos y de encontrar nuevas identidades. Es decir, como un sistema de valores y una manera de organización del ser humano, en el que su ser individual se refleje en lo colectivo.

El filósofo y sociólogo polaco Zygmunt Bauman (2002) entiende, además, la cultura como una realidad compleja, viva y en transformación, de los seres humanos y sus relaciones, por lo que plantea que debe ser estudiada como parte integral de la vida. Asimismo, Bauman recuerda en su libro *La cultura como praxis* (2002) que aquellos enfoques que priorizan una cultura en detrimento de otra u otras, corren el riesgo de tener una mirada miope sobre el asunto.

Los planteamientos de Bauman se asemejan a lo expresado por los profesores Rafael Obregón y Thomas Tufte (2010), quienes sugieren que “la cultura se trata de un espacio de vivencia y práctica social que se negocia y se construye de forma permanente” (Obregón y Tufte, 2010: sección Noción de cultura párr. 2) . Algo que quedó estipulado en la declaración final de la Conferencia Mundial sobre Políticas Culturales de la Organización de Estados Americanos, celebrada en México y que nos parece una noción muy completa:

“La cultura es todo el conjunto de rasgos espirituales, materiales, intelectuales y emocionales distintivos que caracterizan a una sociedad o a un grupo social, no solamente incluye las artes y las letras, sino también los sistemas de vida y los rasgos fundamentales del ser humano, como los valores, las tradiciones y las creencias” (Unesco, 1982: 1).

Una vez establecido el marco conceptual en donde se halla inmerso el concepto de cultura resulta importante explicar las similitudes, conexiones y diferencias entre los conceptos de **comunicación, identidad y cultura**, para delimitar el campo de acción al que esta investigación finalmente quisiera apuntar: la educación y la comunicación intercultural.

En las últimas décadas el acceso a las telecomunicaciones, la facilidad para viajar y la irrupción y posicionamiento del Internet, son algunos de los muchos factores que han permitido el encuentro de personas de distintos orígenes culturales, no solo en las calles de las grandes urbes, sino también en el entramado de dispositivos tecnológicos al alcance de buena parte de la población mundial. Sin embargo, el cómo se dan esos encuentros y cómo se gestiona la diversidad cultural es una problemática compleja, que aún está lejos de ser totalmente explicada y resuelta, especialmente en los entornos que nos convocan: la comunicación y la educación.

Para acercarnos a los conceptos de multiculturalismo e interculturalidad hay que señalarlos entonces como dos modalidades dentro del pluralismo cultural (Giménez, 2003). En los años sesenta la propuesta sociocultural pluralista se concretaba en elaboraciones y políticas multiculturales. Posteriormente, en la década de los ochenta, tomaron más fuerza los planteamientos interculturales. La educación y la comunicación fueron campos privilegiados para poner en práctica dicha realidad, pero no fueron

los únicos, viéndose también afectados los espacios de mediación, filosofía, trabajo social y las políticas públicas en general.

### 1.1.1 Del pluralismo cultural a la interculturalidad y sus dificultades: rumores, estereotipos y prejuicios

El paradigma del **pluralismo cultural** trata no solo de oponerse al racismo sino de superar el asimilacionismo. Tiene que ver con la presencia, coexistencia o simultaneidad de poblaciones o personas de distintos orígenes culturales en un determinado ámbito o espacio territorial y social, una región, un municipio, una comunidad local o en el ámbito que a esta investigación más interesa: una escuela. Giménez (2003) explica que en el pluralismo cultural, la diversidad es positiva y enriquecedora, que suma y nunca resta, por tanto es necesario “respetarla, aprovecharla, celebrarla”, entendiendo el axioma antropológico de la igualdad de las culturas, ya que son “manifestaciones magníficamente diversas de una misma naturaleza humana” (Carlos Giménez, 2003: 6).

El origen del pluralismo cultural lo podríamos remontar a los argumentos de Randolph Bourne (1916), quien pensaba que los ciudadanos norteamericanos debían adaptarse a las culturas inmigrantes en una “América cosmopolita”, en vez de pretender lo contrario, empujar a los inmigrantes hacia el asimilacionismo de la cultura “local”. De hecho, en el texto *Trans-National America*,

Bourne desmonta la teoría de la fusión y expone que la nacionalidad está relacionada esencialmente con la conexión de las personas con la patria emocional.

Hoy por hoy, Giménez revisa las diferentes concepciones de ciudadanía para explicar finalmente que el pluralismo cultural se basa en dos principios: “1) el principio de igualdad o de no discriminación en función de la raza, cultura, etnia, religión, lengua, nacionalidad, origen regional, etc. y 2) el principio de diferencia o respeto y aceptación del Otro” (Giménez: 8).

Lo que equivale a decir que el pluralismo cultural plantea una sociedad internacional en la que cada persona es respetada en su individualidad cultural, lingüística y religiosa, y tienen los mismos derechos, obligaciones y oportunidades. Es por tanto el pluralismo cultural un modelo ante la exclusión y sus distintas manifestaciones como el racismo, la xenofobia, el apartheid, limpieza étnica, etc., lo cual a su vez significa que no se podrá trabajar ningún proyecto en el ámbito educativo, comunicacional, o en ningún otro, si no se superan las formas de exclusión.

Justamente, en cuanto a las escuelas, que es el ámbito en el que se enmarca esta investigación, Giménez (2003) indica que no se pueden plantear proyectos que promuevan la interculturalidad si se mantienen elementos de exclusión como la desigualdad de oportunidades que sufren los hijos de inmigrantes, la distribución

desigual del alumnado extranjero en centros públicos o privados concertados, las estrategias económicas o culturales para disuadir su presencia, o los excesos que pueden darse al separar físicamente a *los otros* en aulas especiales, etc.

Además, en un segundo nivel, explica el mismo autor que no tiene sentido hablar de proyectos interculturales, mientras no se logre superar la idea de que lo mejor que se puede hacer es que el recién llegado asimile las pautas culturales nuevas, abandonando las propias o reduciéndolas exclusivamente al ámbito privado.

Por su parte, para Barabas (2014) el **multiculturalismo** dota al pluralismo cultural de otros sentidos, más allá de la coexistencia de muchas culturas al tiempo. Pero tampoco el multiculturalismo es un concepto nuevo. Si ya desde la Primera Guerra Mundial, Bourne empezó a hablar de pluralismo cultural, el movimiento multicultural aparece en los años 70's en Canadá y Australia, para luego extenderse por Estados Unidos, Inglaterra, Alemania y Francia.

Según Azurmendi (2002), el término lo acuñó el gobierno anglófono canadiense para referirse a una nueva política que en aquellas épocas intentaba generar un espacio de inclusión para los francófonos, los aborígenes y los propios angloparlantes, siendo estos últimos la mayoría. Años después la política multicultural se amplió hasta abarcar a los inmigrantes, considerados como minorías

étnicas, y el concepto se amplió para dar espacio a las variadas ciudadanías que podían llegar a compartir el mismo territorio.

De hecho, Barabas (2014) explica que el multiculturalismo es un concepto polisémico que se ha venido expresando como: 1) la ideología social-política de la globalización, 2) una disciplina humanística que en las aulas norteamericanas se expresó en los Estudios Culturales de los 90's, 3) un modo de tratar la diversidad cultural dentro de políticas públicas, 4) un desafío moral, 5) una característica del posmodernismo y 6) el reconocimiento público de derechos culturales dentro de un estado-nación.

De este, modo, entenderemos el multiculturalismo en este trabajo, como el modelo del pluralismo cultural, que se entiende como una forma de diversidad cultural, religiosa, étnica, a propósito de la coexistencia de diferentes culturas, identidades y tradiciones en un mismo espacio. Es decir, la multiculturalidad responde a un modelo de convivencia dentro de la diversidad en el que no es necesario el contacto entre las diferentes manifestaciones, sino que únicamente procura el hecho de compartir un mismo espacio, evitando la exclusión.

La **interculturalidad** plantea otra cosa: un proceso de comunicación e interacción entre personas y grupos, donde ningún grupo cultural está por encima del otro, generando diálogo y convivencia entre culturas. La noción se diferencia del



multiculturalismo por su intención expresa de promover el diálogo. Lo intercultural para Barabas (2014: 12) tendría que ver entonces con:

“... prácticas culturales y modos de vida concretos de las personas que se ponen en interacción, en el entendido de que el campo de lo intercultural no está fuera de nosotros sino que estamos involucrados en él, y éste es el espacio –o transitabilidad– que se va creando mediante el diálogo y la comunicación entre culturas.”

Es decir, estamos hablando de una relación basada en el respeto a la diversidad y el enriquecimiento mutuo gracias a la horizontalidad con la que actúa, promoviendo la comunicación cada vez que surge la diferencia.

Para Carlos Giménez, la interculturalidad complementa la multiculturalidad o cubre el déficit que el concepto anterior había dejado, en el sentido en que su énfasis se sitúa en “el terreno de la interacción entre sujetos o entidades culturalmente diferenciados” (Giménez, 2003: 13).

La interculturalidad va, pues, más allá de las relaciones no discriminatorias y el respeto y la tolerancia, de lo que se trata es de la promoción del contacto y la interacción positiva. En la multiculturalidad el acento está en la particularidad de cada cultura, lo cual resulta necesario para el reconocimiento, pero insuficiente para la interacción.

Teniendo en cuenta que esta investigación se plantea en la ciudad de Barcelona, Cataluña-España, nos hemos acercado a la propuesta que hace el Ayuntamiento de la ciudad, y en específico la Dirección de Inmigración, que es el departamento encargado de ejecutar las políticas públicas en el tema: el denominado Plan Barcelona Interculturalidad, dice que

“En los últimos tiempos y ante la evidencia de los problemas de los modelos tradicionales de integración y acomodación de la diversidad, ha ido ganando terreno en algunos ámbitos académicos, políticos y sociales lo que denominamos enfoque interculturalista. Esta perspectiva difiere de los modelos anteriores, ya que parte de la premisa de que, para lograr el equilibrio entre el respeto y el reconocimiento de la diversidad y los elementos comunes y compartidos que garanticen la cohesión, es imprescindible prestar atención a las relaciones que se establecen entre los ciudadanos. Ello supone la necesidad de promover la interacción positiva, el contacto, el diálogo y el conocimiento mutuo, para poder abordar mejor las complejidades que plantea la diversidad” (Ayuntamiento de Barcelona, 2010: 7).

Según Casas, Llenas y Calderón, el objetivo de esta política ha sido una buena gestión de la diversidad cultural y social combinando “el respeto y el reconocimiento de las diferencias, pero, al mismo tiempo, enfatizando los vínculos que nos unen y no los que nos separan” (Casas, Llenas y Calderón, 2013: 119).

En todo caso, esta investigación considera que promover el reconocimiento de la diversidad cultural sobre la base del

patrimonio cultural de la ciudad fomentando la interacción, el conocimiento y el diálogo intercultural puede ser una meta pero sería arriesgado creer que se ha cumplido e incluso que se logrará algún día. De hecho, el Plan Barcelona Interculturalidad plantea este enfoque como “fundamental para generar un sentimiento de pertenencia a través del cual todo el mundo se sienta ciudadano o ciudadana de Barcelona” (Ayuntamiento de Barcelona, 2010: 7).

Es justamente en este sentido que esta tesis quiere contribuir, desde la academia, a analizar un par de iniciativas puntuales que se realizan en escuelas de la ciudad con esta intención para conocer su verdadero impacto y sus reales posibilidades de réplica, pues lo que sí nos parece fundamental es que las políticas públicas se desarrollen de una manera profesional, que no permitan suspicacias en las que se podría plantear toda esta estrategia como una fachada de la conocida “Marca Barcelona”.

De hecho, la propia web del Ayuntamiento<sup>1</sup>, tiene un extenso dossier donde explica y justifica la creación de la “Marca Barcelona”, anunciándose como:

“Tercer destino turístico de vuelos continentales, una de las ciudades con una mejor reputación global, tal como lo denotan los principales índices y rankings de marcas urbanas. La buena marca de la capital de Cataluña es sin duda una gran fuente de prestigio y de ingresos, pero también

---

<sup>1</sup> <http://w2.bcn.cat/bcnmetropolis/es/monografic/marca-barcelona/>

<sup>2</sup> Ibid.

<sup>3</sup> Toda la descripción de la estrategia municipal que aglutina a más de 505

puede suponer una reducción de su gran diversidad productiva en beneficio exclusivo del sector turístico. Barcelona es, en definitiva, la suma de muchas Barcelonas. Y ahora los tiempos le piden aprovechar la riqueza de que dispone para mejorar el posicionamiento internacional sin perder la identidad”.<sup>2</sup>

Comprendemos una vez más que la comunicación puede ser utilizada desde muchas ópticas, tanto para generar diálogos y desarrollo social entre ciudadanos/as, como para posicionar una ciudad completa como un producto más de consumo turístico-mercantil.

Evidentemente, pensar la interculturalidad como modelo para las políticas públicas sobre la diversidad de una ciudad nos parece una loable propuesta, pero no es fácil llevarla a la práctica. La interculturalidad es un horizonte, una utopía, un norte que se escapa. De hecho, Pilar Medina y Miquel Rodrigo (2004) plantean que la única forma de propiciar verdaderos encuentros es logrando la identificación de unos con otros, al menos en algunos puntos concretos, y para esto, tal vez el principal reto que debe afrontar la diversidad cultural, es “superar una etapa multicultural que nos impide acceder a una mirada intercultural” (Medina y Rodrigo, 2004: 7).

Según estos autores, la interculturalidad solo es posible cuando se dan relaciones, lugares de encuentro, mestizajes, cruces y contactos

---

<sup>2</sup> Ibid.

entre diferentes culturas. Así, la segunda podría “sobrevivir” sin la primera. En esta misma línea, Graciela Malgesini y el antes citado Carlos Giménez, definen la interculturalidad como una perspectiva, que se centra:

“... en el contacto y la interacción, la mutua influencia, el sincretismo, el mestizaje cultural, esto es, en los procesos de interacción sociocultural cada vez más intensos y variados en el contexto de la globalización económica, política e ideológica y de la revolución tecnológica de las comunicaciones y los transportes” (Malgesini y Giménez, 2000: 258).

Medina y Rodrigo (2004: 7) explican que “mientras que la multiculturalidad se centra en la coexistencia de culturas, la interculturalidad se interesa por la convivencia”. De este modo no se trata solo de sentir cierta curiosidad por la otredad, sino que “la interculturalidad presupone el reconocimiento de las culturas ajenas y de las propias” (Ibíd.). Lo que quiere decir que mientras la multiculturalidad ayuda a identificar diferencias, -entre otras las ligadas a un territorio específico-, la interculturalidad defiende la diversidad por compleja que resulte, al tiempo que afirma que “las culturas no están irremediamente ligadas a una identidad territorial” (Rodrigo, 1999: 106).

En el mismo sentido de las palabras de Carlos Gimenez, podemos tener en cuenta las palabras de Rodrigo y Medina en el sentido en que la multiculturalidad viene a reforzar las identidades como elementos diferenciadores, mientras que la interculturalidad

visibiliza el mestizaje propio y ajeno. Lo que quiere decir que mientras que “la multiculturalidad propicia la construcción de alteridades la interculturalidad propiciaría más bien el descubrimiento de las identificaciones y las adscripciones identitarias complejas” (Medina y Rodrigo, 2004: 8).

Con esto se entiende que el enfoque intercultural a la hora de desarrollar investigaciones, planes, estrategias, o proyectos de intervención, supondrá poner el énfasis de la atención en la interacción positiva, el diálogo y el reconocimiento mutuo para abordar la complejidad. Queda claro entonces que frente al multiculturalismo, la interculturalidad comparte el interés por la diferencia, pero valora la individualidad como base para la expresión de esa diferencia, y no solamente la comunidad o el grupo de origen. Así, uno de los objetivos de esta investigación no es solo descubrir la mirada de los estudiantes participantes sobre el otro, sino también sobre sí mismos y la diversidad de su propia cultura. Porque tal vez en ese ir y venir, en ese construir y deconstruir, en esa reflexión, en esa comparación y cuestionamiento mutuo, se puedan encontrar pistas para construir una idea de mundo menos desigual y compartimentada, así como iniciativas prácticas que desde el gobierno, las escuelas o la sociedad civil, las promuevan.

En cualquier caso, no es una tarea fácil, pues hay al menos tres elementos que obstaculizan la puesta en práctica y el éxito del modelo intercultural en las sociedades contemporáneas y que son

relativos a la praxis social. Ellos son: **el rumor, el estereotipo y el prejuicio**. Para nadie es un secreto que la interculturalidad está cargada de las complejidades inherentes a las relaciones humanas. No obstante, a pesar de sus ventajas frente a otros modelos, existen efectivamente, como lo explica el profesor Javier de Lucas (2003), distintas dificultades en la esfera simbólica, en la normativa y la de la praxis social, a la hora de proponer un modelo intercultural de sociedad. Por los objetivos de esta investigación, nos limitaremos a definir tres elementos que obstaculizan el éxito del modelo intercultural en las sociedades contemporáneas y que podrían ser situados más fácilmente en la tercera esfera, la de la praxis social.

Sunstein (2010) explica que **los rumores** nacen y se extienden con éxito porque corroboran ideas y creencias previas de quien los acepta. Es decir, son ideas que refuerzan sus propios intereses y prejuicios. Por eso, la inmensa mayoría de los rumores, nacen y se reproducen precisamente donde hace falta información, y/o cuando no existe el conocimiento directo de un fenómeno, es decir, cuando se adquieren y reproducen opiniones de forma indirecta.

La diferencia entre un rumor y una noticia es que los primeros son transmitidos sin ninguna demostración de veracidad, y su credibilidad está fundamentada no en pruebas directas sino en repeticiones de otros emisores que lo ha dicho o escuchado. En este sentido, cuando el aumento de la diversidad cultural se da de una manera vertiginosa, como por ejemplo ocurrió en España, donde

pasó a ser de 198.042 personas extranjeras en 1981 a 5.743.734 en 2010 según el Instituto Nacional de Estadística, es cuando más fácilmente surge el desconocimiento, aparecen los estereotipos y los prejuicios, y crece el sentimiento de amenaza. Lo que genera un contexto propicio para la elaboración y propagación de rumores negativos sobre, por ejemplo, colectivos extranjeros.

Según la explicación de la Red Antirumores<sup>3</sup>, desarrollada en el marco del Plan de Interculturalidad del Ayuntamiento de Barcelona, justamente para prevenir los rumores negativos asociados a la diversidad cultural en la ciudad, una de las condiciones para que los rumores se propaguen es la conexión que estos tengan con las emociones, como por ejemplo la indignación y el enojo.

Según Rosnow y Foster (2005), hay momentos de ansiedad en los que las personas buscan la circulación de declaraciones y suposiciones que ayuden a explicar situaciones de incertidumbre, para así, justificar comportamientos. Estos mismos autores revelan también que los rumores normalmente surgen en contextos de amenazas reales o potenciales, tanto tangibles como psicológicas, y provocan en las personas una búsqueda de control y confort. Es importante en este sentido revisar los proyectos diseñados para ser implementados en la ciudad de Barcelona, en un contexto de

---

<sup>3</sup> Toda la descripción de la estrategia municipal que aglutina a más de 500 entidades de la ciudad, con todos los proyectos y materiales, está disponible en: <http://interculturalitat.bcn.cat/bcnacciointercultural/ca/antirumors-que-fem>



profunda crisis económica y social (2009-2013), de la que se conoce una cifra estimada de 341.000 españoles emigrantes en los cinco continentes, de los cuales se estima que 218.000 serían jóvenes, aunque se sabe también que el 68,4% de los jóvenes españoles encuestados residentes en Europa afirmaban no haberse registrado en el consulado correspondiente, con lo que la cifra podría ser mucho mayor. (Navarrete, 2014)

Según la Real Academia de la Lengua Española, **un estereotipo** es una imagen o una idea aceptada comúnmente por un grupo o sociedad que presenta un carácter inmutable. Según Myers (2005), los estereotipos no son ni buenos ni malos en sí mismos, sino que corresponden a una atribución generalizada de algunos miembros de un grupo a su conjunto. Así mismo, los estereotipos se le atribuyen a una persona a partir de las cualidades de un grupo pasando por encima de su individualidad.

La palabra estereotipo viene de la palabra griega *stereos*, que significa sólido, y *typos*, que significa marca. Un estereotipo puede entenderse como una percepción desorbitada y superficial que se hace sobre un individuo o sobre un grupo de personas que comparten algunas características, cualidades o habilidades. El estereotipo intenta definir o racionalizar una cierta conducta en relación a un entorno social.

Desde la psicología social, se ha definido al estereotipo como la imagen mental que se crea de un grupo y de todos sus miembros. De hecho, ya desde la década de los cincuentas y los sesentas Henry Tajfel, -sobreviviente de la Segunda Guerra Mundial- y su estudiante John Turner, desarrollaron la Teoría de la Identidad Social, en la que explicaban que las personas tienen una tendencia innata a categorizarse a sí misma en grupos excluyentes. Estos grupos ayudan a configurar en el individuo el “nosotros” por contraposición al “otros”. El pertenecer a un grupo de similares características culturales nos habla de “quiénes somos” y según los autores, nos hace sentir bien con nosotros/as mismos/as. Esta teoría nos ayuda a entender cuatro mecanismos básicos que usamos en la discriminación entre grupos: 1) la categorización, con la que los seres humanos nos etiquetamos unos a otros, 2) la identificación, con la que nos asociamos con similares, 3) la comparación, con la que unos grupos suelen comparar de manera positiva su propio grupo, muchas veces en detrimento del otro y 4) la distinción, con la que cada persona busca que su identidad sea distinta y positiva. (Tajfel y Turner, 1979)

Un estereotipo “se concreta” cuando ha sido aceptado como paradigma o modelo de cualidades y de conducta. Los estereotipos son creencias sin fundamentos que castran la creatividad y que únicamente se pueden transformar a través del razonamiento personal y colectivo. Los estereotipos se pueden dar en cualquier grupo social independientemente del estatus social o la riqueza, ya

que son esquemas y estructuras de pensamiento sociolingüísticos preconstruidos que se comparten en una misma comunidad. Están basados en conocimientos que ya tenemos sobre un entorno social, un componente afectivo donde aparecen los sentimientos que experimentamos en relación a ese entorno que pueden ser positivos o negativos, y un componente comportamental que implica la práctica de acciones asociadas a esos sentimientos experimentados frente a ciertos entornos.

Un estereotipo nace de ideas, prejuicios, actitudes, creencias y opiniones preconcebidas, impuestas por un entorno social y cultural, y se aplican de forma general a individuos pertenecientes a cualquier categoría: nacionalidad, etnia, edad, sexo, orientación sexual o procedencia geográfica. Los medios de comunicación, participan de manera activa en la construcción y la reproducción de estereotipos, ya que a partir de imágenes e ideas que circulan a través de ellos, un grupo social accede y asimila estas ideas generalistas para luego reproducirlas.

Sobre los estereotipos ligados a la identidad cultural, Miquel Rodrigo explica que al hablar de las distintas nacionalidades y colectivos culturales, “utilizamos estereotipos que poco tienen que ver con la realidad” (Rodrigo, 1999: 64) y que el estereotipo, en su afán de reducir la complejidad de la realidad, busca “explicar hasta lo incomprensible” (Ibíd.) y presenta un ejemplo muy gráfico con una expresión cotidiana: “ya se sabe... los franceses son así” (Ibíd.).

Para Rodrigo, con el estereotipo se vuelve innecesario mirar al otro detenidamente e intentar descubrir el sentido de las cosas y por tanto los conflictos (Ibíd.).

Con los estereotipos, las personas de cada grupo consideran heterogéneas a sus propios miembros mientras que ven a los otros grupos como homogéneos. Y esta es precisamente una de las ideas que se pretende verificar con esta investigación y que tienen que ver con apreciaciones como las de Miquel Rodrigo (1999: 78) en las que se expone que:

“... no es fácil eliminar los estereotipos que una cultura tiene de la ajena. A lo largo de la historia los pueblos han deshumanizado a los otros pueblos con el fin de crear un consenso social en contra de ellos. Muchos de estos estereotipos están muy enraizados en el imaginario colectivo de una cultura, como todavía se puede apreciar en el lenguaje”.

Por eso no es fácil eliminar los estereotipos: todos los tenemos impregnados porque nos han sido y nos siguen siendo útiles. En primer lugar, como ya hemos explicado antes: nos simplifican la realidad y nos ayudan a darle orden a los fenómenos casi de inmediato. En segundo lugar, sirven para justificar los privilegios y las diferencias sociales. En tercer lugar, con los estereotipos se plantean las virtudes de nuestro grupo y las deficiencias del ajeno (Rodrigo, 1999).

Finalmente, otra dificultad inherente a la interculturalidad son **los prejuicios**. Como la propia palabra lo indica, los prejuicios son juicios de valor previos; es decir, es la formación de un concepto antes de tiempo, antes de tener conocimiento o información de aquello que se juzga, y viene del latín *praeiudicium* que significa “juzgado de antemano”.

Los prejuicios son ideas preconcebidas sobre la realidad y en especial sobre las personas. La mayoría de veces, los prejuicios se refieren a una actitud hostil y desconfiada, sustentada en estereotipos y por descontado, en ignorancia o desconocimiento (Allport, 1962).

Gordon Allport, psicólogo de la Universidad de Harvard, abordó este tema en el libro *The Nature of Prejudice*, en el que definió al prejuicio como:

“... una actitud suspicaz u hostil hacia una persona que pertenece a un grupo, por el simple hecho de pertenecer a dicho grupo, y a la que, a partir de esta pertenencia, se le presumen las mismas cualidades negativas que se adscriben a todo el grupo” (Allport, 1979: 7).

Una definición que se refiere sobre todo a la etiquetación que se hace de manera negativa, con base a una forma de pensar que adoptamos desde pequeños. Una manera de pensar que surge a causa de la necesidad que tiene el ser humano de tomar decisiones de manera rápida, usando información generalizada sin verificar su veracidad.

Lo que hace el prejuicio es reemplazar la realidad de las cosas por una idea preestablecida y simplificada que conviene a quienes la sostienen. La cuestión es especialmente grave, porque dificultan aprender las cosas con cierta objetividad (Pinillos, 1982).

En el ámbito del pluralismo cultural, que como explicamos antes es fundamental en nuestro proyecto, los prejuicios hacen pensar a las personas que su grupo es culturalmente superior al del otro/a. Esto supone una incapacidad de reconocer la diferencia, la cual a su vez se funda en el desconocimiento del otro y cuando hay ausencia de información, el vacío de conocimiento es reemplazado por el estereotipo (Rodrigo, 1999).

Ahora bien, aunque es más común ver prejuicios con connotaciones negativas y relacionadas con tendencias de rechazo o confrontación estudiados por las ciencias sociales, vale la pena recordar que “el prejuicio puede ser a favor de lo que se juzga, y, de hecho, lo es muchas veces, solo que en castellano a eso se le llama favoritismo, y no prejuicio” (Pinillos, 1982: 2).

Podemos entender también que el prejuicio genera entonces una situación de dualidad, porque si hay un “contra o anti” habrá también un “pro” cuando prejuzgamos algo a alguien.

De otro lado, los prejuicios, como los estereotipos, también pueden ser detectados en los distintos ámbitos y actividades de la mayoría de los colectivos sociales. Y para lo único que sirven, en la mayoría de los casos, es para justificar comportamientos o actitudes de discriminación.

Juan Luis Pinillos (1982) explica que el tema se agrava cuando la persona que mantiene un estereotipo, luego de obtener información confiable que lo desmiente, no desea cambiar su postura. Este autor explica que en muchos casos “el prejuicio es un mecanismo cognitivo impermeable a la razón, sumamente rígido y al borde, si no ya dentro de la irracionalidad misma” (Pinillos, 1982: 2).

Los prejuicios representan una cómoda economía mental, ya que permiten dar una misma respuesta a diversos sucesos y ayudan a organizar o simplifican la realidad para facilitar su comprensión mediante categorías perceptivas, conceptuales o lingüísticas. El prejuicio de alguna manera -tal vez de la peor de ellas- nos ayuda a ubicarnos en el mundo: -los españoles, los americanos, los negros o las adolescentes rubias- pierden sus características individuales y quedan reducidos y reducidas a tópicos y lugares comunes. La persona prejuiciosa no revisa los matices y relaciones propias del individuo. Que esto facilite el manejo de la realidad no significa que permita conocerla mejor, todo lo contrario. El prejuicio reduce la ambigüedad, completa el conocimiento de ideas preconcebidas. Es

una ayuda para la memoria, pues con pocas referencias intentamos explicarlo todo: “los judíos son así...” (Pinillos, 1982).

En su relación con la educación, el plano que más nos interesa en nuestro proyecto, el prejuicio, indica el mismo Pinillos, hace que el aprendizaje se convierta en algo simplista o superfluo, ya que “ya se sabe de antemano, todo lo que es necesario saber acerca del otro, no hace falta, pues, esforzarse en aprender gran cosa, ni tampoco razonar demasiado” (Pinillos, 1982: 5).

Es en este sentido que queremos revisar el proyecto LA CRUÏLLA COMUNA + DESMUNTAMITES, descubriendo si la información que se entrega a los y las participantes es suficiente, si permite elaborar y compartir nuevos discursos menos simples sobre la otredad y sobre la propia identidad.

Entendemos desde esta investigación que observar las falencias del otro/a, al tiempo que las bondades y complejidades de lo propio, es natural al género humano, pero en las personas prejuiciosas puede ser mucho más peligroso, ya que, como dice el mismo Pinillos, “la atribución de rasgos innatos negativos al adversario justifica la hostilidad hacia él justificando su control, su explotación y, en último extremo, su extinción de la faz de la tierra” (Pinillos, 6: 1982).



Evidentemente, de lo que trataría un proyecto de edu-comunicación intercultural y/o para el cambio social, sería justamente lo contrario: generar espacios de convivencia, aprendizaje e interacción positiva al interior de las aulas de clase.

Otra idea interesante que anota Pinillos sobre los prejuicios es que al compartirlos con la mayoría, se “engrasan los mecanismos de afiliación y, consecuentemente, la sensación de seguridad y respaldo” (Pinillos, 1982: 6). Dicho de otro modo, compartir los prejuicios de la mayoría, hace a las personas, -e indudablemente con más razón a los y las jóvenes que se encuentran definiendo sus identidades y que hacen parte de nuestra investigación- sentirse más seguros, abrir posibilidades sociales, reducir ansiedades ante la ambigüedad o las dudas, decidir más fácilmente, aumentar la solidaridad con la mayoría, disminuir responsabilidades en temas delicados, así como acallar la conciencia.

El prejuicio, concluye Pinillos, “es una permanente tentación que asalta a la naturaleza del hombre, ahora y siempre: es un universal psicológico” (Ibíd.). Lo que intentamos revisar en la evaluación de los proyectos ejecutados por la *elParlante* no es la eliminación de los prejuicios sino la complejización de la mirada sobre la otredad, más bien cómo operan esos prejuicios sobre distintos aspectos de la diversidad cultural y cómo una estrategia de edu-comunicación al interior del aula de clase y apoyada en la utilización de tecnologías de la información y la comunicación, pueden ayudar en ese sentido.

### 1.1.2 Interculturalidad, educación y comunicación

Como veíamos antes, no se puede hablar de pluralidad cultural y por tanto, mucho menos de interculturalidad, si no se evita a toda costa la exclusión y la discriminación en todas sus formas. En ese sentido, **la escuela**, como uno de los lugares fundamentales de socialización ciudadana, es un espacio llamado a cancelar la segregación y promover los encuentros. Se trata de un reto en la medida en que educar en la diversidad debe poder generar y facilitar el intercambio, ya que solo este intercambio garantiza el enriquecimiento y crecimiento personal mutuo (Imbernón, 1999: 73).

De este modo, Carlos Giménez (2003: 24) propone varias ideas; entre ellas, destaca lo siguiente: No dar por superado el asimilacionismo, intentando promover la igualdad en la diferencia, la igualdad sin renuncias identitarias entre todos y todas los/las personas vinculadas con la escuela, empezando por supuesto, por los y las estudiantes. Tampoco hay que despreciar el multiculturalismo y sus aportes, como la superación del currículum oculto, la implementación de profesores bilingües y biculturales, el asunto radica, eso sí, en potenciar las uniones, lo que es común, los encuentros entre los jóvenes de distintos orígenes, pero también entre los diferentes actores de la escuela, no dejando la

interculturalidad como un concepto cerrado sino como una idea en constante construcción. De lo que se trata es no solo de propiciar el respeto y la valoración de la diferencia, que ya es bastante, sino que es necesario potenciar el aprendizaje colaborativo y la interacción positiva en el aula y en la centro educativo.

Encontramos también que el enfoque intercultural de la educación que plantea Giménez (2003) no se limita a trabajar por la unidad escolar en la diversidad desde lo institucional, sino que tiene que ver también desde lo pedagógico, con la propuesta de la educación para la libertad y la solidaridad, sobre la que profundizaremos más adelante.

Asimismo, desde lo profesional, se busca que el profesor pueda enriquecer su práctica educativa y su propio desarrollo personal a partir de la incorporación de los fundamentos de la interculturalidad: trabajando la tolerancia activa, generando escucha sobre el diferente, aprendiendo de modo horizontal y participativo de lo ajeno, en fin, superando el etnocentrismo.

Está claro que la escuela es un escenario natural, privilegiado e imprescindible para la promoción de una sociedad intercultural, pero, como también afirma el mismo Giménez, se dará “siempre junto con esfuerzos en otros ámbitos y la coordinación entre ellos” (Giménez, 2013:24). Carlos Giménez afirma:

“El interculturalismo educativo implica saber distinguir, relacionar y manejar - en los planteamientos generales de planes, programas y proyectos, en los documentos y materiales, y sobre todo en la práctica cotidiana de la enseñanza y aprendizaje - los factores personales, situacionales y culturales que están presentes en las relaciones y trayectorias educativas” (Ibíd.).

Si esta tesis entiende **la comunicación** mucho más allá de los aparatos, la tecnología en sí misma o la transmisión de información masiva, reconoceremos fácilmente que los procesos comunicativos son una dimensión de procesos socioculturales. Y entonces, si la comunicación es poner en común, entendemos que hay algo anterior que se comparte, algo previo de lo que se puede participar, en lo que se puede colaborar. Así, podemos conectarla con la interculturalidad, como la necesidad de generar interacción positiva entre personas de distintas culturas, con la que Alejandro Grimson (2001: 16-17) se pregunta:

“¿Hay algo en común entre esas personas y grupos que se relacionan además del hecho de ser humanos? ¿Es posible escapar a Babel? ¿Es posible, y si fuera, es deseable una utopía de “absoluta” comprensión de todos los hombres y mujeres? ¿Qué implicaría esa sociedad transparente?”

Quisiéramos pensar entonces una Comunicación Intercultural que tiene fuertes puntos de encuentro con la Comunicación para el Desarrollo o el Cambio Social, de la que hablaremos más adelante. Miquel Rodrigo ya sitúa los inicios de este campo de investigación

después de la Segunda Guerra Mundial “con los procesos de descolonización se produjo un cambio. Desde occidente se trataba de conocer la cultura de distintos pueblos para poder comunicarse y, fundamentalmente, para negociar con ellos” (Rodrigo, 2001: 69).

Ideas que nosotros podemos vincular muy fácilmente con las teorías defuncioncitas y modernizadoras de Wilbur Schramm (1973), Everett Rogers (1962) o Daniel Lerner (1971), y que tenían que ver con el interés fundamentalmente de los Estados Unidos en utilizar los medios de comunicación masiva para influir en política exterior. Pensar los medios masivos y la naciente Comunicación Intercultural resultaba entonces de una estratégica importancia para la ampliación de los mercados.

En los años sesenta, explica el mismo Rodrigo Alsina, en los Estados Unidos, la necesidad de este campo de estudio tomó mayor relevancia. Por un lado, fue propiciada por la reivindicación de algunas minorías, como la de los afro-norteamericanos, mientras que a nivel externo:

“... tuvo su origen en las guerras en el sudeste asiático que supuso no solo un contacto con las culturas de estos países, sino también que una gran cantidad de personas de Camboya, Laos y Vietnam se refugiaran en los EE.UU. A estos flujos migratorios hay que añadir los de los países latinoamericano” (Rodrigo, 2001: 69).

Podríamos relacionar esto también por la época y la manera en la que se da con una Comunicación para el Cambio Social, que crece de abajo hacia arriba, desde las esferas ajenas al poder. Notamos un paralelo: por un lado los movimientos indígenas, feministas, de mineros o de campesinos en América Latina; por el otro, los inmigrantes en Estados Unidos. Creemos que algo les unía: la necesidad de propiciar espacios de diálogo diferenciado. Es en este sentido de suma importancia destacar los estudiosos latinoamericanos y sus teorías de la dependencia y el imperialismo, que fundamentalmente eran una crítica al etnocentrismo imperante desde Occidente, el cual consideraba que el problema del desarrollo podía solventarse aplicando mecánicamente el sistema político y económico Occidental en el -mal llamado- Tercer Mundo. En los años setenta, la Speech Communication Association, en los Estados Unidos, creó una comisión para estudiar la comunicación internacional e intercultural. Posteriormente, en los ochenta, aparecieron nuevas subcategorías: la comunicación intercultural interpersonal (Gudykunst y Ting-Tooney, 1988), la comunicación transcultural (Brislin, 1986), la comunicación internacional. (Hamelink, 1994) y la comunicación de masas compartida (Blumler, McLeod y Rosengren, 1992). No profundizaremos aquí en cada una de ellas, pero podemos resumirlas en dos tipos: la interpersonal y la mediada.

Ambas, nacidas entre la teoría y la práctica de movimientos sociales, de forma parecida a como ocurrió con los primeros

estudios de la Comunicación para el Desarrollo y en otros campos de las ciencias sociales, ha hecho que sean áreas con problemas epistemológicos para delimitar el campo y la metodología, potenciando, por ejemplo, los estudios de comunicación interpersonal en detrimento de la comunicación de masas (Rodrigo, 2001: 70)

De hecho, Casmir y Asuncion-Lande (1989: 283) explican que “ hay todavía una necesidad de unificación de conceptos, modelos y bases teóricas que aseguraría y demostraría su unicidad en relación a otras áreas de los estudios de comunicación”.

A lo cual, modestamente y de alguna manera este trabajo pretende contribuir, más que profundizando en la comunicación intercultural, poniéndola en perspectiva, con otros conceptos, creando conexiones entre comunicación, educación, transformación social, interculturalidad y ciudadanía activa. Conexiones, como explicamos antes, lograrían su pleno objetivo cuando permitan evaluar y rediseñar propuestas prácticas que puedan ser ejecutadas en el territorio.

En los años 70, cuando se empezaba a hablar de comunicación intercultural, Prosser (1977) mostraba su preocupación por que en el diálogo entre culturas no se había tenido suficientemente en cuenta que muchas de las imágenes e ideas que tenemos sobre culturas remotas provenían de los medios de comunicación. De lo que se

trataría, entonces, con la ejecución y evaluación de proyectos como LA CRUÏLLA COMUNA + DESMUNTAMITES, sería justamente tener muy en cuenta, como diría Martín Barbero, pasar “de los medios a las mediaciones” (Barbero, 1987) o, como insistiría Rodrigo Alsina unos años después, “las comunidades interpretativas y los contextos de recepción” (Rodrigo: 1999).

Finalmente, Fitzgerald (1993) nos invita a revisar el concepto de **identidad** como posible lugar de encuentro entre los estudios de comunicación intercultural individual y de masas, ya que los medios proporcionan distintos modelos identitarios, al tiempo que ayudan en la construcción de estereotipos y prejuicios sobre entre muchos otros temas, la diversidad/identidad cultural. Lo que intentaremos pues, en las próximas páginas será definir desde dónde entiende este proyecto las identidades culturales juveniles y el papel que los medios de comunicación masiva así como las TICs juegan en su consolidación y/o fragmentación.

La identidad, etimológicamente, se expresaba en función demostrativa. En el griego clásico, se hacía mediante el adjetivo y pronombre *jautov* (mismo, lo mismo), mientras que en latín equivalía a *ipse* (él mismo) o bien a *is-dem* (éste precisamente, éste y no otro). En todo caso, el demostrativo aparece para indicar que algo o alguien es porque 1) está allí (no confundido con otro), 2) sea porque es en sí mismo causa de su ser. De modo que algunos decían lo podrían referenciar como un ser propio, siempre igual y no



cambiante como las sensaciones. En esta concepción de origen platónico, la “*autenticidad*” radica en cuanto era ella misma, sin cambio alguno para su esencia, era lo que era (Daros 2005: 2).

La identidad casi siempre ha tenido que ver con el reconocimiento de un origen común o unas características comunes compartidas por un grupo. Sin embargo, actualmente el concepto de identidad ha vuelto con mucha fuerza a muchos de los debates académicos, y quizá la razón es que la identidad es justamente un punto de encuentro, atravesado por muchas de las transformaciones que vive la sociedad de hoy.

Esta tesis entiende el concepto de identidad como posible lugar de encuentro e interconexión, tanto de los estudios de comunicación interpersonal como masiva. Aunque se trata de un tema de investigación relativamente reciente en tanto problemática, la teoría sociológica clásica ya se aproximaba a la cuestión de la identidad desde distintas orillas. Marx (1867) hablaba de la conciencia de clase, Weber (1905) del estatus y Durkheim (1893) de solidaridad mecánica y solidaridad orgánica. Todas apuntaban a una reflexión en torno a eso que agrupaba a los sujetos de acuerdo a su pertenencia a ciertos grupos sociales.

Lomnitz (2002) asegura que como concepto y como problema, la identidad empieza a estar presente en las ciencias sociales en la década de los sesenta luego de la influencia del psicoanálisis. Lo

que parecería otra coincidencia histórica con el inicio de los estudios sobre Comunicación, Desarrollo e Interculturalidad. De hecho, para Bauman (2005), la identidad como conflicto aparece solo cuando en el estado naciente se empezó a utilizar para fundar los cimientos de las novedosas y desconocidas reivindicaciones de legitimidad. Algo que podría evidenciarse en los reclamos de ciertos colectivos que no se identifican solo como nacionales, sino también como pertenecientes a una etnia, o a un género concreto, por ejemplo.

Sin embargo, esta tesis se sitúa más cerca de Stuart Hall (2003), quien complejiza esta idea, al entender la identificación en contraste con el naturalismo, como una construcción, es decir, un proceso no terminado y por tanto siempre susceptible de transformaciones. En este sentido y siguiendo su libro *Cuestiones de identidad cultural* (Hall y Du Gay, 2003), podemos afirmar que la identidad se puede ganar o perder, sostener o abandonar. No como una verdad ineludible por la pertenencia a un grupo o por tener un origen determinado. Hall explica que se trata de un concepto estratégico y posicional que una vez que se consolida no cancela la diferencia.

De este modo, podemos interpretar que la identidad no se trata de ese “yo” inamovible, rígido, único, estático, sino de un concepto que va cambiando con las transformaciones propias de la historia. Transformaciones que en nuestro ámbito de estudio han estado claramente permeadas por la evolución de los sistemas educativos y

muy especialmente por el entramado de dispositivos tecnológicos y comunicacionales que han dado origen a la globalización de buena parte de la información.

En este mismo orden de ideas, Bauman (2005) asume que la condición de identidad es siempre precaria e incompleta y señala que:

“... preguntar quién eres tú, solo cobra sentido cuando se cree que uno puede ser alguien diferente al que es. Solo si se tiene que elegir y solo si la elección depende de uno. Solo si uno tiene que hacer algo para que la elección sea “real” y se mantenga, claro” (Bauman, 2005: 47-48).

Así, el autor define la identidad en su libro *Identidades*, como un proyecto por definir, como una noción aún por inventar, un lugar por descubrir. Se trata, pues, de un objetivo, un esfuerzo, algo que se debe construir desde la nada, eligiendo para ello entre diferentes opciones, para luego luchar por ellas y protegerlas.

Néstor García Canclini (1989) parece aún más concreto que Bauman cuando ya en su texto *Culturas Híbridas*, expone que:

“... la identidad es una construcción que se relata, en la cual se establecen acontecimientos fundadores, casi siempre referidos a la apropiación de un territorio por un pueblo o a la independencia lograda enfrentando a los extraños” (García, 1989: 44-45).

No obstante, parece compartir la visión del sociólogo polaco al explicar que “más que identidad, hay identidades y pertenencias múltiples que dan lugar a culturas híbridas” (Ibíd.).

El mismo autor advierte además algo que parece importante para nuestra investigación y que será conectado con el siguiente apartado referente a los imaginarios. Según él, estas culturas híbridas y la coexistencia de múltiples identidades, tienen relación con el arribo de una cultura postmoderna que reproduce las imágenes posibles y al hacerlo, multiplica también “los espacios identitarios, puesto que la identidad encuentra su lugar privilegiado en la cultura visual”. (García Canclini, 1989)

Quisiéramos también advertir que esta tesis se hace intentando superar el etnocentrismo de ciertos autores anglosajones aproximándonos desde investigaciones que se han llevado a cabo en otros lugares. Por ejemplo América Latina, la cual se dejaría:

“... reconocer como cultura híbrida, en la cual coexisten culturas étnicas y nuevas tecnologías, formas de producción artesanal e industrial, el artesano y el artista, lo tradicional y lo moderno, lo popular y lo culto, lo local y lo extranjero. El postmodernismo no es un estilo, sino la co-presencia tumultuosa de todos” (García Canclini, 2003: 3).

Esta idea también guarda relación con la postura de Stuart Hall (1994), cuando explica que las identidades no son únicas ni están unificadas. Así, en *La cultura como praxis*, Bauman (2002) describe

cómo en esta época actual de “la modernidad líquida” lo que existe es la necesidad de hacerse con una identidad flexible y cambiante, que haga frente a las complejas y diferentes transformaciones que cada persona enfrentará lo largo de su vida.

La identidad la entenderemos entonces en esta investigación evaluativa como una “relación dialéctica entre el yo y el Otro. No hay identidad sin el Otro” (Rodrigo, 2001:77) y que por consiguiente las identidades cada vez “aparecen más fragmentadas y fracturadas, nunca singulares, sino múltiples, construidas a través de discursos, prácticas y posiciones diferentes, a menudo tanto solapadas como antagónicas” (Bauman, 1999:77).

Del mismo modo en el que John Stuart Hall (1990) no entiende la identidad como un concepto estático, también propone que **la identidad cultural** se trata de una idea en la que las identidades nunca se unifican y que en tiempos de la modernidad tardía, por el contrario, están cada vez más construidas a partir de múltiples maneras de ser y de estar, de múltiples discursos y prácticas, a menudo cruzadas y antagónicas. Es decir, que la identidad cultural está conformada por un grupo de identidades diversas que comparten rasgos y que están expuestas a constantes cambios y transformaciones.

En este mismo lugar se posiciona Renato Ortiz (1996), cuando indica que no tiene mucho sentido la búsqueda de “una” identidad; sería más correcto pensarla a partir de su conexión, desconexión e

interconexión con otras identidades, construidas según otros puntos de vista.

Según Rodrigo, Gayá y Oller (1997), la identidad cultural es un concepto complejo que se puede entender desde dos dimensiones. Por una parte permite la identificación de personas con una cultura determinada, y por otra, implica una mirada exógena que busca la diferencia. Se trata pues, de un juego de pertenencia y exclusión, de definición propia a partir de la diferenciación y la construcción del otro.

No realizamos esta investigación entonces desde la noción de “la identidad de la cultura” propuesta por Hamelink (1989: 419) ya que esta tiene que ver con un conjunto de “características pertenecientes a una cultura determinada”, mientras que la *identidad cultural* son las características que una persona o un colectivo se atribuye para sentirse partícipe de una cultura específica. Rodrigo Alsina (1996) explica que “la identidad de la cultura” se convierte en un concepto utilizado por grupos poderosos con el fin de imponer al resto de los miembros de determinada comunidad símbolos y rasgos propios, mientras que la *identidad cultural* como concepto, permite a los miembros de cierta comunidad “la posibilidad de pertenecer a uno o varios grupos”. Luego, el mismo autor da un paso más en la discusión para proponer pasar de la identidad cultural a las identidades culturales, en plural. Posición que se nos antoja como la más coherente para nuestro estudio, sintiéndonos muy a gusto con

la idea de que las identidades tienen que ver realmente con “las cuestiones referidas al uso de los recursos de la historia, la lengua y la cultura en el proceso de devenir y no de ser” (Hall, 2003: 17).

Para pasar de hablar de la identidad cultural en general a la identidad cultural juvenil, nos acercaremos primero brevemente al concepto de **juventud**. La juventud y la adolescencia se han tratado en innumerables investigaciones sociales: Bourdieu (1990) Brito (1996) Margulis y Urresti (1996), Martín Barbero (2002b), León (2005), Feixa (2011), entre muchos otros, se han acercado a los conceptos desde múltiples enfoques. Por la propia dinámica del presente trabajo nos limitaremos a acotarla, reconociendo que cuando hablamos de juventud nos referimos a por lo menos dos aspectos: el biológico y el social. “El biológico sirve para establecer su diferenciación con el niño, y el social, su diferenciación con el adulto” (Allerbeck y Rosenmayr, 1979: 21).

Nos parece prudente señalar aquí que el término jóvenes resulta más común en las investigaciones revisadas para nuestro estudio, ligadas al campo de las ciencias sociales, a pesar de ser un concepto, que parece muchas veces impreciso y demasiado polisémico. Teniendo en cuenta que esta investigación se realiza con chicos y chicas entre los 14 y 15 años aproximadamente, entendemos que se trataría técnicamente de adolescentes. Sin embargo, para Rodríguez (1989) el término adolescente, lo prefieren algunas investigaciones científicas, por referirse con él de manera concreta a ese “estadio

inacabado y de tránsito entre la infancia y la madurez” (Rodríguez, 1989: 18).

La adolescencia está relacionada entonces con cambios biológicos, el adolescente es un escolar que depende económicamente de sus padres, pero posee potencialidades psíquicas y físicas muy semejantes a la de los adultos. La juventud, por su parte, es la etapa de afianzamiento y autodeterminación en las diferentes esferas de su vida, dentro de sus sistemas de actividad y comunicación. (Domínguez, 2008).

En cualquier caso, a nuestro juicio, la adolescencia y la juventud tienen que ver con “edades psicológicas”, ya que el desarrollo no es un proceso automático ni determinado, sino que parte, como diría Vygotsky (1987), de una determinación histórico social.

La juventud, como la observa Brito (1996) no es un don que se agota sino una condición social que se manifiesta de modos distintos según las características históricas en la que se desenvuelve el individuo. En otras palabras, un joven de una zona rural no tiene la misma relación con la juventud que uno habitante de una ciudad y de un barrio de clase alta. Asimismo, en la medida en que ha cambiado la esperanza de vida, las formas de trabajo y la concepción de la familia, no se puede establecer un criterio que solo corresponda a la edad, que sea universal y válido para todos los sectores o épocas, “la edad se transforma solo en un referente



demográfico” (León, 2005: 84). Esta mirada inicial permite reconocer a la juventud como un territorio diverso, asumiendo también como un tiempo en el que tienen vigencia tanto necesidades básicas como específicas, con sus propias oportunidades y limitaciones. Intentamos entonces, reconocer en este trabajo a los y las jóvenes como sujetos en preparación para el futuro pero también como sujetos que requieren de nuestro interés en sus realidades presentes.

La Asamblea General de las Naciones Unidas define a los jóvenes como las personas entre los 15 y 24 años de edad. Esta definición se hizo para el Año Internacional de la Juventud, celebrado alrededor del mundo en 1985. Sin embargo, como ya dijimos, una definición puramente cronológica se ha mostrado insuficiente, puesto que la juventud ha sido objeto de diversos abordajes y clasificaciones, y la priorización de elementos biológicos, psicológicos, sociales, culturales y políticos, dificultan la posibilidad de delimitar el concepto (Collignon, 2003). En ese sentido, Mónica Figueras (2010) entiende que este colectivo actualmente es tan dispar como el de los adultos. Sus realidades son plurales y diversas y por tanto es imposible generalizarlas. Ella propone entender a la juventud como “un mosaico cambiante y plástico” (Figueras, 2010: 9)

La juventud ya no se entiende, entonces, como un momento de paso. Y cada vez es más importante “estar en la juventud” que “pasar por ella” (Martín y Velarde, 2001). Figueras (2010) plantea que si se vuelve complicado construir una noción rígida y confiable

de lo que es la juventud, será aún más difícil encontrar unos límites de edad para clasificar la población. De hecho, existen límites legales, institucionales y sociales que podrían ayudarnos, pero terminan siendo generalidades.

Teniendo en cuenta los conceptos de los que partimos para acercarnos al tema, viene bien recordar que, según Rodríguez (1989), “la cultura tiene que ver -entre otras muchas cosas- con el modo en que un grupo social tiende a comunicarse”. De este modo, podemos acercarnos al término de identidad cultural juvenil, desde la comunicación.

En este campo, autores como Martín Barbero (1997) afirman que “la juventud se está organizando cada vez más en tribus nómadas”, así como que la diversidad cultural es vivida por la juventud -en términos generales- como una riqueza y que las claves que ordenan la nueva sociedad son la fragmentación y el flujo. Para este mismo autor: “el nuevo valor de los jóvenes urbanos, hacia donde apunta el cambio alimentado por el propio movimiento del mercado, es, ante todo, hacia la emergencia de culturas desligadas de la memoria territorial” (Barbero, 1997), lo cual, teniendo en cuenta las ideas de Medina y Rodrigo (2004), sería un buen abono para el desarrollo de principios interculturales en los jóvenes. Así, defender la vinculación con el territorio, que no es lo mismo a estar anclado en la memoria territorial, permitirá ejercer el derecho a negociar las identidades. Por tal motivo, propiciar espacios y diseñar estrategias

para que los jóvenes puedan vincularse con el territorio sin aferrarse a él, sería una tarea necesaria y que compete a la sociedad en su conjunto, aunque resulte distante de los objetivos específicos de esta investigación y de los proyectos que pretende evaluar.

Una vez aproximados a cierto lugar desde dónde entender la juventud, podemos exponer que la identidad cultural, en específico, pero empezando por la construcción de las identidades, en general, es tal vez uno de los procesos más importantes por los que atraviesan los seres humanos en dicha etapa. Si comprendemos la identidad, como lo explicamos antes, no como un posición rígida e inflexible, si no como la sumatoria de varias ideas, posiciones y paradigmas maleables, adaptables a formas de ser, estar, sentir y pensar que se adaptan a nuevas circunstancias, podríamos también inferir que las identidades culturales de los jóvenes podrían ser cambiantes y determinadas en distintos momentos, por condiciones individuales, familiares, sociales, culturales e históricas determinadas.

Para León (2005), se trata de un proceso complejo que se constata en diversos niveles simultáneamente. En primer lugar, hablamos del reconocimiento de sí mismo, la identidad individual o personal, que incluye el género y la sexualidad así como el reconocimiento por los demás como parte de una misma generación. En segundo lugar, hay un reconocimiento de pertenencia a un colectivo mayor. Aquí la identidad se refiere al entorno y el ambiente, al contexto más

cercano, implica modos de vida, prácticas sociales y comportamientos colectivos que irán determinando los valores que los guiarán. Sería entonces en este entorno y en específico en el aula de clases, -donde los beneficiarios de los proyectos LA CRUÏLLA COMUNA + DESMUNTAMITES están presentes-, que entendemos se puede construir un escenario específico para la construcción de la identidad juvenil, donde aparece la necesidad de diferenciarse de los demás, y por supuesto de sentirse único, lo que no significa, de ninguna manera, que se manifieste de forma homogénea entre los y las jóvenes presentes; justamente, la diversidad es su principal característica (León, 2005: 86).

Por otra parte, Carles Feixa (1998) propone la idea de cultura juvenil para referirse a:

“... la manera en que las experiencias sociales de los jóvenes son expresadas colectivamente mediante la construcción de estilos de vida distintivos, localizados fundamentalmente en el tiempo libre, o en espacios intersticiales de la vida institucional” (Feixa, 1998: 60-61).

Para este autor, la idea de cultura juvenil se refiere de algún modo a subculturas en las que los y las jóvenes se sienten identificados/as y que podrían analizarse desde 1) las condiciones sociales (género, clase social, etnia y territorio) y 2) las imágenes que les representan por medio de atributos ideológicos y simbólicos provenientes del arte, la moda, la música, el lenguaje y especialmente los medios masivos de información.

En este sentido, no nos referiremos en esta tesis a las culturas juveniles si no a la identidad cultural de los jóvenes, o mejor, a sus identidades, en plural. Serán estas identidades las que emergen de esta investigación, reconociendo cómo la escuela y los medios ayudan en su construcción/deconstrucción. Sumado a lo anterior, Mannheim (1952) elabora un concepto que podríamos retomar: el de generación, para explicar que las personas nacidas en una misma época normalmente comparten experiencias similares, lo que genera oportunidades vitales parecidas debido a desenvolverse en el mismo contexto histórico y social, y que resulta diferenciado de la experiencia de otras generaciones. Resulta así, elemental indicar que la generación de jóvenes actuales que pertenecen a las escuelas de Cataluña, tienen realidades distintas a las vividas por sus padres y madres o abuelos y abuelas, y mucho más en temas como la diversidad cultural, pero quizás similares a los de la misma generación de jóvenes franceses.

Asimismo, López (2002) explica que cada generación entra en conflicto con la anterior, o al menos en tensión haciendo continuos los cambios intergeneracionales, en este sentido “aparecen actores históricos que actúan como agentes del cambio y las idea-fuerza que impulsan su acción” (López, 2002: 28). Ya decía Mannheim (1952) que las generaciones que tengan conciencia histórica de su situación, podrán ejercer un papel importante en los cambios de su tiempo, lo que también motiva a evaluar proyectos cuyos objetivos

es reflexionar con jóvenes sobre el momento histórico que como generación les corresponde.

La misma López (2003) explica que el estudio de los componentes de identificación y de la construcción identitaria nos permiten ver por medio del diálogo entre las biografías personales y la historia del grupo, la adquisición por parte de los y las jóvenes de “compromisos históricos para la sociedad en cambio, a través del proyecto reflexivo, que conecta lo personal con lo social y genera en el transcurso, sentimientos y emociones de pertenencia” (López, 2003: 29).

Parece este un marco apropiado para revisar la implementación de LA CRUÏLLA COMUNA + DESMUNTAMITES en la generación de las “ideas fuerzas que impulsan las reivindicaciones ciudadanas, inspiran las movilizaciones colectivas y favorecen las conquistas sociales de una época” (Ibíd.).

Dicho todo lo anterior, en cuanto a los y las jóvenes se refiere, la investigación no solo intentará responder de un modo u otro a cuestiones como: ¿quiénes somos? y ¿de dónde venimos?, sino también a cuestiones como: ¿quiénes no somos?, ¿cuáles son los imaginarios sociales que tenemos sobre personas de culturas específicas?, ¿cómo se trabajan y viven estos temas en el aula de clase?, ¿cómo nos representan los medios? y ¿cómo se pueden hacer acercamientos a partir del uso de las TICs en el aula de clase?

Es también de esta manera que se da la relación de esta investigación con el poder de las imágenes y de la comunicación. Gilroy (1998) explica que:

“... las identidades, se constituyen dentro de la representación y no fuera de ella. Es decir, se relacionan tanto con la invención de la tradición como con la tradición misma, y nos obligan a leerla no como una reiteración incesante sino como: lo mismo que cambia” (Gilroy, 1998: 81).

Por eso la metodología a utilizar se basa en la recolección y el análisis, entendiendo que los y las jóvenes participantes comparten identidades culturales similares, pero que en ningún momento corresponden a comunidades estables, ni mucho menos, fácilmente clasificables. Creemos que la narrativización del yo, y su naturaleza ficcional, en ejercicios como el grupo focal, la entrevista y el análisis de los videos que resumen los procesos vividos, permitirá, como lo destaca Hall (2003), definir las nuevas y viejas identidades que residen precisamente en lo imaginario, así como en lo simbólico. Justamente, porque como él mismo diría: las identidades se construyen dentro del discurso y no fuera de él (Hall, 2003).

Al pensar este trabajo doctoral como la evaluación de un proyecto, pero también como una indagación sobre los imaginarios que tienen los y las jóvenes sobre las identidades propias y las ajenas, hemos tenido en cuenta también las ideas de Hall cuando explica que las identidades se configuran a partir de los desencuentros, no al

margen de ellos. Lo cual apoyaría la idea de que “el significado positivo de cualquier término solo puede construirse a través de la relación con el Otro, la relación con lo que él no es, con lo que justamente le falta” (Hall, 2003: 18). Será justamente una de las características a revisar en los proyectos LA CRUÏLLA COMUNA + DESMUNTAMITES. Revisar desde dónde estos proyectos proponen las discusiones sobre identidades culturales y si se propicia por medio de los mismos, un espacio de información, expresión y deliberación entorno a la configuración y reconfiguración de las mismas.

Hace no demasiadas décadas: el símbolo, la imaginación, lo imaginario, no eran tenidos en cuenta como fuentes fiables de conocimiento. Sin embargo, diversos sociólogos como Maffesoli (1979) explicaban que no se trataba de explicar el mundo de lo social desde una sola verdad, si no desde distintas formas de verdad, para lo que sería necesario acercarse a la realidad desde múltiples enfoques que por supuesto incluyeran lo subjetivo. De este modo, aunque algunos y algunas los definirían simplemente como “lo que la gente se imagina”, “los deseos ocultos”, “las imágenes que te vienen a la cabeza”, etc., en los últimos años **los imaginarios sociales** han sido un tema recurrente en el ámbito de las ciencias sociales y especialmente en áreas específicas como las que nos atañe: la educación y la comunicación. La revisión de distintos autores tales como Pintos (1995, 1999), López (2000), Carretero (2001), Ramírez (2002), Baeza (2004) y Durand ([1968] 2005),



entre otros, nos da pie para resumir varias ideas clave que permitan definir qué son y qué no son los imaginarios sociales.

Lo primero sería explicar la diferencia entre imaginación e imaginario, ya que a pesar del parecido etimológico, son conceptos distintos. José Cegarra (2012) explica que los imaginarios sociales, a diferencia de la imaginación, no son una facultad cognitiva o emocional, no se trata de una capacidad humana individual, sino más bien de la construcción de un lenguaje común para interpretar. Se podría entender como una “gramática” que permitiría explicar, analizar, aclarar, deducir, y/o descifrar, cierta realidad intersubjetiva e históricamente determinada. En otras palabras, la imaginación representa, mientras que el imaginario interpreta. Sin embargo, afirma también que “los imaginarios no pueden ser definidos en términos de un concepto preciso y unívoco tal como la ciencia social empírica-analítica pretende” (Cegarra, 2012: sección Conclusiones párr. 2).

Así, Ramírez (2002) explica que la importancia real del estudio de los imaginarios es que estos permiten “ver lo que no se puede ver”, o, como diría Pintos (1995), que “hacen visible la invisibilidad social” ya que los imaginarios sociales son “aquellos esquemas, contruidos socialmente, que nos permiten percibir algo como real, explicarlo e intervenir operativamente en lo que en cada sistema social se considere como realidad” (Pintos, 1999: 5), lo que quiere

decir que la realidad es una construcción social elaborada a partir esquemas adaptados y de la comunicación de los mismos.

De este modo, así como es importante diferenciar los imaginarios de la imaginación, es necesario distinguir imaginarios sociales de las representaciones sociales. Las segundas tienen que ver con anticipaciones, con actuaciones y expectativas que el individuo tiene o hace a partir de experiencias previas. El imaginario social en cambio, está por encima de las experiencias vitales individuales, a pesar de lo cual no son inamovibles, pero no dependen de las percepciones personales de los agentes de socialización que en cada momento histórico los transmiten. Pintos explica los imaginarios como “1. Esquemas socialmente construidos, 2. Que nos permiten percibir, explicar e intervenir, 3. En lo que en cada sistema social diferenciado, se tenga por realidad” (Pintos, 2005: 42).

En esta misma línea ya decía el mismo autor: “nuestras evidencias provienen de las plurales referencias emitidas recursivamente por las instituciones que pugnan entre sí por definir realidades creíbles” (Pinto 2000: 3). Debido a esto, cobra importancia nuestra preocupación en esta investigación por el papel que juegan instituciones como la escuela y los medios masivos de información en la construcción de las percepciones, sobre dichas realidades. Así mismo intentaremos identificar si dichos imaginarios están plagados o no de prejuicios y estereotipos y si un par de proyectos liderados

por una entidad de la sociedad civil, pueden servir para interpelarlos.

Aquí tendrá sentido implementar una metodología de investigación -en nuestro caso la combinación de observación participante, grupos focales, entrevistas en profundidad y otras técnicas- que permita, como diría Durand ([1968] 2005), definir el conjunto de imágenes que constituyen el capital pensado de los y las jóvenes desde el cual, conformen relaciones con otros sujetos y con su entorno. En últimas, se tratará de conocer los imaginarios sobre la identidad cultural propia y ajena de los y las chicos/as para analizar, como diría Carretero (2001), “los posibles efectos producidos en el terreno de la creación de realidades” (Carretero, 2001: 251).

### 1.1.3 Los imaginarios sociales de la identidad cultural juvenil en relación con los medios de comunicación

Decía Fitzgerald (1993:2) que “la identidad cultural puede ser un puente entre cultura y comunicación, ya sea interpersonal o de masas”. En nuestro caso, ambas resultan importantes, igual que remitirse a Rodrigo Alsina cuando explica que la construcción o configuración de la identidad cultural implica por una parte, una mirada “endógena de asociación o identificación con una cultura específica” y por otra, “una mirada exógena por la que esta cultura específica va a compararse con otras culturas” (Rodrigo, 1999: 52).

Este proyecto se funda pues en las dos características básicas de la identidad cultural: la pertenencia a un grupo (identificación) y la diferenciación del otro (alteridad) al tener como parte de sus intenciones, antes de validar los proyectos antes mencionados, el hacer comparativa sobre los imaginarios expresados por los estudiantes sobre su propia identidad y otras ajenas. Justamente Durand (1960) estudia los imaginarios a partir de la comparación, contraposición, el entramado de relaciones antagónicas en las que la identidad encierra su propia otredad, ya que como diría Foucault (1973) , una no puede existir sin la otra.

Así, de lo que habría que hablar es de una identidad cultural que permita pertenecer al mismo tiempo a varios grupos, pues así como la identidad personal no puede ser expresada en una característica concreta y definitiva, sino que es permeable por las otras personalidades, por el paso del tiempo y las transformaciones del entorno, de lo que se tendría que hablar es de identidades culturales, es decir de “pluralizar la identidad cultural” (Rodrigo, 1999: 53).

En similar dirección, Baczko (1991) señala que son los imaginarios los que permiten que una sociedad defina su propia identidad, construyendo y compartiendo su propio sistema de creencias, “una instancia moral suprema y que todos se adhieran a ella” (Baczko, 1991: 21). Es decir, en relación con la identidad cultural, los imaginarios sociales compartidos permiten a los colectivos “marcar su territorio, y las fronteras de éste, definir sus relaciones con los

otros, formar imágenes de amigos y enemigos, de rivales y aliados; del mismo modo, significa conservar y modelar los recuerdos pasados” (Baczko, 1991: 28). En esta misma dirección, Castoriadis (2007) entiende que el imaginario se convierte en imaginario social en la medida en que las personas necesitan juntarse y establecer puentes comunicativos y relaciones, pero esto no se da como una aislada sumatoria de imaginarios individuales, sino más bien, gracias a condiciones históricas determinadas que permiten la interacción.

Por su parte, José Cegarra (2012) define los imaginarios sociales como esquemas interpretativos de la realidad, que socialmente legitimados e históricamente comprometidos con los discursos de los grupos hegemónicos, han sido y siguen siendo difundidos a través de los agentes de socialización secundaria como la escuela y los medios de comunicación de masas.

Así, la propuesta de estos autores sirve de premisa para esta investigación de corte evaluativo, en el sentido en que persigue que la academia apoye proyectos que se desarrollan en el terreno de lo práctico, en las escuelas de los barrios, con la gente de a pie. O sea, que ayude a configurar espacios que permitan a los jóvenes ejercer

“... el derecho a la similitud, frente al muy difundido derecho a la diferencia. Es decir, reivindicar las posibles similitudes con los grupos ajenos y las diferencias con el propio, para pasar de la identidad cultural

a las identidades heterogéneas, compuestas, múltiples, complejas y versátiles” (Hassanain, 1995: 55).

Aun cuando muchas escuelas en el mundo parecieran ancladas en el pasado, es evidente que nos encontramos inmersos en una constante revolución tecnológica, una era repleta de cambios técnicos y sociales producto de la “la tercera ola”, como la llama Alvin Toffler (1979), o de los “tiempos líquidos” como lo llama Zygmunt Bauman (2007). Así, a la hora de vivir la multiculturalidad y de encontrar distintas posibilidades para desarrollar la interculturalidad, parecen ser los jóvenes y sus relaciones con lo tecnológico, un campo fértil para la acción, ya que son estos quienes se encuentran en una mejor posición a la hora de adaptarse a aquello nuevo que descubren, para redefinir sus imaginarios.

Como ya indicamos antes los medios de comunicación son una de las instituciones más importantes en la construcción de estereotipos. Muchas de nuestras ideas, imágenes y expectativas vienen de las “diferentes referencias diseñadas y emitidas desde las distintas instituciones que compiten entre sí por la construcción de las realidades” (Pintos, 1999: 9). Pinto (Ibíd) explica que no es cierto que vivamos en medio de una ausencia absoluta de referentes, valores o ideales, lo que se han acabado son los absolutos, las historias, proyectos y espacios se construyen y reconstruyen continuamente, mientras el individuo protege y reclama su derecho a la diferencia.

Concretando en los medios audiovisuales, López de la Roche (2000) señala que los discursos e imágenes de los medios se convierten en una realidad intensa, verosímil y en una evidencia incuestionable para muchos niños y adultos y Ramírez (1996) expone que los jóvenes de hoy configuran una nueva generación interactiva “cuyos sujetos culturales no se constituyen a partir de identificaciones con figuras, estilos y prácticas de añejas tradiciones que definen la cultura, sino a partir de una conexión-desconexión, con los aparatos” (Ramírez, 1996: 60). Y esa empatía de los jóvenes con la cultura tecnológica va de la absorción de información a la facilidad para entrar y manejarse en la complejidad de las redes informáticas. En este sentido valdría la pena pensar que al preguntar a los y las jóvenes de nuestra investigación sobre el papel que juegan los medios de comunicación en la construcción de los imaginarios sobre la identidad cultural, vendría bien poner el énfasis en esos medios tradicionales como la prensa, radio, televisión, revistas y cine, pero especialmente en la forma en que estos encuentran su lugar de convergencia en Internet y las redes sociales.

De este modo las palabras de Mead (1971), nos parecen determinantes cuando afirman que:

“Nuestro pensamiento nos ata todavía al pasado, al mundo tal como existía en la época de nuestra infancia y juventud. Nacidos y criados antes de la revolución electrónica, la mayoría de nosotros no

entiende lo que esta significa. Los jóvenes de la nueva generación, en cambio, se asemejan a los miembros de la primera generación nacida en un país nuevo. Debemos aprender junto con los jóvenes la forma de dar los primeros pasos” Mead, 1971: 105-106)

Ya son muy numerosas las investigaciones que han demostrado que los medios de comunicación han adquirido en los últimos años un papel relevante en los procesos de socialización de los jóvenes, en la transmisión de valores y actitudes sociales. (Sánchez, Mejía y Rodríguez, 2004). Así como está bastante aceptada la idea de Marín Barbero en el sentido en que así como “la educación es en esencia un proceso de comunicación, la comunicación es un proceso que educa, aun cuando no se fuese su objetivo principal” (Barbero, 2003) . Es una razón más para situar este trabajo en una facultad de comunicación, resultando pertinente reflexionar sobre la posible identificación o no, de los jóvenes con las representaciones de la identidad cultural presentes en los medios masivos que consumen, así como los espacios brindados por la escuela para la reflexión sobre los mismos, y la capacidad que la institución tiene para proporcionar a los y las jóvenes la capacidad de llevar a cabo sus propias producciones.

Asimismo, es importante tener claro el desafío que significa el mundo audiovisual contemporáneo, que ubica a los educadores y a los educandos en dimensiones distintas y, como ya lo explicamos “parecieran vivir cada uno en un mundo muy diferente” (Casadiego



y Urrubarrí, 2001: sección La verticalidad del proceso educativo párr. 4).

Baczko (1991) también conecta el poder de los medios de comunicación, de la escuela y las industrias culturales en la difusión de los imaginarios sociales y los define como “instrumentos de persuasión, de presión, de inculcación de valores y de creencias” (Baczko, 1991: 131) al tiempo que va más allá y lo conecta con el tema de las identidades culturales y el imaginario específico de nación, el cual se construye y reproduce en un contexto determinado y se difunde gracias a los discursos, símbolos y prácticas sociales elaboradas desde las instituciones mencionadas, además de por supuesto, la familia. Como lo explicamos antes, serán entonces estas instancias las encargadas de llenar el espacio dejado por las certezas absolutistas y permitiendo el reclamo por la diferencia y la particularidad de los grupos minoritarios (homosexuales, mujeres, negros, campesinos, inmigrantes, etc.).

## 1.2 Estrategias de comunicación para el cambio social

La llamada Comunicación para el Cambio Social se ha preocupado desde siempre por describir estrategias y metodologías capaces de promover el desarrollo de comunidades desfavorecidas a partir del uso participativo de la comunicación. Por su parte, la comunicación

masiva ha sido liderada por las esferas de poder que además, la han utilizado para mantenerse en él. Por oposición a esta, la comunicación alternativa tiene que ver entonces con los otros discursos, aquellos que han sido sistemáticamente excluidos de los medios tradicionales. Habermas (2002) hablaba de un espacio popular en el cual se expresan los deseos, inquietudes e imaginarios de las personas o grupos que por diversas razones no son reconocidos como interlocutores válidos en el ámbito dominante. Así, la teoría de la comunicación alternativa que es en la que basamos nuestra investigación, tiene que ver con la revisión, argumentación y planeación de estrategias a partir de este tipo de experiencias comunicativas. Las que no responden al mercado, ni pertenecen a los grandes grupos mediáticos, las que nacen de la interacción de distintos agentes: colectivos de ciudadanos, jóvenes, grupos feministas, sindicatos, gobiernos locales, ONG's. En nuestro caso, nos servirá, como indicamos en la introducción, para explicar un tipo de comunicación alternativa que nace de una asociación cultural sin ánimo de lucro, para llevarse a cabo en una escuela y que es financiada por un gobierno local.

Este tipo de comunicación, expone Alejandro Barranquero (2010) incluye expresiones en soportes mediáticos diversos -prensa, radio, televisión, Internet- así como en otras vías de expresión cultural: artes plásticas, música, teatro, cómic, etc. LA CRUILLA COMUNA + DESMUNTATÒPICS, entendidos como una estrategia complementaria, combina justamente varios soportes:

utiliza el Internet y analiza la televisión, al tiempo que tiene en cuenta vías de expresión como el teatro y la realización audiovisual.

Desde el punto de vista teórico, Barranquero (2010) explica la comunicación alternativa desde tres paradigmas: el de la economía política, el de los estudios culturales y el de la comunicación para el desarrollo.

La primera perspectiva es materialista e histórica, atiende y explica las desiguales relaciones de poder en los procesos de mercantilización de la globalización. Sus estudiosos abogan por las conexiones entre investigación y acción. Así, al tiempo que investigan los medios de la resistencia social, trabajan como activistas por la democracia mediática.

En segundo lugar, los estudios culturales hablaron también de transformación y tienen que ver con los estrechos vínculos existentes entre lo popular, lo culto y lo masivo, apostando por una “revalorización de la cultura popular desde su carácter dinámico y contradictorio” Barranquero (2010: 24).

En ellos, la comunicación se entiende como alternativa cuando incorpora -medios radicales Downing (2000), populares (Kaplún, 1985) y/o ciudadanos (Rodríguez, 2001), entre otras-, que de alguna manera agruparán una comunicación orientada hacia la transformación y el cambio social, tanto por el tipo de discurso

contra hegemónico que producen, como por su modo de organización. Por lo general, se trata de estructuras mucho más democráticas, horizontales y/o participativas.

El tercer paradigma es el de la comunicación para el desarrollo, la cual entiende ambas esferas de la actividad humana como relacionadas, en el sentido en que mientras nos comunicamos, introducimos innovaciones en el entorno, mientras que cualquier proyecto transformador implica un modo de comunicación. La comunicación para el desarrollo es, según Barranquero y Saenz (2010: 24):

“El saber aplicado que estudia el vínculo histórico, teórico y procedimental entre los procesos comunicativos y la mejora de las condiciones de vida humana. Más específicamente, el campo se orienta al diseño, ejecución y evaluación de estrategias de cambio en el ámbito individual, social y medioambiental, ya sea con apoyo de una información de carácter instrumental o desde un enfoque eminentemente comunicativo”.

Es importante aclarar entonces que nos acercamos a nuestro estudio desde aquí, desde la comunicación alternativa pero especialmente desde el paradigma de la comunicación para el desarrollo, para lo que resulta necesario explicar la evolución histórica de la disciplina que a pesar de sus ya más de 60 años de trayectoria en distintos lugares del mundo, sigue siendo, según demostró Barranquero

(2010), poco trabajada entre los espacios académicos españoles, especialmente cuando de teorías de la comunicación se trata.

### 1.2.1 La comunicación para el desarrollo, una historia desde las teorías modernizadoras, de la dependencia y las participativas

La comunicación es tan antigua como la naturaleza humana, pero la investigación sobre la comunicación de masas empieza a darse después de la Primera Guerra Mundial (1914-1918), apareciendo los primeros modelos: los de la “aguja hipodérmica y los modelos de estímulo respuesta” (Galeano, 1997: 17). Años después, la comunicación empezó a ser pensada como motor de cambio y desarrollo, justo terminada la Segunda Guerra Mundial, con postulados paralelos, diversos y desde distintos contextos que podían parecer en algún momento irreconciliables, aunque hoy por hoy la tendencia, según Gumucio (2011), sea hacia la convergencia. En este sentido, puede ser revisada como una de las sub-disciplinas de la comunicación más antiguas, aunque su estatuto epistemológico aún sea criticado o al menos controvertido, debido a su origen y finalidad sustentada en las experiencias prácticas.

En los años cincuenta, aparecieron los primeros teóricos de la comunicación modernizadora, conocidos como “los difusionistas” -

Wilbur Schramm (1907-1987), Everett Rogers (1931-2004), Daniel Lerner (1917-1980)-, con ideas que aún siguen vigentes en prácticas como el marketing social, pero que ahora son cuestionadas a nivel académico y por el contraste de las experiencias en la práctica (Hernández, 2010) Estas teorías parten de la idea de que las personas o grupos sociales de los países empobrecidos, en realidad no se desarrollaban porque sus propias culturas, ignorancias y limitaciones no les dejan que lleguen las informaciones y las innovaciones necesarias. Se consideraban culturas atrasadas, supersticiosas y premodernas que lo que deberían hacer era imitar la mentalidad de los desarrollados, de los que sí saben (Ibíd).

Así, empresas, gobiernos y universidades norteamericanas, centraban sus esfuerzos -y lograron mucho- a partir de modernas técnicas de persuasión que intentaban demostrar que los países pobres lo eran por su propia culpa. Nació de este modo la teoría difusionista, que como McQuail (2000) explica, proponía, por ejemplo, la transferencia de la tecnología y democracia de países ricos a los países pobres, bajo la bandera de fomentar el desarrollo, principalmente con la ayuda de la televisión.

A la larga, se trataba de un enfoque etnocéntrico que a pesar de las numerosas deficiencias que ha revelado se sigue usando en más de una agencia de cooperación internacional y que, hasta hace pocas décadas, era el imperante.

Fue durante esas décadas que empezó a hablarse de países del Tercer Mundo, aquellos olvidados y explotados que no pertenecían ni al bloque capitalista y ni al socialista. Estos “tercermundistas” comenzaron a ser objetivos de los planes de desarrollo de las organizaciones internacionales y sus estrategias “políticamente correctas”. Se empezaron a llamar países en vías de desarrollo, en donde el desarrollo tenía que ver casi exclusivamente con índices de crecimiento económico y tecnológico. Explicado de modo simplista, el país del sur era más o menos desarrollado en función con su parecido al país del norte o lo que es igual, se proponía moldear las naciones pobres a imagen y semejanza de las industrializadas.

Para Alfonso Gumucio Dagron (2011), en esencia, nada ha cambiado hasta hoy. El argumento sigue siendo que los países pobres necesitan tecnificarse, adquirir tecnologías para mejorar su producto interior bruto, y para ello, además de aumentar su deuda externa, tienen que renunciar a tradiciones cuando éstas representen un freno para el concepto de desarrollo que Occidente propone o intenta imponer.

Luis Ramiro Beltrán (2005), también explica que la relación entre desarrollo y comunicación se empieza a dar en dos contextos distintos: Estados Unidos y Latinoamérica. En el norte, imperaba la lógica de las teorías de la modernización y las estrategias de información utilizadas por el gobierno para publicitar sus productos

comerciales. En el sur, la comunicación tendría más adelante, relación con las luchas sociales anticoloniales, cuyo referente son las teorías de la dependencia (Gumucio, 2011).

Es en este punto, donde movimientos campesinos, grupos indígenas, jóvenes urbanos, feministas, religiosos de base y defensores y defensoras de derechos humanos entre muchos otros, dispersos por la vasta geografía latinoamericana -y en muchos otros rincones del mal llamado Tercer Mundo- proponían una manera muy distinta de hacer comunicación. Se trataba de acercar la comunicación a la gente más humilde para que estos/as pudieran empoderarse y promover en ellos la autonomía, logrando revertir, algunas de las situaciones de dependencia (Beltrán, 2005).

Así, colectivos de la más diversa índole: mineros bolivianos, comunidades religiosas brasileñas, sindicalistas argentinos, indígenas colombianos, generan de forma espontánea, autodidacta y creativa, proyectos imperfectos y muchas veces rudimentarios, pero que entendían los medios como posibilitadores de diálogos, acordes con las necesidades de las comunidades, y, muchas veces contestatarios con la cultura dominante de las elites en el poder (Barranquero, 2009).

Años después, autores como Juan Díaz Bordenave (1965), Paulo Freire (1975) y Mario Kaplún (1983), entre otros, empezaban a investigar y sistematizar estas primeras experiencias, mientras



criticaban el modelo vertical y etnocéntrico de los *extensionistas* que por entonces dominaba el continente. De este modo va a surgir el paradigma *participativo*, que sitúa a la comunidad en el centro del proceso y entiende la comunicación como herramienta de *concientización*, lo que para Freire (2002) constituiría una necesidad primordial para mejorar la vida de los/as ciudadanos/as.

Aunque siguieron muchos debates sobre qué modelo de desarrollo era el más efectivo, desde finales del Siglo XX, en dos reuniones llevadas a cabo en Italia (Bellagio, 1997) y Sudáfrica (Cape Town, 1998), los más importantes promotores mundiales de la Comunicación para el Desarrollo, coincidieron en una nueva definición, la de la Comunicación para el Cambio Social, cuya idea principal era transformar la visión imperante y vertical del desarrollo por una noción más dialógica y horizontal que defendiera lo comunitario.

Desde entonces se ha teorizado sobre el nuevo concepto, que ha generado las primeras antologías (Gumucio y Tutfe, 2006), las cuales recorren experiencias y reflexiones sobre cientos de enriquecedoras experiencias alrededor del mundo basadas en una comunicación al servicio del desarrollo humano. El libro editado en 2006, denominado *Antología de comunicación para el cambio social, lecturas históricas y contemporáneas* (Ibíd.), merece un comentario aparte, pues permitió identificar, encontrar, seleccionar y organizar 200 textos de 150 autores de todas las regiones, quienes aportan luces y ofrecen elementos teóricos y conceptuales para

continuar con la construcción de este campo. Sus autores se aseguraron de incluir la producción más importante a escala mundial, pero, también, la menos conocida, la que nunca fue traducida al inglés, la de los márgenes. Dice Amparo Cadavid en una reseña sobre este libro de 1500 páginas, que:

“Así como hay representación geográfica, la hay en cuanto a los períodos y a la procedencia y tendencia del pensamiento. Ha sido necesario mirar autores y textos que provienen del teatro, la educación, los medios, la sociología, la antropología, la ciencia política, la filosofía, el desarrollo rural, para mencionar algunos. Lo que los vincula es que han enfocado su mirada hacia el sentido y la capacidad de la comunicación en la transformación de la sociedad” (Cadavid en Pereira y Cadavid, 2011: 45).

Cabe mencionar de paso que no se trata solo de publicaciones las que sustentan el campo, como anota Alejandro Barranquero (2011), es también destacable la aparición de cada vez más congresos y programas universitarios, así como másteres y doctorados de comunicación con énfasis en estos enfoques.

Cuando las teorías modernizadoras estimaban las razones culturales como las grandes obstaculizadoras del desarrollo de los países pobres, y se fueron proponiendo distintos modelos: el de las innovaciones, el del mercadeo social, el de la promoción de la salud y el del edu-entretenimiento.

Aplicada la difusión de las innovaciones desde las universidades y centros de pensamiento de los países desarrollados a las zonas rurales del mal llamado “Tercer Mundo”<sup>4</sup>, con sus implicaciones económicas, sociales y políticas, que por ejemplo multiplicaban los alimentos y las zonas cultivables no solo para mitigar el hambre en los países del Sur, sino también -y sobre todo- para abastecer los mercados de los del Norte con productos a bajo coste, llega después el Mercadeo Social que Según Andreasen (1995: 12):

“es la aplicación de las técnicas de la mercadotecnia comercial para el análisis, planteamiento, ejecución y evaluación de programas diseñados para influir en el comportamiento voluntario de la audiencia objetivo en orden a mejorar su bienestar personal y el de su sociedad”.

Estas teorías estuvieron marcadas por las manifestaciones antibélicas estudiantiles por la invasión a Vietnam, contra el racismo y a favor de las libertades civiles. Así, a partir de los años setenta, el gobierno norteamericano se vio abocado a luchar contra el Sida o la explosión demográfica, y las mismas estrategias y

---

<sup>4</sup> Término acuñado a Alfred Sauvy en su artículo titulado «Trois mondes, une planète» (Tres mundos, un planeta) y que publicó el periódico “L’Observateur” el 14 de agosto de 1952 (número 118, página 14). En él exponía cómo el planeta estaba en manos de dos mundos enfrentados entre sí durante la Guerra Fría y señalaba la existencia de un ‘tercer mundo’ (el más importante para él) que lo componía un grupo de países que no pertenecían a ninguno de los dos bloques. Con el fin de la Guerra Fría y la caída del muro de Berlín, el término continuó utilizándose, sobre todo, hacia aquellos países más desfavorecidos, pasando a formar parte del ‘segundo mundo’ las naciones en vías de desarrollo y prosperidad. Con el empobrecimiento global, desde hace unos años se está utilizando la expresión ‘cuarto mundo’ para referirse a los países con más desprotección social y pobreza.

agencias publicitarias que servían para vender las hamburguesas de McDonalds se aplicaron masivamente para convencer a nuevos “clientes” del Sur, del uso del condón, o lo que resultaría mucho más grave, el reemplazo de la lactancia materna por la leche en polvo. Campañas diseñadas, según Gumucio (2011), por agencias tradicionales de publicidad, en asocio con gobiernos y multinacionales y en ningún caso por ONGs expertas en temas sociales.

En la próxima década, durante la I Conferencia Internacional sobre la Promoción de la Salud realizada en Ottawa el 21 de noviembre de 1986, se establecía que la Promoción de la Salud consiste en proporcionar a los pueblos los medios necesarios para mejorar su salud alcanzando el bienestar físico, mental y social que cada individuo o grupo debería identificar. Según Choque (2005: 56), aquí la salud se percibe “no como el objetivo, sino como la fuente de riqueza de la vida cotidiana. Se trata por tanto de un concepto positivo que acentúa los recursos sociales y personales así como las aptitudes físicas”. Sus críticos, desde la Comunicación para el Desarrollo, plantean que en ella se promovía una comunicación de la enfermedad, en la que de alguna manera se culpa a la víctima de su enfermedad y no a factores de desigualdad, discriminación e injusticia. En la promoción de la salud, el doctor sabe y aunque se le abona el argumento de que todo personal de la salud puede convertirse en comunicador, se pasó por alto las especialidades y se

pensaron campañas y mensajes que no respondían a estrategias de largo plazo y no involucran de lleno a las comunidades.

Finalmente, el cuarto modelo de las llamadas teorías de la modernización, será el del edu-entretenimiento. Así como el mercadeo social provenía de la publicidad, el *edutainment* aplica las técnicas del espectáculo al terreno de la sensibilización y la educación. El edu-entretenimiento señala Tufte (2004: 68) “combina el entretenimiento con la educación de manera integrada, la mayoría de veces utilizando dramas radiales y televisivos y también géneros musicales, teatro y talk shows”, todo ello combinado con comunicación interpersonal, liderada por personalidades reconocidas: ya sean artistas, deportistas, cantantes o actrices, así como personajes famosos de la ficción. La tesis central es que la educación no tiene que ser aburrida, y aunque esta última afirmación tiene puntos de encuentro con la edu-comunicación y por los términos puede ser confundida, la edu-comunicación corresponde a un concepto mucho más amplio del que el edu-entretenimiento hace parte y del que hablaremos más adelante.

Fue entonces al calor de las luchas sociales, muchas de resistencia a las colonias europeas en África o a las dictaduras que imperaban en el continente latinoamericano con el apoyo de los Estados Unidos, que surgieron intelectuales que afirman que el subdesarrollo tenía más que ver con las desigualdades estructurales -políticas, económicas, sociales, culturales, legales- y sistemas de explotación

sobre los países pobres, que con los supuestos impedimentos que podrían generar las culturas tradicionales. Estas fueron las conocidas como teorías de la dependencia, en donde nació otra manera de hacer comunicación. Estas teorías y estrategias las podríamos resumir en: Comunicación para el Desarrollo, Comunicación Alternativa y la Comunicación para el Cambio Social.

Un ejemplo clásico de la Comunicación para el Desarrollo fueron las radios libres en Francia, luego de Mayo del 68, y que desaparecieron pronto. Sin embargo, en múltiples lugares del mundo no fueron un experimento fugaz. Se trataba de un modelo de la comunicación que apostaba por la valoración del conocimiento local, que entendía y fortalecía las formas tradicionales de asociarse y que apoyaba el flujo pluridireccional de informaciones y saberes. Son muchas las experiencias exitosas que promovieron el video participativo, la radio comunitaria, los periódicos murales y muchas otras formas de comunicación no tradicional (Gumucio, 2011).

La Comunicación Alternativa, por su parte, fue un tipo de comunicación por lo general contestataria, que surge en parte como acto de rebeldía ante el famoso informe encargado a Sean McBride, por parte de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco), del que quedó en evidencia como muy pocos pero muy poderosos conglomerados mediáticos controlan la inmensa mayoría de publicaciones escritas,

en radio y televisión, dejando excluido el discurso propio de las comunidades del Sur. Ante este informe, y la propuesta del establecimiento de un nuevo orden mundial de la información y la comunicación, el gobierno de los Estados Unidos y del Reino Unido deciden dejar la Unesco. Quedaba entonces explicitado que la Comunicación Alternativa, producida desde la base, rebelde, contestataria, diseñada por intelectuales del Norte y las comunidades marginadas del Sur, no era entonces un medio para el desarrollo, si no que su propia existencia era una propuesta, ya era su propio objetivo, la conquista de la palabra, un espacio para la diversidad y la participación comunitaria (Gumucio, 2011).

Es justamente en estas dos últimas nociones que Gumucio define, en una entrevista con Pérez, Marión y Franco (2009: 282), lo que para él sería el siguiente paso: la Comunicación para el Cambio Social, un tipo de comunicación sustentada en dos principios básicos: la participación y el diálogo.

Pero no se trata de un diálogo cualquiera si no de un diálogo realmente horizontal, que respeta la tradición, la cultura, y las voces de los que no tienen voz. Este diálogo tiene mucho que ver con el carácter liberador del diálogo que propone Freire (1994), y que es más que un llamado a la reflexión como herramienta académica o intelectual, se constituye en una movilización a la acción, al compromiso de quienes dialogan con la transformación de la realidad, ya sea individual, grupal o social. De este modo, la

reflexión y la crítica busca “trascender el espacio de encuentro y realizar acciones que impacten en la vida cotidiana” (Chávez, 2008: 70). Así, mientras los modelos tradicionales asumen la comunicación como un modelo de transmisión de información de un punto a otro, el modelo dialógico habla de construcciones de sentido y procesos horizontales para compartir significados (Obregón y Ángel, 2011) coherentemente con Paulo Freire, cuando explicaba que el diálogo que genera reflexión, confrontación y cuestionamientos, pero no impacta en las personas y no transforma, se torna un acto estéril (Freire, 1994).

El otro tema fundamental que señala Gumucio es la participación, y, señala:

“... hacemos una diferencia entre participación y acceso. Mucha gente puede tener acceso a un medio, tomar un micrófono, decir algo en una entrevista, pero es diferente apropiarse de un proceso de comunicación. La apropiación del proceso de comunicación es fundamental en la comunicación para el cambio social, donde la gente realmente le pierde miedo a las tecnologías, se apropia de ellas y organiza a su manera su discurso, sus historias, sus narrativas” (Gamucio en Pérez, Marión y Franco, 2009: 282).

A partir de esos dos principios, el de diálogo y el de participación, la Comunicación para el Cambio Social se ha venido entendiendo entonces como un campo de construcción social y cultural para transformar la sociedad en su conjunto, una comunicación



participativa, que respeta la lengua, que se basa en la cultura, que busca alianzas, que genera redes. Una comunicación que como mínimo intenta ser democrática, generar espacios de diálogo, visibilización, expresión y contacto. Una comunicación que se apropia de las tecnologías disponibles para ponerlas al servicio de las personas (Pereira y Cadavid, 2011).

Mientras la Comunicación para el Desarrollo como paradigma general dejaba ver una tensión entre la acción modernizadora y la acción transformadora, la Comunicación para el Cambio Social se decanta claramente por una comunicación ética, de la identidad y de la afirmación de valores, una comunicación que amplifica las voces negadas y los valores ocultos, para potenciarlas en el escenario de lo público. Sus premisas tienen que ver con que los ciudadanos participantes se apropien de los procesos, con ampliar las voces de los silenciados, con fortalecer el sentir comunitario, con que las personas sean agentes de su propia comunicación. La Fundación Rockefeller (sp,1999) junto con distintos comunicadores, educadores, investigadores y académicos especialistas en el tema alrededor del mundo, la definen entonces como

“Un proceso de diálogo público y privado a través del cual las personas definen quienes son, cuáles son sus aspiraciones, qué es lo que necesitan y cómo pueden actuar colectivamente para alcanzar sus metas y mejorar sus vidas” (Gray-Felder y Dean, 1999: 17)

Se trata, explican: de una manera de pensar y una forma de actuar. Su fuerza reside en la capacidad de los comunicadores en el fortalecimiento de la capacidad local para el trabajo comunicacional, antes que depender de recursos externos para implementar las actividades cotidianas de comunicación.

### 1.3 Comunicación y educación para la ciudadanía

La educación va más allá de la escuela. Hay muchos espacios y escenarios de la vida cotidiana que se convierten en espacios educativos. De todos modos, aquí entendemos la escuela como lugar de encuentro, como institución social, pero también como agente de socialización. Pensamos, además y sobre todo, que la educación no se funda en esquemas abstractos o en idealismos de buenas intenciones, sino en la toma de conciencia de los actores del proceso, sobre su propia participación en él (Barbero, 2003).

De lo que se trata es de pensar una escuela en la que la educación se pueda convertir cotidianamente en un acto de revolución creativa, que permita desencadenar otras acciones innovadoras. Se trataría, asimismo, de reconocer que “ya nadie educa a nadie, así como tampoco nadie se educa a sí mismo, los hombres -y mujeres- se educan en común, mediatizados por el mundo” (Freire, 1975: 90).

Comprendemos entonces que cuando los/as estudiantes logran expresar una idea de modo que los/as demás puedan comprenderla es cuando él/ella mismo/a la comprende y la aprehende verdaderamente. Es decir, se puede conocer lo que se puede comunicar, porque comunicar es conocer, el sentido de lo que estudiamos, no es solo un problema de comprensión sino especialmente, un problema de expresión, de relación, y diálogo. Así, llegamos al conocimiento total de una idea, cuando se presenta la oportunidad y a la vez el compromiso de comunicarlo a otros/as. De este modo, lo central de un proceso educativo consiste justamente en la incorporación de diferentes flujos comunicacionales. Estas ideas nos ayudarán a pensar una comunicación educativa que debe ser fluida y cercana, si quiere lograr sus objetivos de comprender y transformar, de algún modo las realidades (Kaplún, 1998).

Llegados a este punto, cabe preguntarnos ¿por qué la educación y la escuela han avanzado de una manera tan lenta en su renovación? ¿por qué existe tanta distancia entre la escuela y otras esferas? ¿cómo es que los medios masivos o las nuevas tecnologías, tan presentes en la vida cotidiana de los y las estudiantes no hacen parte de una manera tan contundente en el día a día de la escuela?

### 1.3.1 De la concepción objetivista de la educación al aprendizaje dialógico

Desde una perspectiva objetivista del mundo, la educación se expresa como transmisión de información y el aprendizaje se plantea como un proceso de asimilación y repetición de dichos contenidos. Todo el proceso gira en torno al profesor, a través del cual, el alumnado se acerca a la realidad y el éxito se mide por la cantidad de información memorizada por el estudiante y el grado de semejanza con los contenidos recibidos. En este orden de ideas el profesor es el experto, y el único que realmente sabe, y está legitimado para transmitir contenidos. Los referentes psicológicos para estas ideas, los encontramos en el conductismo, que estudia el comportamiento a través de conductas posibles de observación. Watson (1955) y Skinner (1970) suponían que el estudiante ha aprendido un concepto cuando es capaz de repetirlo correctamente, entonces debería ser premiado con buenas calificaciones. Por el contrario, si no lo logra, es descalificado.

Esta forma de ver el mundo, propio de la era industrial, se puede conectar directamente con las teorías que apoyan la emergencia de los medios de información masiva cuando en los años de la Segunda Guerra Mundial, Laswell (1948) hacía sus cinco célebres preguntas: ¿Quién dice qué, a quién, por cuál medio, con qué efecto? La comunicación será entonces entendida como una transmisión lineal de información. Se trataba del clásico modelo Emisor-Mensaje-Receptor que Casadiego y Urrubarrí (2001) lo relacionan con la llamada educación bancaria de Freire (1975) en la

que no existe intercambio de roles entre un/a maestro/a que sabe y un/a estudiante que ignora. El educador/a, -también emisor/a- es el sujeto del proceso. Gracias a él o ella, los y las estudiantes adquieren conocimientos básicos que les permiten insertarse en su cultura, y desarrollan interacciones con miembros ajenos a su familia, aprendiendo los comportamientos esperados. El educando/a, es decir: los y las estudiantes,- también receptores y receptoras- son el objeto, una especie de territorio “virgen” a colonizar con conocimientos e información nueva. En este contexto, la única tarea del alumno será repetir los conceptos de la manera más parecida posible a la que ha entregado el profesor.

Dando un paso más, podríamos conectarlo también con las teorías modernizadoras de la comunicación y el desarrollo, en el sentido en que esta educación sería parecida al tipo de comunicación propia de la teoría de la difusión de innovaciones. La lógica se repite, o se parece, no hay diálogo, no hay construcción intersubjetiva de la verdad. No hay más que un/os emisores poderosos que tienen la posibilidad de enviar un mensaje legitimado a unos receptores/as que deben asumirlo como válido, sin posibilidades para la confrontación. Pasó y sigue pasando en el contexto de la educación, de la comunicación y del poder político.

En la actualidad, muchas investigaciones en el campo de la psicología **conductista** han demostrado que cuando no hay implicación creativa del alumnado, cuando no se le permite y se le

incentiva su participación crítica con lo que se le enseña, se termina desfavoreciendo la motivación y la implicación. Aporta Bandura (2001) con su *teoría social cognitiva* la idea de que la conducta humana es sobre todo el resultado de la interacción de distintas influencias: afectivas, sociales, biológicas, estructurales, más allá de las explicaciones de corte psicológico que han presentado estos factores como contrarios. Cabe anotar, asimismo, que algunas prácticas del modelo objetivista clásico permean la educación en la actualidad y no se puede de ningún modo negar su importancia en, por ejemplo: la programación estructurada de la enseñanza, la repetición y práctica de los aprendizajes hasta su consolidación o la presencia del profesor como componente esencial del mismo (Aubert, et al., 2008).

Por su parte, el **constructivismo** en educación expone que el conocimiento se construye activamente por parte del alumnado. Prawat y Floden (1994) ponían de relieve el aprendizaje activo y la participación de los estudiantes en su propia educación, cambiando el rol del docente que lo explica todo, por el de guía y facilitador. En este sentido Brooks (1993) entiende que el estudiante pasa de memorizar y repetir, a construir su propio conocimiento. De este modo, para aprender nuevas cosas, ideas, valores o teorías, los y las niños/as y jóvenes, indagan las ideas previas que les ayudan a enfrentarse a la realidad, interpretarla, deconstruirla y a resolver nuevos problemas (Aubert, et al., 2008).

Entre los constructivistas hay distintos enfoques complementarios. Piaget (1964) defiende, por ejemplo, que para que se dé el aprendizaje, se hace imprescindible el cumplir ciertas etapas en el desarrollo humano, mientras que las teorías de Vygotsky (1996) establecen las relaciones entre el desarrollo, la educación y el entorno sociocultural.

Jean Piaget fue ampliamente citado en los años sesenta y setenta por su epistemología genética y por su teorías del desarrollo cognitivo y de la inteligencia en la infancia, aunque muy criticado a finales del siglo XX, cuando continuaba vigente, siendo un referente en múltiples documentos curriculares y textos para la formación del profesorado. En este sentido, la aportación de Piaget más importante ha sido justamente a la planificación de la enseñanza, organizándola a partir de la división en cuatro etapas del desarrollo cognitivo: sensoriomotor, preoperacional, operaciones concretas y operaciones formales. Cada etapa sucesiva permite al niño o niña acercarse al mundo e interpretarlo para organizarlo de modo cada vez más complejo. Según Piaget, los y las niñas construyen activamente los sistemas de significados a partir de la asimilación y acomodación que se dan de manera sucesiva en cada etapa del desarrollo, de esta manera señala que educar a los y las niñas en ideas que no han adquirido en el desarrollo espontáneo, es “completamente inútil” o al menos es insuficiente para su completo entendimiento. Muchos de los críticos de Piaget desmienten estas afirmaciones ya que una teoría de los estadios basados en una

secuencia casi cronológica, impediría por ejemplo, la educación de personas adultas.

Un aspecto importante de las ideas de Piaget (1959) y que sí resulta relevante para la propuesta de investigación que desarrollamos, es la de la importancia de que los niños y niñas puedan afrontar las discrepancias en horizontalidad para que el aprendizaje suceda, ya que las relaciones autoritarias y de poder que se dan con la participación de los adultos en los procesos de enseñanza y aprendizaje, normalmente dificultan el empoderamiento y la implicación activa de los educandos.

Piaget, nacido en Suiza a finales del siglo XIX, afirmaba también que personas pobres o analfabetas o simplemente no occidentales, se encontraban en un estadio primitivo dentro de su escala del desarrollo, al no haber alcanzado la etapa de las operaciones formales. Estas miradas etnocéntricas coinciden con las divisiones que se hacían en ese momento sobre los países del Norte y el Sur -y que aún hoy en algunos entornos se perpetúan- y que justifica iniciativas como las que evalúa esta investigación, en el sentido en que es una iniciativa para dentro de la educación formal, proponer herramientas para el trabajo en competencias para la ciudadanía activa y el desarrollo.

Contemporáneo con Piaget (1896-1980), Lev Vygotsky (1896-1934) establece relaciones directas entre el desarrollo y el entorno



socio-cultural, indicando que el entorno permite desarrollar unas funciones y habilidades cognitivas sobre otras. Esto no quiere decir, como dejaba ver Piaget en su mirada etnocéntrica, la supuesta superioridad de una cultura específica sobre otra, sino el mayor desarrollo de algunos procesos psicológicos en el estudiante a partir de la interacción social con el contexto. Dicho de otra manera: distintas experiencias culturales, producirán diversos procesos de desarrollo, lo que viene a indicar también que podríamos superar las consecuencias educativas de un entorno sociocultural desfavorable, interviniendo en él.

En los años sesenta aparece también la idea de *aprendizaje significativo* desarrollada por Ausubel (1998) y que hace referencia a la idea de que lo más importante para educar a una persona es centrarse en lo que ya sabe. Basándose en esta idea, el psicólogo estadounidense propone en su libro *Psicología Educativa*, tres condiciones para la realización de aprendizajes significativos: a) La significatividad lógica, que tiene que ver con la claridad de los contenidos entregados por el profesor, b) la significatividad psicológica, que tiene que ver con los esquemas de pensamiento y los conocimientos con los que cuenta el alumnado y su capacidad para relacionarlos, y c) la disposición, voluntad o interés del alumnado para conectar lo que ya sabe con lo que el profesor o profesora le transmite como novedad (Ausubel, 1968). En este sentido el educador se tendría que convertir en un guía que acompaña el proceso y que debería motivar a los y las estudiantes.

Así, el aprendizaje significativo tiene que ver con contenidos, profesores, alumnos y el deseo por aprender, con lo que una buena enseñanza debe ser constructivista en el sentido en que promueva el cambio conceptual y facilite el aprendizaje significativo.

Los aprendizajes significativos serán entonces algunos de los elementos que se pretenden evaluar en esta tesis para determinar el impacto de dos proyectos de edu-comunicación para el diálogo intercultural y la ciudadanía activa, apoyados en TICs, al interior de las aulas de clase.

El constructivismo empieza a incorporar en la educación la importancia del sentido, es decir, que lo que se enseña para el o la estudiante, tenga lógica, despierte emociones, genere conocimiento, conciencia, discernimiento. ¿Tiene sentido para los jóvenes trabajar desde y con las TICs en las aulas?, ¿tiene sentido tratar temas relativos a la identidad cultural? Estas y otras preguntas se plantea esta tesis. El aprendizaje significativo se convierte entonces en la puerta de entrada para la educación dialógica, la que incorpora la comunicación en sus procesos, una comunicación que no es más que justamente la circulación de los sentidos.

Una de las críticas al modelo de Ausubel es que desconoce otros factores distintos a los conocimientos previos, como los relativos a la imaginación. Egan (2005) señala que la mente de los niños y niñas está llena de imágenes que no corresponden con la vida

objetiva y cotidiana, ni con contenidos previamente entregados por los maestros. Es en este sentido en el que esta tesis se pregunta por los imaginarios presentes en los y las estudiantes que participan del proyecto. De hecho, Juan Luis Pintos explica que los imaginarios sociales son “aquellos esquemas, construidos socialmente, que nos permiten percibir algo como real, explicarlo e intervenir” (Pintos, 2000: sección Poder e imaginarios sociales párr. 3). Del mismo modo que nos preguntamos por las posibilidades creativas desarrolladas en el marco de los proyectos, especialmente DESMUNTAMITES, pero que explicaremos más adelante.

Otro aspecto a tener en cuenta en nuestro trabajo y que introducen los autores del constructivismo más moderno es la preocupación por la diversidad. Esta visión de la educación supera a la educación bancaria que, según Paulo Freire, veía al alumnado como una gran masa en la que depositar contenidos por parte del educador. La visión constructivista empieza a poner el énfasis en las diferencias, teniendo en cuenta las expectativas, motivaciones, intereses y capacidades pero sobre todo los conocimientos previos. Esta es la que es según Aubert, Flecha y otros autores (Aubert, et al., 2008) se ha desarrollado en España con las Unidades de Adaptación Curricular y las Aulas de Escolarización Externa. El problema de modelos como este es que ponen el énfasis en la diferencia y no en los espacios comunes, tal como sucede con la multiculturalidad en contraposición con la interculturalidad. De esta forma, según el modelo del que se parta, las mismas diferencias lingüísticas,

culturales, y sociales que trae consigo el alumnado pueden entenderse como una dificultad para la obtención de buenos resultados o pueden ser gestionadas para encontrar puntos de encuentro y cruces hacia la igualdad. Los sistemas que separan los alumnos por niveles de conocimiento, reproducen y aumentan las desigualdades.

Este muy breve repaso sobre el constructivismo en el aprendizaje no es más que un recorrido para ayudar a situarnos, teniendo en cuenta que vivimos en una sociedad que ha trascendido de la multiculturalidad a la interculturalidad, de la subjetividad a la intersubjetividad, de lo local a lo global, de la comunicación masiva y persuasiva a la comunicación ciudadana y alternativa.

Como su nombre lo indica, **la educación dialógica** se basa en la conversación, y tiene que ver con la puesta en común de las ideas, con la creación colectiva, con el debate horizontal, con la circulación de sentidos, en fin: con la comunicación. Es por lo tanto un modelo que entiende la emisión-recepción de mensajes entre interlocutores en estado de reciprocidad (Pasquali, 1980) donde cada receptor puede ser emisor y viceversa. Esta es una educación que supone el diálogo a partir del entendimiento y el acuerdo razonado, por oposición a la acción monológica, como actividad estratégica que busca el logro de resultados, con frecuencia en contra de la voluntad del otro. Urrubarrí (2007) habla de la educación constante, que enfatiza en la persona y en el proceso. Se

trata de un sistema que privilegia las relaciones entre alumnos, profesores y contexto sociocultural y que es vinculante con la obra de Paulo Freire (1975), en cuanto entiende la educación como una propuesta “filosófica para la libertad”, donde el y la estudiante se convierte en “hombre-sujeto, creador de la historia y de su propia historia”.

Lo mismo que Habermas (2001) llamaría el “mundo de la vida” creado no tanto por la existencia de grupos, personas, conceptos, instituciones o sistemas, sino sobre todo, por la interacción de todo eso. En este mismo sentido Giddens (1996) explica que las estructuras son creadas por las interacciones humanas, que surgen de las relaciones entre los sujetos y no de la nada. Así, las personas, ya sea como individuos o como grupos, tenemos la capacidad de transformar las estructuras y de incidir en ellas. Esto resulta clave para los temas de la educación y en especial para una propuesta como la nuestra que se pregunta por las capacidades de la escuela formal y el sistema educativo en su conjunto para transformarse a sí mismo y para transformar las percepciones de los y las jóvenes sobre sus propias realidades, en este caso sobre sus identidades.

Desde una concepción dialógica del mundo, Aubert y otros autores (Aubert, et al., 2008) explican que las instituciones educativas no son sistemas inamovibles, independientes e impermeables. Estos responden a las necesidades, ideas, prácticas y reflexiones de personas que como nosotros y nosotras podemos volver a sentarnos

en la mesa para discutir las y replantearlas. Es en este sentido que este proyecto quiere sumar esfuerzos, a partir del análisis científico, pero también desde la propuesta práctica, para *dialogar* en la medida de lo posible, al Instituto de Educación Superior Menéndez i Pelayo de Barcelona. Apoyados entonces en este modelo, en el que no existe un alfabetizador y un alfabetizado, sino un educador-educando interactuando con otro educando-educador (Urrubari, 2003), se analizan LA CRUÏLLA COMUNA + DEMUNTAMITES, como propuestas basadas en la utilización de las tecnologías de la información y comunicación al interior de las aulas de clase, pero no cualquier tecnología, sino herramientas alternativas, ciudadanas, útiles para deconstruir discursos y propiciar el diálogo. Se trata de tecnologías de la información y la comunicación (TICs) que tienen en cuenta la producción participativa y no solo la ejecutada desde las tradicionales esferas de poder, lideradas por medios de información -y muchas veces desinformación- masiva, sino, por el contrario, aquellas que permiten cruces entre ciudadanos, aquellas horizontales, colaborativas, cooperativas, que ya están produciendo cambios sociales en el mundo entero. Aquellas a disposición de la transformación social.

1.3.2. La edu-comunicación para el cambio social y la ciudadanía activa: la urgencia de conexiones prácticas más allá de lo tecnológico

Durante las últimas décadas se ha escrito bastante sobre la desintegración de la escuela y los medios de comunicación, teóricos como Martín Barbero (1999, 2000) Kaplún (1983, 1985, 1987, 1998) Ferrés i Prats (2000), Pérez Tornero (2009, 2011), Orozco (1996, 2001), Aguaded (2002), Aparici (1999), Rincón (2002), Eco (1979), Urribarrí, (2007), Buckingham (2008), Kendall y McDougal (2011) y otros, han coincidido en la existencia de una brecha entre ambas instituciones, ya que los niños y jóvenes se sienten más identificados interactuando con lo que oyen y ven en los medios, que con aquello que les sugiere la escuela.

Martín Barbero (2002) explica que la institución educativa hace tiempo no es el único lugar para legitimar el saber, muchos saberes circulan por múltiples canales a los que los y las jóvenes están expuestos cotidianamente, y justamente esta diversificación de las fuentes de conocimiento es uno de los retos más fuertes que el mundo de la comunicación le plantea al sistema educativo.

La lamentación por lo “aburrido” del entorno escolar y “la cada vez mayor resistencia de niños y jóvenes a un proceso educativo lineal, vertical, es una apabullante realidad” (Urribarrí, 2007: 8). Los estudiantes de hoy están más cerca de la experiencia audiovisual contemporánea y por tanto no lineal, impregnada por nuevas pautas de comportamiento y emergentes formas de socialización. Los medios han permeado los espacios de los jóvenes, sus tiempos y

relaciones, con unos contenidos a los que pueden acceder libremente y que, de otra manera, le serían vedados o regulados. Mientras tanto, la escuela sigue manteniendo unos sistemas tradicionales que no están en consonancia con las nuevas sensibilidades que experimentan los jóvenes en esta época, en particular con medios como el video o el Internet (Cohen, 2006).

Es por esta razón habría que rescatar, como dice Ferrés i Prats (2008), la importancia de la actitud “mediadora” del profesor frente a la agilidad de los medios y los ritmos más lentos de la escuela. Es decir, debería existir una preparación completa y complementaria del educador, también comunicador, para comprender a profundidad las lógicas desde las cuales los medios trabajan, sus efectos socializadores y de esta manera cumplir con mayor eficacia la función de la escuela en los procesos de recepción y producción de mensajes. Los temas interculturales, como tantos otros, podrían servir de eje narrativo para dichos análisis críticos.

Ferrés i Prats (2008) apunta a que los educadores tendrían que, por ejemplo, ser más humildes a la hora de intentar reconocer la capacidad de conexión que pueden tener los comunicadores audiovisuales con los jóvenes. Según Ferrés, se trata de profesionales que constantemente buscan estrategias para darles lo que quieren, y así seducirlos. Lo que se requiere entonces, es no renunciar a la preocupación por los contenidos, sino encontrar formas emotivas para mediar entre estos contenidos y las nuevas



lógicas de los estudiantes de hoy. El mismo autor entiende que los educadores muchas veces poseen contenidos de calidad pero no saben cómo “venderlos” y apelan a la racionalidad y a los pensamientos o las ideas, desconociendo que en el cerebro emocional es donde se pueden gestar las más importantes movilizaciones del ser humano. Asimismo, resulta interesante analizar sin prejuicios, la capacidad de los directores de marketing para acercarse y conocer los gustos de sus públicos objetivos, para brindarles justo lo que desean o inclusive lo que no desean, pero siempre de una forma atractiva. Se trata, nuevamente, de estar más cerca del receptor que del contenido, cosa que al parecer resulta más complicada a los maestros más tradicionales de las escuelas. Aparecen entonces como atractivos, apoyos de la neurociencia que Ferrés i Prats utiliza para explicar que “no basta con hacerse oír, hay que hacerse escuchar. No se trata de decir cosas, sino de conseguir que la gente sienta estas cosas, que le resuenan por dentro y le movilicen” (Ferrés, 2008: 38).

Es en esta perspectiva en la que nos aproximamos a la idea de la edu-comunicación, la cual nace, como su nombre lo indica, de la unión conceptual de educación y comunicación, en una misma área de abordaje y trabajo, quedando por descontado que la educación es un proceso comunicativo y que la comunicación se encuentra permanentemente educando, aun cuando no se lo propone manifiestamente (Barbero, 2003).

La educación mediática o edu-comunicación tiene que ver con la ampliación de las competencias tradicionales de la educación para, además de saber leer, escribir y enumerar, tener la capacidad de comprender, de ejercer la crítica y de desarrollar la creatividad. La edu-comunicación implica hacer consciente al individuo de su papel en el mundo y de la necesidad de relacionarse con los demás desde la solidaridad, el respeto y la tolerancia. Esta permitiría compatibilizar el desarrollo de la racionalidad y el cultivo de las emociones, fomentando el pensamiento creativo y el crítico, al tiempo que ayudando a que cada individuo tenga una mirada propia sobre el mundo que lo rodea, minimizando los riesgos de manipulación y promoviendo actitudes proactivas. La edu-comunicación parte de la propia “dieta individual de consumo de medios”, el conocimiento de los lenguajes, de las técnicas, y de las formas que emplean los medios. La alfabetización mediática o educación en competencia mediática, implica el conocimiento de técnicas, instrumentos tecnológicos y posibilidades del software, de los lenguajes específicos y de sus funciones informativas, expresivas y educativas; implica también la búsqueda de información diferenciada, el aprendizaje de nuevos modos de participación digital, entender los nuevos contextos lúdicos virtuales y pensar en cómo dotar las prácticas mediáticas contemporáneas de significado y sentido.

En este orden es importante insistir en una educación mediática que supere **la preocupación exclusiva por lo tecnológico**. Solo por

citar un ejemplo, durante el año 2013, el gobierno colombiano, entregó entre sus estudiantes de secundaria más de 365.000 tabletas digitales con el objetivo de, según la Ministra de Educación, María Fernanda Campo, generar nuevos modelos de aprendizaje, fomentar contenidos educativos digitales, integrar la comunidad educativa y reducir la deserción escolar. Sin ahondar en los resultados objetivos de este ejemplo particular, ya explicaba Buckingham (2008) que los discursos sobre sociedad de la información gozan de simpatía política, y que dotar a las escuelas de tecnologías, se percibe como necesario para crear una fuerza de trabajo capacitada y competitiva en la globalización. Siguiendo con el ejemplo anterior, se entregaron 3.600 tabletas digitales a resguardos indígenas del Departamento del Guainía, una región apartada del mismo país, cerca de la selva del Amazonas, con altísimos índices de pobreza, carente de servicios públicos y de la presencia de las instituciones del Estado. Aunque según el Ministro de las TICs, Diego Molano Vega, la tableta electrónica tiene un software en lenguas Puinave, Piapoco, Curripaco y Sikuany, todas nativas de la región, lo cierto es que según la *Revista Semana*, el día de la presentación de proyecto y entrega de las tabletas digitales frete a los medios, un cartel de un grupo de indígenas decía: “Ministros, table sin internet es table sin poder (sic)”.

Ya cuestionaba Buckingham (2006) las posibilidades de que la tecnología digital produzca automáticamente efectos en los “estilos de aprendizaje o formas particulares de cognición sin tener en

cuenta los contextos sociales en los que se use, o los actores sociales que la empleen”. Al tiempo que sugería lo previsible: que las computadoras en las escuelas suponen un muy buen negocio para las empresas que las comercializan (Buckingham, 2006: 2).

Si analizamos este caso, -que se repite a diario en miles de comunidades alrededor del mundo- podríamos hacer la lectura de esta dotación tecnológica a la luz de las Teorías del Desarrollo, en especial la denominada Difusión de Innovaciones, por medio de la cual la tecnología iba a resolver los problemas del desarrollo, en la medida en que hacía que los países “subdesarrollados” se asemejaran más a los países del norte.

Vale la pena entonces analizar cuatro ideas en las que coincidimos con Buckingham (2006) sobre la relación entre los medios y la escuela, más allá de las innovaciones tecnológicas.

1. Existe una nueva brecha digital por el uso que los/las jóvenes pueden dar a los medios en sus casas -con más autonomía y menos regulación-, con respecto a la que pueden tener en la escuela, con medios normalmente controlados, en tiempos y contenidos. De lo anterior es posible inferir que la escuela, aun cuando usa la tecnología, puede seguir convirtiéndose en un espacio lento y aburrido que no corresponde a las lógicas, por ejemplo, de un videojuego operado en casa.

2. La edu-comunicación plantea la necesidad de definir y promover nuevas formas de “alfabetización digital”, extendiendo y quizás repensando los enfoques críticos tradicionales, diseñando nuevas fórmulas para cuestionarnos nuevos medios. Siguiendo con el ejemplo anterior, podríamos seguir pensando las posibilidades de los videojuegos y/o las aplicaciones móviles que utilizan los y las jóvenes y cómo integrarlas a la escuela.

3. La alfabetización digital es más que la lectura crítica, pues se trata de escribir en los nuevos medios. Las preguntas en este punto podrían ser muchas. ¿qué, cómo y dónde están escribiendo los y las jóvenes? Es evidente que redes sociales como Facebook, Twitter, Whatsapp o Youtube están plagadas de textos e hipertextos producidos por jóvenes. ¿Está la escuela supervisando, colaborando, ayudándoles a escribir y expresarse correctamente? ¿Está realmente la escuela capacitada para brindar este tipo de formación o tal vez haya que pensar en que los y las jóvenes son quienes pueden formar a sus profesores y padres/madres?

4. Las máquinas no reemplazarán la escuela -y menos las computadoras solas- por más de que avance la tecnología. Al menos por ahora, la escuela sigue siendo un agente determinante en la socialización de los y las jóvenes, “un espacio privilegiado para el encuentro entre iguales, en donde una de sus funciones básicas sigue siendo la de transmitir la cultura a las nuevas generaciones y

así posibilitar la formación de sus identidades” (Fernández, 2003: 244).

Para desarrollar estas ideas, en particular la de la alfabetización digital o mediática, valdría la pena también tener en cuenta las investigaciones de Kendall y McDougall (2012) cuando proponen una alfabetización de este tipo, en la postmodernidad, a partir de la “pedagogía del inexperto” que consiste es un diálogo entre profesor y estudiante donde ambos van aprendiendo, por ejemplo, a jugar un videojuego o a utilizar una aplicación (app). Así, mientras se reconfigura la relación profesor-alumno, se van encontrando nuevos espacios de posibilidades productivas.

Aunque es fácil estar de acuerdo con las tesis de Kendall y McDougall, valdría la pena tener en cuenta que desde hace muchos años ya Freire hablaba de una educación como un acto comunitario, en la que educandos y educadores aprenden entre sí y el currículo proponga problemas auténticos de la comunidad para resolver juntos, así como plantear programas y proyectos interdisciplinarios relacionados con el mundo real dentro de una red de interacciones sociales (Van der Veer y Valsiner, 1991).

En el concepto edu-comunicación, englobamos entonces los aportes críticos y participativos que hemos venido exponiendo desde la alfabetización en medios (media literacy), la pedagogía de la comunicación o de los medios, la comunicación educativa, la

educación para los medios o para la recepción, las mediaciones educativas. Para Barranquero (2014), todos son conceptos entrelazados que ayudan a comprender los encuentros de las dos áreas de conocimiento y el trabajo de sus convergencias.

Más allá de querer conectar los conceptos de educación y comunicación en abstracto, resulta importante para esta investigación pensar en cómo la educación puede ser conectada con la **Comunicación para el Cambio Social**. Y es que, después de una década de pensar en términos de Comunicación para el Cambio Social, aparecen nuevos conceptos como el de transformación social o justicia social. Cuando nos preguntamos a qué cambio nos referimos y hacia dónde debería apuntar, valdría la pena introducir la idea de justicia social, ya que esta se refiere a las ideas básicas de igualdad de oportunidades, de derechos humanos y está basada en la equidad, siendo imprescindible para que las personas puedan desarrollar su máximo potencial, generando prosperidad e instaurando una paz duradera. En este sentido, si continuamos profundizando, encontramos que otro de los retos de la disciplina sería trazar puentes que puedan conectar la Comunicación para la Transformación o Cambio Social, con campos aún más específicos, como la Economía Política de la Comunicación y la Cultura, la Comunicación Intercultural, la Comunicación para la Paz, la Comunicación Ambiental y para el Cambio Climático, la Comunicación para la Salud, la Comunicación para la cohesión social, la Comunicación para la Ciudadanía activa o la Educación comunicativa.

La obra de Paulo Freire, titulada *¿Extensión o Comunicación?: La Concientización en el Medio Rural* ([1969] 1988), es el único libro que el pedagogo brasileño dedicó específicamente a la comunicación. En este libro, ya se hablaba de la importancia de comprender la educación, comunicación y cambio social como parte de un mismo campo en el que se interrelacionan tanto los proyectos prácticos como la teoría. Se trata para Freire de que para cambiar el estatus quo, es necesario que el comunicador, también educador, tome conciencia del carácter “domesticador” o “emancipador” de su propia práctica.

En este sentido emerge la categoría de la participación, como fundamental tanto para la comunicación transformadora, como para una educación dialógica, siendo casi imposible separar dichos conceptos. ¿Cómo pensar una educación que no es comunicación o una comunicación que no es educación? ¿En qué sentido y de qué manera se puede no pensar estos conceptos como indisolubles y necesarios para la búsqueda de la transformación social? De lo que trata justamente esta tesis es de hacernos muchas preguntas a la hora de evaluar propuestas que han intentado trabajar lo comunicativo en el aula: ¿se repiten las palabras o se enuncian nuevas? ¿hablan “los que saben” o hablamos todos y todas?, ¿se genera diálogo real y horizontal o sigue siendo vertical y unidireccional?, ¿de qué educación hablamos, de qué comunicación hablamos?



Si la Comunicación es para el Cambio Social, ¿la Educación sería también para el Cambio Social? Entendiéndolo como explicamos antes, un cambio hacia la equidad y la justicia, hacia el respeto de los derechos humanos se trataría de una edu-comunicación para/por/hacia la ciudadanía.

Lo que Freire (1975) explicaba era un modelo de enseñanza/aprendizaje que sitúa en el centro la capacidad autónoma de las personas para tomar conciencia crítica de sí mismos y de los problemas de su entorno, a partir de un proceso dialógico que contribuye a la construcción de vías de salida para los problemas sociales.

También encontramos los conceptos de “pedagogía crítica” o “radical”, de los que ya hablaban Giroux (1997), McLaren y Kincheloe (2008), poniendo el foco en la necesidad de que la educación contribuya a las labores de crítica y reflexión sobre las relaciones históricas de opresión; desvele las formas desde las que opera el poder; y contribuya al rescate y socialización de otros saberes, miradas y expresiones que han sido sistemáticamente silenciadas. Consideramos que esto no es solo totalmente coherente con los postulados de la Comunicación para el Cambio Social, sino que además, parece básico a la hora de comprender las lógicas desde donde operan proyectos como los que esta investigación evalúa.

De hecho, hacer lo que pretenden los proyectos LA CRUÏLLA COMUNA + DESMUNTAMITES, en el sentido de reflexionar sobre los discursos de los medios masivos de comunicación para comprender las relaciones históricas de opresión, los mecanismos desde dónde se reproduce el poder y además, compartir otras expresiones y maneras de contar la historia, desde la base, desde los medios ciudadanos, desde lo alternativo, lo participativo, lo disidente, lo local, estaría conectado con lo que Cloutier (1973), Vallet, (1968), Freinet (1975), ya entendían como un conjunto de estrategias para “dotar a personas de las competencias expresivas imprescindibles para su normal desenvolvimiento comunicativo y para el desarrollo de su creatividad” (Aparici, 1998: párr. 3).

Es en este sentido que Barranquero (2010) entiende que la educomunicación busca comprender la producción social de la comunicación, es decir, poder interpretar las estructuras de poder desde las que opera, así como los elementos expresivos que manejan, minimizando los riesgos de manipulación.

Lo que pretenden los edu-comunicadores, explica Ismar de Oliveira Soares (2000), “es el reconocimiento del valor estratégico de la lucha por la libertad de la palabra, como una utopía que se concreta en acciones efectivas en los distintos espacios educativos” (Soares: 2000: 130). En esta misma dirección, Barranquero (2014) reflexiona que tanto la Comunicación para el Cambio Social, como la Edu-

comunicación para la transformación, ocupan desde hace mucho tiempo una “esfera pública” alternativa o “plebeya” -en relación con la “esfera burguesa” de la que hablaba Habermas (2002)-, a la que se oponen y de la que a menudo son excluidas, y en la cual se expresan los intereses y necesidades de todos aquellos sujetos y colectivos que, por distintas razones (clase, etnia o género, entre otras), no son reconocidos como interlocutores válidos en el ámbito de la esfera pública dominante (Sáez, 2009).

Se trata entonces, y así lo entendemos en esta investigación, de acercarnos a la comunicación y a la educación más allá de los aparatos tecnológicos o la institución formal, es decir, pensarlas más como espacio que como instrumento, más que como un lugar de paso o se tratará de espacio de encuentro, diálogo y negociación, donde se dan tensiones políticas hegemónicas y contrahegemónicas, donde se puede cambiar el mundo o al menos la vida cotidiana, a partir de la definición y circulación de nuevos sentidos.

En relación con lo anterior, -y esto resulta clave para nuestro trabajo-, apunta también Barranquero (2014), ambas disciplinas ponen especial atención a las experiencias ciudadanas en las que se disputan el saber y el poder, espacios de creación e interacción en los que -como en los evaluados en esta tesis- las personas y los colectivos se organizan para adquirir conciencia crítica y proponer acciones que consoliden los derechos humanos, mientras se contribuye a la cultura de la participación. Es justamente de lo que

trata esta tesis, del aprovechamiento de un espacio académico para evaluar un proyecto práctico, una estrategia diseñada desde la sociedad civil con la complicidad de la misma escuela y el apoyo económico del gobierno local, para la promoción de la ciudadanía activa. En ese entretejido de saberes, diálogos y prácticas, parece hallarse el mérito del proyecto.

En relación con lo que explicamos antes, la **ciudadanía activa** hace referencia a la participación de las personas en la vida y los asuntos que afectan a la mayoría. Esto se puede dar a nivel local, nacional o internacional. Tiene que ver con el sentido de pertenencia a una comunidad local y global y con la vinculación en la vida comunitaria debatiendo sobre sus problemas, promoviendo y apoyando cambios y mejoras o confrontando cambios no deseados.

En esta línea, Clemencia Rodríguez (2011) es creadora de un concepto: los medios ciudadanos. Para teorizar sobre ellos, se basó en la idea de ciudadanía que propone la filósofa Chantal Mouffe (1992) en su propuesta de “democracia radical”. El cambio epistemológico radica en entender la ciudadanía como un concepto que vaya mucho más allá de lo formal y legal y que sea determinado por la experiencia. De lo que se trata, explica Rodríguez (2011) es de entender al ciudadano:

“... más que como un sujeto político en abstracto, con deberes, derechos, como una persona con una experiencia situada en un contexto

específico, donde crea relaciones con otras personas específicas y con la sociedad en su conjunto. Es de las interacciones vitales, de donde las personas extraemos (o no) porciones de poder: poder simbólico, material y/o psicológico. Estos espacios y porciones de poder, son los que les permite a las personas jalonar una comunidad hacia la visión de futuro que sueñan” (Rodríguez, 2011:47).

Será pues en esta visión de Clemencia Rodríguez (2006, 2010, 2011) en las que el ciudadano es aquella persona que genera poder en medio de sus relaciones cotidianas, mientras lo usa para transformar su comunidad poco a poco hacia una que se parezca más a su idealista visión de futuro, que esta autora propone a los medios ciudadanos, como aquellos medios locales, alternativos, comunitarios, que no se definen por su tamaño o su forma de organización o composición legal, sino porque facilitan la construcción de ciudadanía, es decir:

“... apropiación simbólica, procesos de recodificación del entorno, de re-codificación del propio ser, es decir procesos de construcción de identidades fuertemente arraigadas a lo local, desde donde proponer visiones de futuro sostenibles, enredadas con lo global, desde una perspectiva local” (Rodríguez, 2011: 47).

## 1.4 Desde diversas experiencias

Según Jara Holliday (2012: 11) “la sistematización es una mirada reflexiva sobre nuestros proyectos realizados y los procesos que en

ellos acontecen, recogiendo constantes y apostando por la continuidad”, no tiene que ver solamente con recolectar los datos, sino con una teorización inicial de los procesos. El mismo autor indica también que es necesario sistematizar, para afinar la práctica de los proyectos, en especial los de intervención realizados en el ámbito de la educación y la cultura, lo que esto permitiría, de un modo u otro, es medir la creatividad, la eficacia, la calidad y las temáticas tratadas para optimizar el trabajo.

Desde este punto de vista planteamos la sistematización en este trabajo, sin embargo, antes de explicar la metodología utilizada para este fin, realizamos un breve repaso por distintas experiencias, que por las temáticas que vinculan, los ámbitos en los que se desarrollan o los métodos que utilizan, afectan nuestra investigación. No se trata pues de sistematizar cada una de ellas, ni de construir un estado del arte totalizador, pues cada día se presentan y publican nuevas iniciativas de diversas envergaduras basadas en la comunicación social tanto en escuelas como en otros espacios, casi siempre sin la posibilidad de ser evaluados y/o sistematizados.

Como indicábamos en su momento, la **Comunicación para el Cambio Social** se basa justamente en experiencias prácticas, desarrolladas en numerosos territorios disímiles y a partir de innumerables procesos sociales de diversas características. Así, el siguiente repaso de “historias de casos” demuestra que la

comunicación participativa puede adaptarse a variadas formas de vida ancladas a cada comunidad y que se reconoce como imperfecta, pues en ninguna de las intervenciones en las que se emplea, se ha logrado el pleno éxito, de hecho, muchas de ellas ni siquiera existen en la actualidad. Se tratará eso sí, de experiencias respetuosas y promotoras de la identidad local, interconectadas de maneras creativas con ONG's, gobiernos locales o entidades internacionales. Del amplio universo encontrado en libros, informes y artículos, hemos elegido algunas que incorporan cualidades comunes con los proyectos que más adelante evaluaremos de elParlante.

Para empezar, resulta importante mencionar el libro *Haciendo Olas* (2001) de Alfonso Gumucio, en el que reúne 50 experiencias. Se trata de proyectos realizados en comunidades materialmente muy pobres, de distintos rincones del planeta. El común denominador de todas las iniciativas es, como señala Gray-Felder en el prefacio del libro, que las comunidades lograron por medio de distintas tecnologías de la comunicación “tomar en sus manos sus propias historias de vida, y comenzar a cambiar las circunstancias de su pobreza, discriminación y exclusión” (Gray-Felder en Gumucio, 2001: 6).

De esas 50 experiencias, 19 fueron clasificadas como basadas en la radio, 14 en video, 6 en Internet, 4 teatro, 4 combinaban distintos

medios, 2 trabajan exclusivamente con radio por Internet, y 1 estaba basada en telefonía móvil/celular.

Teniendo en cuenta que los proyectos LA CRUÏLLA COMUNA + DESMUNTAMITES combinan varios medios -teatro, Internet- pero fundamentalmente utilizan el video, nos acercaremos en las próximas líneas a algunas de las experiencias más llamativas en ese sentido:

Un buen ejemplo es *Communication for change (C4C)*<sup>5</sup> -antes conocida como *Martha Stuart Communications* -fue una de las primeras organizaciones en implementar el video participativo. Desde hace 30 años ha establecido talleres de capacitación en países como la India, Bangladesh, Indonesia, China y Nigeria. Así, desde 1998, se lleva a cabo en Egipto el proyecto *Video and the community dreams Project*, cuyo objetivo es mejorar la condición de la mujer. Las mujeres líderes se capacitaron para filmar los problemas de su comunidad, en especial los relacionados con salud reproductiva y nociones básicas para la vida. C4C ha demostrado las posibilidades del video participativo para fortalecer el liderazgo comunitario, la autoconfianza gracias la visibilidad positiva de las participantes y la capacidad de promover debates, incluso de los temas más delicados, como la mutilación genital de las niñas. Los videos resultantes han sido expuestos en templos, espacios abiertos frente mezquitas, casas particulares y hasta en clínicas de

---

<sup>5</sup> <http://www.c4c.org/>



maternidad, y han incluido testimonios de líderes comunitarios, religiosos y científicos. Según Sara Stuart, de C4C:

“Esta experiencia demuestra el potencial de la comunicación cuando no está mediada por fuerzas externas, sino concebida y producida por individuos determinados a mostrar su realidad y a generar cambios. La autorrepresentación está muy vinculada a la autodeterminación. Cuando los individuos y las comunidades toman decisiones sobre su futuro, adquieren una mayor capacidad para lograr la justicia económica y social; desarrollan la fuerza necesaria para exigir que sus gobiernos sean más perceptivos y responsables en el diseño de políticas y en sus decisiones” (“Lección 28”, 2010: sección Impacto Social párr. 3).

Otro es el proyecto de *Medios de Comunicación en Chiapas (CMP)*<sup>6</sup> que desde el año 1997, se convirtió rápidamente en un foro para que los y las indígenas definieran su propia agenda, creando y recreando sus propias historias y dando nuevos espacios a sus voces. Su objetivo es luchar por el fortalecimiento de las comunidades que trabajan por la democracia, la reforma agraria y la autonomía para desarrollar medios de comunicación alternativa. Es además de un espacio de diálogo, un punto de encuentro físico que sirve de casa para videógrafos/as indígenas de las cinco regiones del Estado de Chiapas. Uno de los participantes de este proyecto señala lo siguiente (cit. por Gumucio, 2001: 45):

---

<sup>6</sup> Hoy llamado Chipas Media Project, <http://www.chiapasmediaproject.org/>

“Lo único que queremos es que todos conozcamos nuestros derechos y que sepamos hacerlos respetar ..., lo que aprendemos es muy útil: cómo usar la cámara de video para mostrar la evidencia que prueba que somos las víctimas precisamente de lo que el Gobierno nos acusa”.

Hoy por hoy, los *masters* editados de las producciones zapatistas desde 1998 hasta 2008 han logrado ser digitalizados y archivados profesionalmente con el soporte de la organización AMI<sup>7</sup> y componen más de 100 DVD con documentales, animaciones y ficciones cortas que componen la memoria visual y ayudan a promover la identidad de los colectivos.

De esta colección, otro proyecto paradigmático en la utilización del video fue el iniciado a finales del Siglo XX, y llamado *Maneno Mengi*, que en suahili significa “muchas palabras”. Armado de cámaras digitales y equipos portátiles de edición, este grupo de cineastas logró que algunos temas muy polémicos como la pesca con dinamita pudieran ser tratados por la comunidad. Cuentan sus referentes que esta fue la única manera de tratar las problemáticas que afectaban a las comunidades rurales, desde lo comunitario. El video fue el mayor catalizador de esa participación.

Además de estas publicaciones, revisamos también 15 intervenciones promovidas en los últimos años por la Agencia de

---

<sup>7</sup> Américas Media Initiative, una organización que trabaja desde Vermont (USA) para la distribución de cine independiente de Cuba y México. <http://americasmediainitiative.org/>

Cooperación Suiza (COSUDE) en Latinoamérica, al de las cuales menos cuatro tienen puntos a destacar:

La campaña local “Mi municipio es buena noticia” tenía por objetivo lograr iniciativas que movilicen a la población en busca de acciones ciudadanas y políticas públicas que den respuestas a necesidades concretas. Así, solo en el 2012, se llegaron a implementar 30 campañas en 26 municipios de Bolivia, de éstas, el 50% logró resultados significativos para su municipio, y todas, un espacio de encuentro entre comunicadores, gestores públicos y dirigentes sociales, convenciéndose de la posibilidad de realizar muchas acciones comunes en favor de la población, sin dejar su labor de fiscalización y crítica. Las campañas iniciales han generado que muchos medios y comunicadores locales por cuenta propia, también propongan acciones positivas para sus localidades. Aquí el video solo fue un elemento más de las campañas.

El Vivero de Alamar, en Cuba, es un centro de referencia nacional en jardinería que forma parte del Programa de Innovación Agrícola Local (PIAL). Desde su creación ha tenido como prioridad la producción de alimentos orgánicos, tomando decisiones de la mano de jubilados y mujeres, realizando un manejo responsable de la tierra y otros recursos del medio ambiente. A partir de las necesidades expresadas por los mismos protagonistas de la experiencia, se decidió hacer un documental de modo participativo. El material se ha terminado convirtiendo en un instrumento clave

entre públicos de diversa índole: productores, tomadores de decisiones políticas y público general, con quienes se han dinamizado debates alrededor del cooperativismo, tanto en centros de reflexión, como escuelas y universidades. La película fue transmitida por la televisión nacional y presentado en el marco del Festival Internacional del Nuevo Cine Latinoamericano en La Habana.

Desde el 2011, en Honduras, el programa televisivo y radial *El Resumen*, emitido por la televisión y la radio nacional del país centroamericano, ha tenido un gran impacto en las áreas rurales, brindando apoyo para mejorar la productividad e ingresos de pequeñas y medianas empresas del campo. Así, técnicos, cooperantes, pequeños y medianos agricultores, estudiantes universitarios y empleados/as del Gobierno, han intercambiado consultas y descargado documentos desde su página web.

En Bolivia, el videojuego llamado *El Machómetro*, fue lanzado en la Feria del Libro en La Paz, convirtiéndose en uno de los principales atractivos y siendo utilizado por cerca de 2 mil personas, a pesar de que solo funcionaba en las horas pico del evento. Realizado como parte de la campaña “Ojo con la violencia”, que trabaja en la promoción de la equidad de género, esta se ha propuesto mejorar la asignación presupuestaria municipal destinada a la lucha contra la violencia de género, logrando en 2013 hacer

seguimiento a 27 gobiernos municipales, de los cuales 20 incrementaron el presupuesto correspondiente para 2014.

Hay decenas de proyectos más que desde la década de los ochenta, y en especial en comunidades del sur, han venido activando proyectos de Comunicación para el Cambio Social basados en audiovisuales. El Centro de Mujeres Comunicadoras Mayas en Guatemala, la Escuela Audiovisual Belén de los Andaquíes<sup>8</sup> y el Colectivo de Comunicaciones de Montes de María<sup>9</sup> en Colombia, son algunas de las muestras más interesantes de que el video es no solo un medio barato y fácil de utilizar y de difundir si no que ya ha sido probado con éxito en proyectos de desarrollo, a veces como una herramienta de autoanálisis, reflexión y evaluación, y otras veces para apoyar procesos organizativos dentro de los grupos (Gumucio, 2001).

Impulsado por el reconocimiento de que los derechos humanos son fundamentales para la salud y el desarrollo, mención aparte merecería el Instituto Soul City, una ONG sin ánimo de lucro que implementa proyectos de comunicación participativa influyendo en las vidas de millones de niños, adultos y comunidades dentro de

---

<sup>8</sup> Hoy en día sigue siendo uno de los proyectos más destacados de Colombia, ubicado en el Sur del país, han logrado premios locales e internacionales, así como producir un programa para la televisión pública nacional: <http://escuelaaudiovisualinfantil.blogspot.com.co/>

<sup>9</sup> Clemencia Rodríguez hace una sistematización de esta experiencia, ganadora del Premio Nacional de Paz en Colombia. Disponible aquí: [http://www.politecnicojic.edu.co/luciernaga9/pdf/comunicacion\\_ciudadana\\_montes\\_de\\_maria\\_espanol\(si\).pdf](http://www.politecnicojic.edu.co/luciernaga9/pdf/comunicacion_ciudadana_montes_de_maria_espanol(si).pdf)

Sudáfrica y en todo el sur del continente. Ya son veinticuatro años provocando la reflexión sobre diversos temas sociales, a partir de la producción de formatos de edu-entretenimiento de alta calidad, series y telenovelas basadas en la mejor investigación disponible. Soul City combina la utilización de medios tradicionales con estrategias como la movilización social, la sensibilización y la promoción. El objetivo central del instituto es mejorar la calidad de vida y la salud de las personas en el sur de África mediante el fortalecimiento de los individuos, las comunidades y la sociedad, basada en la ciudadanía y los principios de justicia social activa”<sup>10</sup>.

Soul City ha sido, de hecho, inspiración para otros proyectos como *Revela2*, el cual, basado también en estrategias que Tufte (2005) expone como de edu-entretenimiento, busca:

“... desentrañar el sentido de los valores morales y de la convivencia a través de la exhibición de iniciativas y acciones de jóvenes de varias regiones de Colombia; la meta principal es descubrir las reglas y lógicas de convivencia desde la vida misma de los jóvenes, tomando como insumos fundamentales sus gustos y modos de comprender el mundo” (Trujillo, 2013: sección Revelados párr.1)

Se trata de un programa de televisión en formato “magazín cultural” cuya parte central la constituye una pequeña serie de ficción que se

---

<sup>10</sup> Toda la información disponible en su página web oficial: <http://www.soulcity.org.za/>

presenta en vivo, y en la que cada invitado/a expone sus puntos de vista sobre el tema.<sup>11</sup>

Una vez más, lo que demuestran estos proyectos de intervención es que entender la comunicación como un factor de cambio, implica establecer diálogo, compartir conocimiento y crear consenso para las transformaciones que se persiguen. Se trata de proponer una comunicación horizontal que se fundamenta en los procesos más que en los resultados, que puede nutrirse y apoyarse en medios como la prensa, radio, TV o redes sociales, pero que también puede darse en la comunicación verbal y escrita y que, a diferencia de la comunicación organizacional, institucional, publicitaria o incluso periodística, está más interesada en crear espacios de intercambio y facilitar encuentros, que en diseñar y posicionar mensajes estratégicos.

Cabe anotar también, como lo indica Gumucio (2001), que la utilización del video como herramienta de comunicación para el desarrollo y el cambio social fue durante mucho tiempo “objeto de odiosas comparaciones y disputas con la industria de la televisión y del cine” (Gumucio, 2001: 14). El video tuvo que hacer su propio camino; sin embargo, lo que vemos hoy en día es que la explosión

---

<sup>11</sup> Revela2, desde todas las posiciones, es una experiencia que ha sido sistematizada por dos universidades en Colombia y se convierte en una plataforma para la promoción del ejercicio de los derechos humanos, sexuales y reproductivos en el marco de la escuela. <http://es.slideshare.net/JairVega/revela2-desde-todas-las-posiciones-una-plataforma-para-la-promocin-del-ejercicio-de-los-dhsr-en-el-marco-de-la-escuela>

de Internet y las redes sociales han llamado a la convergencia mediática y hoy por hoy el video trabaja de la mano con la web y la televisión digital. Depositarios de video como Youtube, videoclubs online como Netflix, o los propios portales web de las cadenas televisivas, presentan infinitas probabilidades para repensar las posibilidades del audiovisual -cada vez más interactivo y por tanto de otras maneras participativo- al servicio de la comunicación transformadora. Habría entonces que pensar, el nuevo usuario - posible beneficiario de los proyectos- “como el nuevo espectador que ante todo, participa, opina, produce, recomienda o descarga en una nueva manera de entender el medio” (Del Pino y Aguado: 2012: 4).

Según Gumucio (2001), revisar las experiencias que utilizan el video como instrumento de comunicación nos permite clasificarlas en tres:

“Aquéllas para las que el proceso anterior al producto de video es esencial; aquéllas para las que el producto mismo es el resultado final; y aquéllas que enfatizan el proceso posterior a la conclusión de los videos” (Gamucio, 2001: 34)

Ciertamente, estas distinciones no son muy rigurosas, pero nos permitirán durante la investigación evaluativa, pensar mejores estrategias como LA CRUÏLLA COMUNA + DESMUNTAMITES que tienen elementos de las tres perspectivas.



Directamente relacionado con el surgimiento de proyectos de Comunicación para el Cambio Social, desde los años setenta, en el mundo anglosajón se empezaron a crear iniciativas directamente relacionadas con la alfabetización mediática (*media literacy*, ver Hobbs, 1999), mientras que en instituciones supranacionales como la UNESCO ya se hablaba de la importancia de la **edu-comunicación** y su presencia en programas escolares, no solo en proyectos específicos con estudiantes, sino también en la formación de profesores, familias e incluso personas mayores y otros colectivos menos visibles socialmente. Ya en 1984, el libro *Educación en materia de Comunicación*, publicado por la UNESCO, da cuenta de los distintos derroteros por los que este tipo de formación había transitado en diferentes regiones y países.

Asimismo, la ONU, a través de su programa de la *Alianza de las Civilizaciones*<sup>12</sup>, con un subprograma específico de *media literacy*, en el que colaboran asesores, profesores e investigadores de los cinco continentes, reconoce que la permanente exposición de la población a los medios significa un desafío educativo que hasta ahora ha sido subestimado desde las instituciones públicas y educativas y que ha aumentado en la era electrónica y digital. Además, lo conecta con la edu-comunicación intercultural, de la

---

<sup>12</sup> La [Alianza de Civilizaciones de las Naciones Unidas \(UNAOC\)](#) (UNAOC) es una iniciativa del Secretario General de las Naciones Unidas que pretende mejorar el conocimiento y las relaciones de cooperación entre las naciones y pueblos más allá de culturas y religiones, y ayudar a contrarrestar las fuerzas que alimentan la polarización y el extremismo.

que se habla en nuestro proyecto, en la medida en que indica como una necesidad: “Ayudar a desarrollar un enfoque crítico con la cobertura de noticias por los consumidores de medios de comunicación y de Internet, para combatir las percepciones erróneas, prejuicios y discursos de odio”.<sup>13</sup>

Institucionalmente, especialmente en Europa, ha aumentado desde entonces la preocupación por estas temáticas desde el Parlamento y la Comisión Europea. Así, nos resulta importante el documento llamado *Mapping Media Education in the World* (Frau-Meigs y Torrent, 2009), el cual recorre definiciones para entender la educomunicación con perspectiva intercultural, así como investigaciones sobre reformas educativas que han permitido incluir la educación mediática en países como Egipto, Ghana, Korea del Sur o Hong Kong, al tiempo que trae experiencias y actuaciones realizadas por edu-comunicadores/as en países como Argentina, España, Reino Unido, Turquía, Zambia o Finlandia, más allá de la educación formal.

En cuanto al caso específico de la academia española, la comunicación para el cambio social, brilla por su ausencia en las asignaturas de teoría de la comunicación, en los programas de comunicación audiovisual y periodismo (Barranquero, 2010). Según Agudad (2011: 1):

---

<sup>13</sup> Subprograma de la UNAOC sobre *media literacy*: <http://www.unaoc.org/what-we-do/projects/media-and-information-literacy/>

“Los investigadores y profesores que cada día trabajan en educación en medios son más y están mejor cualificados, las investigaciones y trabajos publicados avalan la necesidad de enseñar y aprender el uso de los medios de comunicación, pero nuestros programas escolares, nuestras televisiones educativas, nuestros consejos reguladores... están aún a años luz de lo que se realiza en otros países europeos y americanos”.

En cuanto a las experiencias, podríamos asegurar que en todas partes del mundo hay proyectos que promueven relaciones entre los dos ámbitos, pero si nos ceñimos al ámbito de la educación formal se reducen considerablemente las que están sistematizadas o como mínimo organizadas para ser consultadas con más profundidad.

Hay sin embargo tres organizaciones en países industrializados que nos gustaría destacar. Se trata de entidades que generan numerosos proyectos de intervención, algunos más ligados a la educación en escuelas y otros más hacia la comunicación en entornos no formales y más comunitarios:

1) *The Educational Video Center*<sup>14</sup>, es una ONG fundada en Nueva York en 1984 y dedicada a la enseñanza del video documental a jóvenes, como un medio para desarrollar el espíritu crítico y las habilidades profesionales, así como inculcarles el sentido de la corresponsabilidad social. Poner cámaras de video en las manos de

---

<sup>14</sup> <http://evc.org/>.

los jóvenes e infantes de las comunidades de bajos ingresos, significó al mismo tiempo motivarles a hacerse preguntas, a conocer la ciudad y contar al mundo cuales son sus problemas y posibilidades. Los resultados han sido piezas ganadoras en festivales internacionales que cuentan historias relacionadas con la inmigración, el medio ambiente, el *bullying*, etc. Retratos honestos de sus escuelas, casas y barrios. Los resultados implican hoy por hoy un modelo de educación artística que afecta a miles de estudiantes y cientos de profesores en los Estados Unidos.

2) Otra entidad similar es *Northern Visions Media*<sup>15</sup>, ubicada en Belfast (Irlanda del Norte). Se autodefinen como un centro de artes y medios digitales. Se han convertido en la cadena de televisión local con sede en conocido Barrio de la Catedral. Trabajan también con grupos -especialmente juveniles- involucrados en las artes, la cultura local y el patrimonio. Al igual que en el caso EVC, la educación mediática está ligada al trabajo comunitario, priorizando las interrelaciones en el barrio. Sus proyectos, tal como lo plantearían teóricos de la edu-comunicación y del cambio social, proponen la democratización de la comunicación, a partir de pensar el uso de las nuevas tecnologías como herramientas para la propia expresión y creatividad, pero especialmente para combatir la pobreza y la exclusión.

---

<sup>15</sup> <http://northernvisions.org/>

3) En tercer lugar nos apetece destacar el *Media Center, ACT*<sup>16</sup>, en el que sus creadores se autodefinen como una nueva forma de infraestructura cultural sin ánimo de lucro para el siglo 21, fundada por la Korea Film Comission y a cargo de la Asociación Coreana de Cine Independiente y Video. En este sentido, la razón de ser del proyecto es apoyar el cine independiente en el país, para lo cual no solo fomenta la producción experimental si no que facilita espacios de alfabetización mediática para que jóvenes y diversos colectivos tengan mayores capacidades para responder como ciudadanos a los discursos hegemónicos del cine comercial y la televisión.

Con el título “Tres décadas de edu-comunicación en América Latina: Caminos desde el Plan DENI”, se publicó una investigación de Pablo Ramos (2000), rica en experiencias en el campo de la educación para los medios, dando visibilidad a quienes han dedicado imaginación, esfuerzo y voluntad política a la formación de audiencias críticas y de promotores/as de acciones edu-comunicativas de calidad. La obra, que además presenta una síntesis del pensamiento latinoamericano sobre la educación para la comunicación, recorre experiencias llevadas a cabo tanto en zonas rurales como urbanas de países latinoamericanos.

En Argentina, por ejemplo, el proyecto *Cine Mundo Chico*<sup>17</sup> lleva más de veinte años en lo que, por medio del análisis de películas y documentales, busca acercar a los adolescentes y jóvenes de la

---

<sup>16</sup> <http://www.mediaact.org/>

<sup>17</sup> En esta web se puede conocer con mayor profundidad la experiencia: <http://www.signisargentina.org/cine-mundo-chico.htm>.

ciudad a las distintas experiencias que viven los niños y jóvenes del país, el continente y en el mundo, reflexionando sobre los distintos desafíos que se le presentan a unos y otros, mientras que el proyecto *La Imagen en la Educación* realiza desde 1986 talleres de fotografía y video dirigidos no solo a docentes, sino también a bibliotecarios, asistentes sociales o profesores universitarios, con el objetivo de incorporar la imagen en todas sus expresiones (audiovisual, gráfica, televisiva, cinematográfica.) al proyecto educativo o institucional, como un componente de alfabetización básico en la formación de las comunidades. Vale la pena también destacar el *Centro La Crujía*<sup>18</sup>, que se propone -hacer de la comunicación una experiencia de diálogo e intercambio entre personas, capaz de desatar procesos educativos y culturales que promuevan la construcción de una sociedad más justa y solidaria, entendiendo que la comunicación así, es siempre educativa. Cabe destacar también que desde las instituciones públicas como la Secretaría de Educación del Gobierno de la ciudad de Buenos Aires, se han generado proyectos como *Medios en la Escuela*<sup>19</sup> y *Escuela Abierta*, los cuales se han mantenido a pesar de los cambios políticos y han promovido la radio y la revistas escolares *Caleidoscopio*, así como numerosas formaciones a docentes en edu-comunicación, talleres de asistencia técnica y el Festival Anual de Cortometrajes: *Hacelo Corto*<sup>20</sup>.

---

<sup>18</sup> En la página web: <http://www.centrolacrujia.com.ar/>, se puede acceder además a un banco de experiencias realizadas por la organización.

<sup>19</sup> <http://www.buenosaires.gob.ar/educacion/escuelaabierta/medios-en-la-escuela>

<sup>20</sup> <http://www.buenosaires.gob.ar/educacion/hacelocorto>

Otro de los proyectos pioneros en el ámbito latinoamericano ha sido *Videocoop*, proyecto fundado en 1987, con la primera intención de distribuir videos de uso pastoral y educativo en América Latina; pero que desde el año 1992 empezó a desarrollar talleres en diversos países de la región que incluyen desde la lectura crítica, hasta la aplicación de nuevos lenguajes audiovisuales. Los talleres se han realizado en 16 países, con una participación activa y directa en la formación comunicacional de más de 1000 agentes católicos y educadores y más de 3000 comunicadores en toda América Latina.

Nos interesa destacar también el proyecto cubano llamado *Géminis*<sup>21</sup> por el parecido que puede tener con los proyectos realizados por elParlante y que analizaremos más adelante. Se trata de talleres de creación de vídeo participativo a través del conocimiento del lenguaje audiovisual, promoviendo la observación, la reflexión y la expresión, tomando como hilo conductor las problemáticas identificadas por los propios/as estudiantes de secundaria. Al igual que en los proyectos LA CRUÏLLA COMUNA + DESMUNTAMITES, la discusión parte de la lectura crítica de filmes y programas de televisión, ayudando a tomar distancia de patrones negativos y los talleres terminan con la realización de un producto audiovisual dirigido a ser compartido con la comunidad. En los últimos años, el proyecto ha creado, además, una vertiente de teatro.

---

<sup>21</sup> Para más información se puede consultar: <http://www.comminit.com/?q=la/node/34410>

Según Alma Montoya (2010), en el caso colombiano, varias universidades han abierto programas de especialización, maestrías, cursos y seminarios sobre el tema de la edu-comunicación, lo que ha generado variadas investigaciones interdisciplinarias. Muchas instituciones educativas a lo largo y ancho del país empiezan a implementar laboratorios y áreas de comunicación, mientras que las secretarías de educación, de ciudades como Bogotá, Medellín, y el departamento de Caldas, han implementado cursos de formación docente para el correcto uso de las TICs en el aula, y en relación con las comunidades locales. A nivel nacional, el Ministerio de Educación, en su política de calidad educativa, ha dado realce al trabajo de la incorporación de los medios y de las TICs con el fin de innovar y mejorar la calidad de la educación, destacándose el portal web *Colombia Aprende*<sup>22</sup> con amplios catálogos de contenidos<sup>23</sup> para ser implementados en la educación en y con las TICs y/o los medios.

Como indicamos antes, no es el objetivo de esta tesis hacer un recuento pormenorizado de todas las experiencias realizadas, sino más bien delinear características comunes, como por ejemplo, que después de varias décadas de los esfuerzos pioneros:

“... muchos de los proyectos educativos recientes, propuestos desde la sociedad civil, continúan conllevando como común denominador una crítica a la verticalidad de la comunicación mediática, al uso y abuso

---

<sup>22</sup> <http://www.colombiaaprende.edu.co/>

<sup>23</sup> <http://contenidosparaaprender.mineduacion.gov.co/>



mercantil de las empresas de medios, que ha redundado en el estímulo despiadado al consumismo de las audiencias, y a la manipulación informativa e impunidad de los responsables de sus contenidos programáticos” (Orozco, 1999: 24).

Pasados esos treinta primeros años de la edu-comunicación y la comunicación para el cambio social, nos gustaría repasar algunas experiencias más recientes. En este sentido, con sede en España pero repercusión en toda Hispanoamérica, la *Revista Comunicar*, -quizá la más reconocida en esta temática- ha publicado en sus veintidós años de ediciones, 1.651 artículos relacionados de un modo u otro con los vínculos entre comunicación y educación, de los que solo cincuenta corresponden a experiencias y no todas se desarrollan en escuelas e institutos. No obstante, al revisarlas, notamos que estos procesos incorporan el lenguaje de los medios de comunicación de distintos y creativos modos en el aula. Podríamos hablar de dos tipos de experiencias: las que propician la participación en la producción de relatos en distintos formatos por parte de los y las estudiantes y las dirigidas a que jóvenes e infantiles puedan tener posiciones más críticas frente a distintos lenguajes: el escrito, el audiovisual y el sonoro.

La mayoría de procesos corresponden al mundo de la prensa, ejercicios en el que los periódicos -impresos o digitales- han sido utilizados para trabajar la comprensión de idiomas (propios y extranjeros), proyectos de ciencias naturales o educación en valores. También destacan proyectos en los que se les acompaña a

estudiantes en el visionado de la televisión y el cine. En menor medida hay proyectos que incluyen la promoción de una radio escolar (tanto para promover la creación de espacios culturales como para incentivar la expresión artística y el sentido de pertenencia con la institución). Hay también en esta selección tres proyectos que fomentan la reflexión sobre los estereotipos - especialmente culturales y de género- en la publicidad, así como dos proyectos que tienen que ver con la formación del profesorado.

De los proyectos que vinculan televisión y video al aula de clase, podríamos destacar muchas iniciativas, por ejemplo, la de la Universidad Central de Venezuela surgida en la década de los noventa, llamada *Aprender a ver TV*<sup>24</sup> con el objetivo de capacitar a docentes y gestores culturales por medio de aulas virtuales y manuales físicos, para la comprensión del medio televisivo y sus posibilidades en la enseñanza. Como decía tajantemente Joan Ferrés (1998) “una escuela que no enseña a ver televisión es una escuela que no educa”. Las personas capacitadas se han convertido en multiplicadores de la experiencia en varias escuelas y la sistematización de este proyecto ha implicado educar en el carácter ético de la comunicación, los derechos de los usuarios y la formación de productores que “aunque sea a nivel microsocioal, den

---

<sup>24</sup> No confundir con otros proyectos del mismo o similares nombres, como el programa de la televisión regional del Caribe colombiano *Telecaribe* (<http://www.telecaribe.co/>), en donde el defensor del televidente aclara dudas sobre la programación y posibles fallos del canal.

cabida a otros contenidos que respondan a las genuinas necesidades de la sociedad en que vive” (Hernández, 1997: 115).

Otro ejemplo, podría ser el de un instituto de Pozuelo de Alarcón, Madrid, en el que fue impartido el *Taller de Publicidad*, el cual forma parte de un proyecto educomunicativo más amplio dirigido a la formación en medios de comunicación, denominado *Conócelos*. El objetivo del taller fue ayudar a los alumnos a identificar, analizar y diferenciar los significados y aspectos formales de los anuncios, así como establecer relaciones con temas afines al consumo, la creatividad o el género. Para conseguir sus objetivos, el proyecto se basa en una serie de talleres denominados “Desde afuera” en los que de modo participativo profesores y alumnos desmontan diferentes piezas publicitarias, para luego pasar a la etapa “*Desde adentro*” en donde se embarcan en la aventura de crear su propio spot publicitario sobre la misma escuela. La sumatoria de ambos momentos permiten que los y las participantes desmitifiquen los medios industriales de difusión y entiendan la manipulación a la que pueden ser expuestas las audiencias (Barrio y Pérez, 1997).

Finalmente, aunque no pertenece al ámbito hispanohablante, destacaríamos por su carácter innovador y su particularidad, un proyecto realizado en el colegio *Camille-Claudel* de París, que en el año en que se llevó a cabo la iniciativa, tenía cuatrocientos alumnos de los cuales setenta y cinco no eran francófonos y había en total jóvenes de veintiocho nacionalidades diferentes. Se trató de un

proyecto transversal que incluía clases de distintos grados y seis asignaturas. Así, durante las clases de francés se les dio voz a diferentes alumnos para que expresaran sus diferentes puntos de vista sobre distintas imágenes, animándose debates sobre conocimiento cultural, lo real, los códigos, los símbolos, etc. En las clases de geografía e historia, el trabajo fue sobre ciertas imágenes de las dos Guerras Mundiales: carteles de propaganda, fotos, películas y se realizó un dossier sobre imágenes y textos de “la guerra y la paz”. En clases de alemán e inglés, se trabajaron imágenes provenientes de la prensa y la publicidad, lo cual resultó muy útil para profundizar en el vocabulario. En artes plásticas, se permitió a los y las alumnas expresarse estéticamente desde sus conocimientos culturales previos, con lo que se enriqueció el diálogo intercultural. En la clase de tecnología, se trabajó con los logotipos de empresas, generando en los y las estudiantes reflexiones sobre la creatividad y la imagen que se da a determinados públicos, poniéndolo en práctica con la creación de un logotipo para el colegio, para la posterior fabricación de un pin.

Finalmente, basado en un cuento nórdico, los profesores privilegiaron la realización de un cómic. Según Bevort (1995), mediante este trabajo se consiguió coherencia y cohesión en el profesorado y se pudo trabajar las diferentes asignaturas de modos menos compartimentado, dándose a conocer puntos de vista diferente del alumnado, poniendo en valor su diversidad cultural y

reconociendo el poder de las imágenes y la comunicación en la escuela de un modo transversal.

El ámbito hispanoamericano cuenta con la revista digital *Aularia*<sup>25</sup>, con 38 experiencias que recogen un amplio panorama de iniciativas basadas en la libertad, la creatividad y la participación. Sus estrategias y formatos son ciertamente variados y van desde el uso del cine clásico con niños/as y adolescentes, el trabajo con murales en comunidades de Venezuela, muestras de cine educativo en España y México, la recuperación de juegos tradicionales, la realización de música con objetos reciclados, el acceso a información de bibliotecas digitales en Marruecos, entre un largo etc.

Asimismo, adicionalmente a este recorrido, se puede consultar el *Inventario Regional de Proyectos en Tecnologías de la Información y la Comunicación*<sup>26</sup>, una base de datos que contiene actualmente cerca de 1700 proyectos implementados en América Latina y el Caribe. Todos los proyectos se clasifican en 11 categorías y 72 subcategorías. En todos ellos la comunicación juega un papel preponderante aunque a través de medios y metodologías muy diversas.

---

<sup>25</sup> <http://www.aularia.org/seccion.php?idseccion=13>

<sup>26</sup> <http://www.protic.org/index.shtml>

Llegados a este punto, aun cuando hemos comprobado que casi ninguna experiencia está basada en una única y excluyente metodología, ni forma de interacción, podríamos proponer el audiovisual como uno de los hilos conductores más potentes para, desde la comunicación para el cambio social y/o la edu-comunicación lograr que los y las participantes se apropien de su cultura, facilitando la “reapropiación de la cultura audiovisual por parte de los individuos y colectivos sociales” (Mayugo, 2011: 4).

Así, en los últimos años, después de casi cuatro décadas de experiencias acumuladas a lo largo y ancho del planeta, Cataluña propone su propio grupo de entidades que aglutinan diversas experiencias. Se trata de proyectos donde la comunicación para el cambio social, la edu-comunicación y el trabajo comunitario comparten líneas divisorias muy difusas. Se trata nuevamente de proyectos que reivindican el espacio local: calles, plazas, barrios y municipios, al igual que permean escuelas e institutos. En este tipo de dinámicas de intervención lo local se convierte en un lugar repleto de posibilidades desde donde pensar también lo global.

Este tipo de iniciativas, como ya lo venían haciendo muchas de las ya nombradas hasta ahora, combinan la acción comunicativa de la que hablaba Habermas (1987) con el diálogo entre iguales del que hablaban Freire (1973) y Kaplún (1998).

Algunas de las entidades que podríamos destacar son por ejemplo: *Banda Visual*<sup>27</sup>, una asociación cultural dedicada a la promoción y producción de obras audiovisuales independientes así como a ciclos formativos y de proyección para el debate. Su filosofía propone la creación de “nuevos modelos comunicativos donde la auto expresión individual y colectiva, la participación social y el compromiso con el desarrollo comunitario y del entorno constituyan los ejes centrales” (Ambrós, 2006: 2010).

En líneas similares resulta interesante el trabajo de *Mapasonor*<sup>28</sup>, una asociación dedicada a la producción audiovisual como instrumento para promover los derechos humanos, la educación para la paz, la interculturalidad y arte vanguardista.

El *Colectivo Circes*<sup>29</sup>, por su parte, se autodefine como un espacio donde se desarrollan:

“... prácticas de investigación-acción donde la perspectiva académica pueda pasar los contornos de su universo, donde el trabajo artístico no quede limitado al gesto creativo individual, donde el trabajo militante no descuide sus formas de expresión, donde las condiciones de realización, de producción y de difusión sean ocasiones de interrogarse sobre la/s realidad/es, de crear debate y de aprender en el proceso, que consideramos tan importante como el objeto audiovisual en sí”.<sup>30</sup>

---

<sup>27</sup> <http://www.bandavisual.org/>

<sup>28</sup> [www.mapasonor.com/](http://www.mapasonor.com/)

<sup>29</sup> <http://colectivocirces.blogspot.com.co/>

<sup>30</sup> *Ibíd.*: párr. 3.

Como muchas de las otras experiencias ya revisadas, centran su trabajo en la creación audiovisual participativa, explorando estereotipos ligados a la interculturalidad o el género, así como talleres de crítica mediática.

Además de las asociaciones, existen cooperativas como *Connectats*, que se dedica al diseño y gestión de programas educativos, basados en creaciones audiovisuales y también en intervenciones sociales. Los espacios en los que desarrollan sus actividades permean asimismo escuelas y centros culturales barriales, complementando sus metodologías con talleres de música o teatro.

Finalmente dos entidades clásicas que aún hoy siguen funcionando son *Drac Màgic* y *Teleduca*. La primera de ellas, fundada en la década de los setenta, cuando principalmente se dedicaba al estudio y divulgación del cine, hoy también trabaja en la formación en lenguajes audiovisuales y la representación de las mujeres en los medios de comunicación y otros temas de importancia social. *Drac Màgic* trabaja en proyectos de innovación, creando redes de colaboración con otros agentes, así como dinamizando asociaciones de festivales de cine, plataformas de expresión audiovisual para mujeres, etc. Por su parte, en *Teleduca, educació i comunicació*, llevan más de veinte años trabajando alrededor de distintos municipios de Cataluña con los objetivos de conectar a los y las participantes con su entorno, contribuir a la incorporación de los medios de comunicación en las aulas de clase, formar a colectivos



de profesores y periodistas, así como mejorar su uso y conocimiento.

Justamente, Carmen Mayugo, cofundadora y actual coordinadora de *Teleduca*, ha investigado con mayor profundidad algunas de estas iniciativas en el ámbito local -promoviendo redes de encuentro y trabajo entre ellas -y determinado que “Así es como inician procesos de producción participativa que aúnan objetivos, procedimientos y metodologías tanto de la comunicación comunitaria como de la educación en comunicación” (Mayugo, 2011: 18).

Se destacan en estas iniciativas desarrolladas en Cataluña, que las temáticas que se trabajan están interrelacionadas y cada vez más, las propuestas van hacia la transversalidad temática, de tal modo que se puedan trabajar simultáneamente conceptos y propuestas relacionadas con el género, la interculturalidad, el diálogo intergeneracional, el conocimiento del entorno, el emprendimiento o las identidades múltiples. Lo que se puede encontrar en los proyectos de creación colectiva es una preocupación por definir de modo participativo, muchas veces apoyados en otros formatos lúdicos y/o artísticos, los argumentos de los relatos que se pretenden contar. Asimismo, se discuten cuestiones éticas y formales sobre su realización. De lo que se trata nuevamente, es de tomarse la palabra, mezclando temas dinámicamente. Según la misma Mayugo (2011), se trata de tomar decisiones compartidas de tal modo que en proyectos desarrollados en barrios o ciudades diferentes del

territorio, se terminan trabajando aspectos compartidos como “la historia reciente, los espacios de convivencia, las migraciones, la diversidad cultural, las fiestas populares, etc.”. Mayugo (2011: 12) anota también que aunque algunas de las entidades catalanas utilizan metodológicas diferentes, casi siempre se basan en el aprendizaje permanente, cooperativo y colaborativo, destacándose en las creaciones audiovisuales y los debates: la autorepresentación de los colectivos, la autoexpresión y la conexión con el entorno.

Así, a modo de conclusión, buscando denominadores comunes, podríamos decir que la mayoría de experiencias -locales, regionales, nacionales o internacionales- concretan sus intervenciones comprometiéndose con lo *glocal*, desde en unas cuantas áreas:

1. Alfabetización mediática. Especialmente en la educación formal y principalmente en escuelas e institutos. Se trata normalmente de talleres que incluyen formaciones para aprender a leer los medios, especialmente sus modos de narrar y producir, y su capacidad creadora de realidades. En estos espacios se busca aumentar la capacidad crítica de los y las participantes ante el consumo mediático.

2. Comunicación comunitaria. Proyectos realizados normalmente de cara al barrio o una comunidad mayor. Están basados en la formación teórica y práctica para que los colectivos puedan apropiarse de la tecnología y generar sus propios relatos. Relatos

que como ya hemos anotado, estimulan la creatividad, el contacto con el entorno y las negociaciones colectivas, logrando, en los muchos casos de éxito, el empoderamiento de los y las participantes para ejercer por medio de sus creaciones, el derecho a la palabra.

3. Formación de adultos. Hay también numerosos proyectos que forman a profesionales de los propios medios de comunicación, de centros educativos o de otros colectivos, promoviendo la educación a distintos niveles.

4. Difusión. Muchas iniciativas también incluyen la difusión de obras audiovisuales, por medio de canales comunitarios de televisión, internet, talleres en escuelas, proyecciones independientes o festivales.

5. Investigación: Finalmente varios de estos proyectos están creando, organizando y sistematizando con rigurosidad experiencias, así como perfeccionando sus metodologías, reflexionando sobre sus logros, desarrollando modelos y publicando algunas evaluaciones al respecto.

## 2. EL PARLANTE, ORÍGENES Y TRAYECTORIAS

En varios países de Latinoamérica se le conoce como parlante o altoparlante, a lo que en España se le conoce como altavoz. En muchas ciudades del Caribe colombiano, enormes “parlantes” o “picós” (de las palabras inglesas: *pick up*) permanecen junto a las puertas de las casas de barrios humildes, para hacer sonar *champeta*, entendida como un conjunto de músicas negras representantes de la africanidad caribe, culturalmente racializadas hacia lo “negro”. Se trataría según Giraldo y Vega (2014: 21) de “músicas urbanas que enfrentan dispositivos discriminatorios, prohibitorios, de negación o invisibilización social, así como paradojas en sus lógicas de representación”. El parlante, sería entonces, en estos barrios, un objeto alrededor del cual reconocer, celebrar la diversidad cultural, mientras se amplifica la alegría de los habitantes desde la fiesta comunitaria.

Según el sitio web [diccionari.cat](http://diccionari.cat): *parlar* es la acción de hablar y en específico, “el uso particular e individual que cada persona hace de la lengua: cadascú té el seu propi parlar” (cada uno tiene su propio hablar).

Inspirados en ese juego de significados, y fundada por estudiantes colombianos en Barcelona, la Asociación Cultural elParlante se define entonces así misma en su página web, como:

“Un emprendimiento social y un colectivo de trabajo especializado en el diseño e implementación de estrategias de Comunicación y Educación para el Cambio Social, el diálogo intercultural y la promoción de la ciudadanía activa”.<sup>31</sup>

El equipo, liderado por quien escribe estas líneas, ha contado con la colaboración en distintos momentos de diferentes profesionales como Raynier Buitrago, Jéssica González, Natalia Rivero, Mireia Fort, Roger La Puente, Zeltia Outeiriño, Andrea Lafourie, Ana Cecilia Cervantes, Johanna Villarraga, Jordi Biarnés, Eduardo Arias y José Torres, entre otros. Según sus memorias, desde el año 2009, cuando fue fundada la entidad, se calcula que ha impactado directamente en unas 4.000 personas e indirectamente en más de 5.500, la gran mayoría jóvenes, trabajando en distintos barrios de Barcelona, así como en otros municipios de Cataluña y dos proyectos en el extranjero: Yamaró (Colombia) y Ñañ@s (Ecuador)<sup>32</sup>, que están distribuidos en lo que se ha definido como las líneas estratégicas de actuación: a) talleres de sensibilización, b) proyectos de co-creación audiovisual, c) formación y d) producción propia.

Las temáticas que se han trabajado en los proyectos hasta hoy en día, no solo tienen que ver con la interculturalidad, sino también con la generación de cohesión social, la promoción del emprendimiento juvenil, las identidades múltiples, la crisis

---

<sup>31</sup> <http://elparlante.es/>

<sup>32</sup> Todos los proyectos se pueden conocer con más detalle en la web de la entidad.

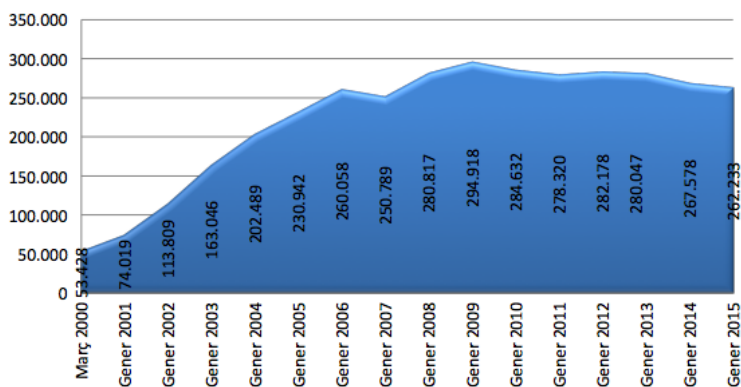
económica, la diversidad sexual, las relaciones amorosas, el diálogo intergeneracional, la salud sexoafectiva y reproductiva y la prevención en el consumo de alcohol y drogas. Todos estos temas se han trabajado desde enfoques participativos, partiendo de las necesidades propias de los/as ciudadanos/as, con mayor hincapié en la población juvenil y casi siempre con el uso de recursos y equipos audiovisuales.

## 2.1 Descripción de los proyectos analizados y su contexto

Sería difícil explicar una entidad como elParlante sin explicar un poco de la ciudad donde nació y ha desarrollado la mayoría de sus proyectos. La capital de Cataluña, es en gran medida el resultado de flujos migratorios del pasado. Históricamente, la ciudad ha sido un espacio de encuentros y desencuentros culturales. Si solo nos centramos en el siglo XX, encontramos que la ciudad inicia el siglo con más de medio millón de habitantes de los cuales, el 21 % había nacido fuera de Cataluña. En las primeras tres décadas, la población aumentó en un 40 % y llegó al millón de habitantes, de los cuales el 37 % había nacido fuera de Cataluña y el 2,7 % tenían nacionalidad extranjera. Para la década de los setenta ya residían en la ciudad 1,755,000 personas, de las que el 44 %, eran nacidas fuera de Cataluña (Ayuntamiento de Barcelona, 2010).

Las últimas décadas de bonanza económica y globalización aumentaron los flujos de personas vinieron a vivir a la ciudad. Según el más reciente informe estadístico “La población extranjera en Barcelona” (Ayuntamiento de Barcelona, 2011), 262.233 personas, el 16,3 % del total de la población residente en la ciudad, ha nacido fuera de España.

La siguiente gráfica, elaborada por el Departamento de Estadística del Ayuntamiento de Barcelona (Ibíd.), muestra que el mayor número de personas extranjeras estuvieron viviendo en la ciudad durante el año 2009, llegando casi a los 300.000 habitantes y justo en el año en que se desató la crisis económica más fuerte de las últimas décadas. De ahí en adelante ha habido un leve decrecimiento de la misma. Lo que indicaría que la principal razón para la llegada de inmigrantes ha sido por razones económicas.



(Evolución de la población extranjera en Barcelona del año 2000 al 2015)

En cualquier caso, hoy por hoy, según la Dirección de Inmigración del Ayuntamiento de Barcelona, en esta ciudad conviven 166

nacionalidades diferentes. Esta diversidad de orígenes, lenguas, costumbres y creencias ofrece a la ciudad nuevas oportunidades que hay que aprovechar, al tiempo que plantea nuevas complejidades para la convivencia y la cohesión social.

De este modo, desde finales de los años 90 en la ciudad se vienen diseñando distintas políticas para abordar el hecho migratorio y las realidades que de ahí se desprenden. En 1997 se diseñó el primer Plan Municipal para la Interculturalidad, y en 2008 con la declaración del *Año europeo del diálogo intercultural*, que la municipalidad aprovechó para impulsar un centenar de proyectos bajo el programa *Barcelona diálogo intercultural*. A partir de ese amplio y diverso conjunto de actividades, proyectos y propuestas, se diseña el Plan de Trabajo de Inmigración 2008-2011 cuyo objetivo principal era:

“... facilitar los procesos de integración y garantizar la cohesión social... evitando los procesos formales o informales de segregación de las personas recién llegadas, ya sean por motivos socioeconómicos o culturales, o bien tengan lugar en el ámbito educativo, laboral o asociativo” (Ayuntamiento de Barcelona, 2008: 72).

Finalmente, en 2010 nace el Programa *BCN Interculturalidad* que es una propuesta de actuaciones que, conjuntamente con la ciudad, impulsa el Ayuntamiento para encarar estas nuevas complejidades y aprovechar las nuevas oportunidades desde una perspectiva intercultural. Todo el programa nace de un nuevo plan producto de



la participación decidida de un gran número de personas y actores sociales, representantes de las más diversas entidades: asociaciones culturales, religiosas, académicas, así como colectivos de artistas, estudiantes, desempleados, jubilados, comerciantes, funcionarios y profesionales de distintas características. Fueron en total, más de 3.000 personas entrevistadas, 260 colectivos, 400 participantes en 40 reuniones temáticas y más de 10 entrevistas en profundidad con expertos.

Como resultado de dicho proceso participativo, el *Plan Barcelona Interculturalidad* se convierte en una estrategia propia de la ciudad para comprender y abordar la convivencia en la diversidad, para lo cual propone 10 ámbitos estratégicos, 30 objetivos y 90 medidas, planteando la interacción positiva como el eje central sin dejar al lado el reconocimiento de la diversidad y del principio de igualdad.

El Programa BCN Interculturalidad se enmarca dentro de la Dirección de Servicios de Inmigración e Interculturalidad, y depende, por tanto, del Área de Calidad de Vida, Igualdad y Deportes del Ayuntamiento de Barcelona y sus objetivos específicos son: 1) Crear e impulsar espacios para fomentar el diálogo y las relaciones interculturales, 2) Sensibilizar a la ciudadanía y trabajar para hacer desaparecer los obstáculos que dificultan este diálogo y las relaciones interculturales 3) Dar a conocer la diversidad cultural presente en la ciudad 4) Generar

oportunidades para construir acciones y proyectos interculturales compartidos.<sup>33</sup>

Como veíamos en el marco teórico, la interculturalidad plantea posibilidades pero también retos y dificultades para cualquier sociedad. La ciudad de Barcelona ha demostrado una importante capacidad de adaptación a los importantes cambios demográficos de los últimos años, pero mantiene retos importantes para evitar que se llegue a fracturar la convivencia y la cohesión social, especialmente en momentos de crisis económica, de grandes flujos de personas refugiadas y de discursos políticos y mediáticos incendiarios hacia las minorías, especialmente las que pertenecen a culturas o practican religiones diferentes.

**LA CRUÏLLA COMUNA** se traduciría al castellano como *El Cruce Común*. Los orígenes del proyecto se remontan al año 2009, el mismo año de fundación de elParlante. Han participado de él -a finales de 2014- unos 1.700 jóvenes aproximadamente en 17 ediciones, en escuelas y centros cívicos de los distritos de l'Eixample, Sarria Sant-Gervasi, Nou Barris y Horta Guinardó en Barcelona y en ciudades cercanas como L'Hospitalet de Llobregat, Sabadell y Rubí.

---

<sup>33</sup> Toda la información disponible en:  
<http://interculturalitat.bcn.cat/bcnacciointercultural/ca/Presentacio>

En 2004, de modo informal, la profesora de secundaria Gladys Yemail del Risco de origen colombiano que vivía hacía más de 30 años en Sabadell, se reúne con otros profesores de la Escola Industrial de Sabadell donde trabajaba y con algunos familiares. El objetivo de la reunión era la creación de un grupo llamado *Proyecto Colombia* cuya finalidad era sacar adelante una idea personal de la profesora: generar un diálogo intercultural entre jóvenes de la escuela con jóvenes de otra escuela en Cartagena de Indias por medio de la escritura y envío de cartas físicas entre estudiantes de 3ro de ESO y 8vo grado. El proyecto buscaba, a partir del intercambio de estos mensajes redactados en primera persona, que los chicos y chicas conocieran más detalles sobre la realidad ajena, para valorar la propia. La iniciativa sería más tarde apoyada con el asesoramiento de la *Oficina de promoció de la pau i dels drets Humans* del Ayuntamiento de Sabadell y de la Escola de Cultura de Pau de la Universidad Autónoma de Barcelona.

Aunque durante un par de años muchos de estos jóvenes lograron mantener los contactos, esta primera etapa tuvo algunos inconvenientes prácticos por la diferencia de los calendarios escolares, las complicaciones en el envío de las cartas con la intermediación de personas particulares, y la poca experiencia técnica de los miembros de la entidad en el diseño de proyectos de Educación para el Desarrollo. La iniciativa no contaba para entonces con ningún apoyo económico más que la persistencia de la, para entonces ex-profesora, que hacía este trabajo de modo

totalmente voluntario y que además es una mujer invidente, que vivía de su jubilación, y un apoyo de la fundación ONCE para su sostenimiento.

El 1 de junio de 2007, la profesora Yemail se reúne con otros y otras colegas jubilados/as para fundar la entidad: Xarxa-Solidaria Sabadell-Colombia, desde la cual se pretende crear nuevas iniciativas para generar espacios de intercambio cultural a partir de la hermandad entre escuelas de Sabadell y de la ciudad colombiana de Cartagena de Indias. De este modo, la entidad presenta el proyecto *Trueque: proyecto de sensibilización y educación para la paz en el ámbito educativo de Sabadell y Cartagena*, que sería apoyado por la convocatoria de subvenciones de la Oficina de Cooperación al Desarrollo 2008-2009 del Ayuntamiento de Sabadell. Dicha iniciativa cuenta con dos etapas, la primera, coordinada en 2008 por el sociólogo Leonardo Bejarano, quien se retiró del proyecto a finales de ese año y la segunda, por el autor de esta tesis.

Justamente en 2009 fue fundada -por Alfredo Cohen, Raynier Buitrago y María Victorina Tello- la Asociación Cultural elParlante con el objetivo de implementar estrategias de comunicación para el cambio social y el diálogo intercultural, especialmente con jóvenes. De este modo, las profesoras Andrea Lafourie y Ana Cecilia Cervantes, por entonces estudiantes colombianas del Doctorado en Comunicación Audiovisual de la Universidad Autónoma de

Barcelona, se vinculan para colaborar en el diseño, desarrollo y evaluación de esta segunda etapa del proyecto *Trueque* denominado: *Planeta Imaginario*, cuyo objetivo general sería contribuir a la sensibilización y la educación intercultural, con el afán de avanzar en la construcción de una ciudad donde el respeto por la diversidad sea la base de la convivencia y de la cohesión social.

Una vez presentados los resultados del proyecto Planeta Imaginario en Sabadell, realizado por la Xarxa Solidaria Sabadell-Colombia y elParlante, esta última entidad, presenta el primer proyecto de modo independiente en la ciudad de Barcelona, al que denomina *La Nova Barcelona*, y cuya siguiente descripción fue presentada en la convocatoria de Educación para el Desarrollo, de la Oficina de Cooperación Internacional del Ayuntamiento de Barcelona: Barcelona Solidaria.

“La Nova Barcelona es un proyecto de comunicación ciudadana que basado en el uso de nuevas tecnologías, contribuye a la sensibilización y la educación intercultural de estudiantes de 2do de ESO, con el afán de avanzar en la construcción de una ciudad donde el respeto por la diversidad sea la base de la convivencia y de la cohesión social. La estrategia está articulada a partir de tres ejes principales: la formación, la comunicación y la socialización. Para lo que se dispone de un ciclo de 10 talleres de crítica audiovisual, la producción de un documental, un blog y la socialización del proyecto en un evento. Los talleres son realizados con materiales provenientes de la televisión local, nacional,

internacional, así como del cine y de entrevistas realizadas por nuestro socio local en Colombia.”

El proyecto fue entonces subvencionado con 6.800 euros por la mencionada convocatoria y apoyado también por las directivas del colegio concertado: IES Maristes La Inmaculada, así como por la ONGD SED, la organización de las escuelas Maristas para la Solidaridad, la Educación y el Desarrollo.

En el transcurso del proyecto se decidió de modo participativo con los estudiantes beneficiarios, cambiar el nombre inicial del proyecto La Nova Barcelona por LA CRUÏLLA COMUNA, a partir de un debate en clase sobre el significado de la comunicación y la idea de intercambiar, cruzar y compartir imaginarios, así como la necesidad de potenciar el catalán como la lengua común dentro y fuera del aula. El Col·legi Maristes la Immaculada, ubicado en el corazón de Barcelona, es un colegio tradicional donde la población inmigrante es muy reducida y donde el equipo docente está fuertemente interesado en desarrollar procesos que vinculen a los estudiantes con el resto de la realidad social de la ciudad y la comunidad catalana. Fue entonces como resultado de este primer proyecto y de la investigación-acción-participativa que implicó que se definieron nuevos criterios y se sacaron conclusiones (muchas expresadas en la justificación de la subvención presentada al Ayuntamiento de Barcelona) para intentar definir un primer modelo de intervención que, al interior de las aulas de clase y con la ayuda de los medios de

comunicación y las nuevas tecnologías, pudiera generar un espacio de información, reflexión y deliberación en torno a la diversidad cultural.

La nueva estrategia que se definiría a partir de entonces sería producto de una autoevaluación de los resultados obtenidos por parte de los encargados y talleristas de elParlante, en diálogo no solo con los estudiantes, sino también con los profesores, directivos del colegio y de la ONGD SED. Algunas de las conclusiones fueron:

1. Pasar de la idea de realizar 10 talleres a realizar 4 en cada aula de clase. Es decir que si en una escuela hay 4 líneas (A,B,C,D) se realizarían 16 talleres. Y si en una escuela hay 2 líneas (A,B) se realizarían 8 talleres.
2. Por la complejidad de ciertos temas y el nivel de discusión, los talleres se harían en 4to y/o 3ro de ESO y no en 2do, como inicialmente fue previsto.
3. Por la pertinencia de los contenidos, y la necesidad de que estos temas hagan parte del currículum, los talleres se realizan en la asignatura de Educación para la Ciudadanía (o su equivalente) y no en el espacio de tutoría, como se había realizado en Sabadell.
4. La presencia y participación de los profesores en las aulas de clase durante el desarrollo de los talleres es esencial para el buen funcionamiento del ambiente de clase. Además esta

presencia ayuda a la conexión de las discusiones con otros temas trabajados durante la asignatura, así como para que el/la docente pueda tener de primera mano las ideas y visiones de los jóvenes sobre los temas, de tal modo que permitan continuar con el diálogo en otros espacios.

5. Además de los 4 talleres participativos, se define la realización de unas cortas entrevistas previas, a una reducida muestra del conjunto de estudiantes, que darán cuenta de los imaginarios que tienen sobre las identidades propias y ajenas, antes de realizar los talleres. Una vez concluidos los mismos, se realizan unas nuevas entrevistas a los/as mismos/as alumnos/as para verificar la modificación/complejización de esos imaginarios, así como la evaluación de la estrategias implementadas, con el fin de buscar fórmulas de mejora.
6. Se establece que además de los 4 talleres y las entrevistas previas y posteriores resulta indispensable la realización del video documental que registra todo el proceso y permite sistematizar las respuestas así como visualizarlas con el resto de estudiantes y/o comunidad educativa en un evento de socialización.
7. Se realiza en esta ocasión un blog (<https://lacruilla.wordpress.com/>) que contiene una descripción detallada de la estrategia y los talleres así como espacios para la participación de los y las jóvenes. Sin embargo se reconoce el mayor potencial para generar debate

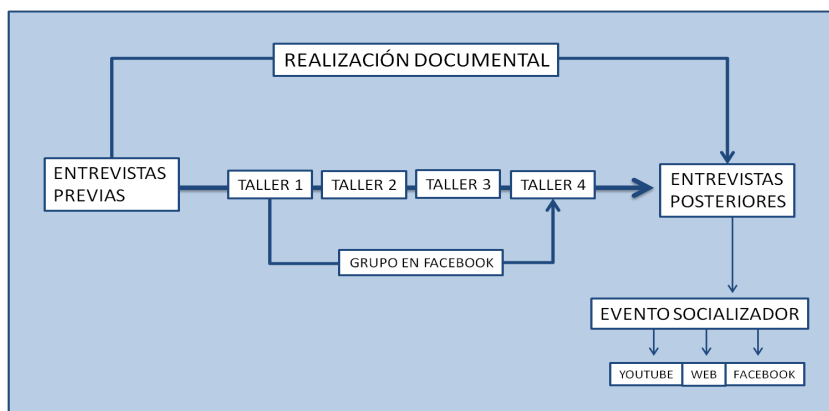


de la red social Facebook, en este sentido, se crea un grupo, que será punto de encuentro para nuevos participantes durante los próximos años.

(<https://www.facebook.com/groups/162098487173133/>)

8. Se organiza un evento socializador en la sala de actos de la misma escuela, al que son invitados además de los y las participantes, profesores de otras asignaturas, directivos de la escuela y padres de familia. En dicho evento, se presentan los resultados del proyecto, se proyecta el video que recoge lo acontecido durante los talleres y se vuelve a abrir un espacio de reflexión y debate con el fin de sacar algunas conclusiones y/o propuestas sobre las oportunidades y retos que plantea la convivencia en la diversidad.

Planteamos entonces un primer esquema -de elaboración propia- para visualizar la estrategia:



(Método de implementación de La Cruilla Comuna)

Como se visualiza en el gráfico, se realizan 4 talleres durante un mes, uno cada semana, que también son dinamizados en el grupo de Facebook. El rodaje documental abarca todo el proceso desde las entrevistas previas hasta las posteriores, registrando cada uno de los talleres. Se realiza el evento socializador donde los mismos participantes muestran los resultados que luego se difunden en la web y redes sociales.

Cabe mencionar que los contenidos trabajados durante los talleres también se han usado en otros proyectos de la asociación que vinculan los medios con la interculturalidad, en otros contextos y con otro tipo de público, como comunidades de vecinos y personas mayores.

Enunciamos a continuación las escuelas y las ediciones en las que el proyecto fue llevado a cabo en su totalidad, es decir, según la metodología antes descrita. En el sitio web de LA CRUÏLLA COMUNA se puede consultar los vídeos resultantes de estas experiencias y otras similares realizados fuera del entorno escolar.

1. Colegio Maristas la Inmaculada 2011.
2. Colegio Maristas Rubi 2011.
3. Colegio Maristas la Inmaculada 2012.
4. IES Menendez i Pelayo 2012.
5. IES Serrat i Bonastre 2012.
6. IES Menendez i Pelayo 2013.

7. IES Montserrat 2012.
8. FEDAC Amilcar 2013.
9. FEDAC Sant Andreu 2013.
10. IES Menendez i Pelayo 2014.
11. FEDAC Sant Andreu 2014.
12. FEDAC Amilcar 2014.
13. IES Costa Llobera 2014.
14. IES Menendez i Pelayo 2015.
15. FEDAC Sant Andreu 2015.
16. FEDAC Amilcar 2015.
17. IES Costa Llobera 2015.

En el momento en que se escribe este apartado, las perspectivas para LA CRUÏLLA COMUNA desde elParlante, son darle continuidad al proyecto en las últimas cinco escuelas en que fue realizado, tres del Distrito de Sarrià-Sant Gervasi, y dos de la Federación de Escuelas Dominicanas (FEDAC), así como poder ser replicada en otras instituciones educativas, para lo que esperamos que la evaluación realizada en el marco de esta tesis sea un importante aporte.

**DESMUNTAMITES**, por su parte, es una palabra compuesta, inventada por el propio equipo de elParlante. *Desmunta* -de desmontar- y *mites*, que significa *mitos*, en catalán. Los “desmonta-mitos” son piezas audiovisuales creadas de modo participativo por un grupo de entre 10 y 15 jóvenes que buscan precisamente poner

en discusión y en la medida de lo posible contrarrestar con datos objetivos, mitos que circulan alrededor de las personas y/o comunidades de origen diverso.

Hasta el momento han participado del proyecto un grupo de 30 jóvenes en el mes de Julio de 2014 y 2015 (15 cada año). Sin embargo, por efectos de cronograma, para esta investigación solo fue analizado y evaluado el primer proyecto, en 2014.

Ambas experiencias fueron desarrolladas en el IES Menéndez i Pelayo, donde se han realizado proyectos de LA CRUILLA COMUNA durante los años 2012, 2013, 2014 y 2015.

En 2006, el autor de estas líneas se encontraba terminando el pregrado de Comunicación Social y Periodismo en la Universidad del Norte de Barranquilla (Colombia). Para obtener el título realizó la tesis de grado *La Puerta Oxidada: una estrategia para re-pensar a Barranquilla* (Cohen, 2006). El trabajo, asesorado por el sociólogo Jair Vega Casanova, se trataba de una investigación-acción-participativa, cuyo objetivo era el diseño de una estrategia de edu-comunicación para la participación ciudadana, con el objetivo que jóvenes de tres escuelas socioeconómicamente diferenciadas de Barranquilla (Colombia), tuviesen un espacio para informarse, expresarse y discutir sobre temas que les afectaban en la ciudad. El resultado, fueron tres videos producidos de modo participativo con los y las jóvenes en los que se generaba un espacio de reflexión sobre el sentido de las zonas verdes en la urbe y la falta de espacio

público en general. Estos videos presentados en la Cinemateca del Caribe, -un lugar simbólico de la ciudad- generaron un nuevo debate público alrededor del tema, junto con urbanistas, comunicadores y arquitectos expertos, logrando que las demandas y apreciaciones de los y las jóvenes participantes, fuesen escuchadas y tuvieran visibilidad en la prensa local.

Esta experiencia, sumada a la implementación del proyecto LA CRUILLA COMUNA en las primeras escuelas, hizo posible el diseño, en conjunto con los demás miembros de *elParlante*, de los primeros proyectos en Cataluña para la promoción de la ciudadanía activa a partir del uso del video participativo.

De este modo, en 2010, *elParlante* propone al Programa Nuevos Vecinos y Vecinas, de la Dirección de Inmigración e Interculturalidad del Ayuntamiento de Barcelona, la incorporación de la estrategia de video participativo en su proyecto HG Barribook, creando la iniciativa *Barribook TV*, una estrategia de comunicación participativa para ofrecer a los jóvenes del Distrito Horta-Guinardó, un espacio en el que desde su propia mirada, puedan (re)conocer a otros jóvenes que con sus visiones particulares, construyen una nueva ciudadanía. Se trata de un espacio para recuperar la historia del barrio y defender las múltiples identidades que lo habitan.

A partir del diseño de la primera edición de este proyecto en 2010, *elParlante* propone al Ayuntamiento de L'Hospitalet de Llobregat,

ciudad aledaña a Barcelona, el proyecto *Desmuntatòpics*. La iniciativa, que desde entonces ha producido 8 piezas audiovisuales (y en 2015 está produciendo otras dos) de modo participativo con los y las jóvenes de distintos institutos de la ciudad, fue el primer proyecto de video participativo, pensado específicamente por elParlante para contrarrestar rumores, prejuicios y estereotipos que existen en la población del municipio y que debilitan la convivencia en la diversidad. *Desmuntatòpics* se enmarca en una iniciativa más ambiciosa, denominada *Consejo de Niños y Niñas de L'Hospitalet de Llobregat*, que incluye aproximadamente a 100 niños y niñas y que tiene distintas comisiones por edades y temáticas, cuyo objetivo general es la participación a través de la implicación de los chicos y chicas en temas de interés ciudadano. De este modo, el proyecto se consolida en sus ediciones 2011-2012, 2012-2013 y 2013-2014, obteniendo el reconocimiento de la Concejalía de Educación del Ayuntamiento de L'Hospitalet, que propone a elParlante editar un DVD con los videos producidos y dinamizarlos junto con los chicos en sus propias aulas de clase, generando además, guías que permitan a los tutores de la asignatura de Educación para la Ciudadanía, seguir trabajando los contenidos, lo que hace que el proyecto aplique también parte de la metodología de trabajo de LA CRUILLA COMUNA y en 2014, gane el premio a la Diversidad en el Audiovisual, otorgado por el Consell de l'Audiovisual de Catalunya (CAC).

Una vez consolidada la experiencia en L'Hospitalet de Llobregat, elParlante presenta a consideración de la convocatoria anual de la Dirección de Inmigración del Ayuntamiento de Barcelona el proyecto DESMUNTAMITES, que bajo la misma idea metodológica de *Desmuntatòpics* busca profundizar en los conceptos trabajados y en las reflexiones realizadas con los y las jóvenes del IES Menéndez i Pelayo para crear de modo participativo, en el marco del trabajo de investigación que se hace en 4to de ESO -conocido en las escuelas catalanas como *treball de recerca*- tres piezas que ayuden a desmontar mitos sobre la diversidad cultural. Debido al poco tiempo proporcionado por la escuela para desarrollar un proceso más deliberativo con los jóvenes previo a la elaboración de los talleres, elParlante, basado en un estudio de la Fundació Diversitas, propone a los y las jóvenes trabajar los mitos asociados a tres comunidades que comparten la cotidianidad en Barcelona y que muchas veces han sido estigmatizadas por los medios de comunicación y la sociedad en general: la comunidad china, la musulmana y la gitana.

La metodología creada para el desarrollo de este tipo de talleres basados en el video participativo ha sido elaborada de manera empírica por los miembros de la asociación, y se podría resumir en el siguiente gráfico:



(Método de implementación de Desmuntamites)

Como se puede observar en el gráfico, al igual que en LA CRUÏLLA COMUNA, en DESMUNTAMITES se realizan entrevistas antes de empezar y al finalizar los talleres, con el fin de valorar de qué modo se ve afectado el imaginario social que los y las participantes tienen sobre ciertas identidades culturales, y de qué manera el participar en la experiencia, propicia cambios en la percepción o al menos, la complejización de dichos imaginarios.

En cuanto los talleres, se han planteado 8 talleres, repartidos en 5 días, durante 5 horas diarias. El primero de los talleres empieza con dinámicas lúdicas para reforzar la cohesión de grupo y el último



termina con la edición de las tres piezas audiovisuales realizadas de modo colaborativo. Esta metodología ha sido utilizada tanto en DESMUNTAMITES, como en *Desmuntatòpics*, y en las demás iniciativas promovidas en los proyectos de co-creación de elParlante.

Podemos observar también en el esquema, la realización de un video documental que en paralelo a la realización de los talleres, va sistematizando los debates, ideas y el proceso de elaboración de las piezas audiovisuales. Finalmente, igual que en LA CRUILLA COMUNA y los demás proyectos diseñados por la entidad, se realiza un evento socializador donde se dinamizan y comparten los resultados que finalmente serán también trabajados en las aulas de clase (con la ayuda de maestros) y estarán disponibles en la web, siendo compartidos mediante las redes sociales.

Como ya se ha mencionado en el caso de LA CRUÏLLA COMUNA, la expectativa por parte de la asociación cultural, es continuar realizando los talleres de DESMUNTAMITES en esta misma escuela durante 2016 y que esta investigación de carácter evaluativo, permita construir las bases metodológicas para un proyecto de intervención de mayor alcance.

### **3. OBJETIVOS Y METODOLOGÍA**

Una vez descritas las características principales de elParlante y sus proyectos, así como el cuerpo teórico en el que se enmarca, presentamos en este apartado la metodología utilizada, que será en todo momento de corte cualitativo. Expondremos entonces el objetivo general y los específicos, así como las preguntas de investigación que nos hicimos. Además, detallaremos la muestra escogida y las categorías de análisis en las que nos basamos para diseñar los cuestionarios de las técnicas empleadas.

Según experiencias previas, no podemos hablar de una evaluación de proyectos de Comunicación para el Cambio Social si no tenemos en cuenta la participación. Lennie y Tachi (2015) explicaban que tanto en dichos proyectos como en las evaluaciones de los mismos, la vinculación de los implicados -tanto beneficiarios como financiadores, ejecutores y otros,- resulta clave.

Bajo esta premisa y a pesar de las limitaciones, nos acercamos a diseñar nuestra propia propuesta metodológica. Ya decían Lennie y Tachi (2015) que se hace necesario priorizar las evaluaciones que tienen en cuenta conceptos como flexibilidad, innovación y relaciones interpersonales, pues aunque se consideren alternativas y poco rigurosas, esto no significará demeritar su validez. En este sentido, los autores definen siete componentes interrelacionados entre sí y que nos sirvieron como horizonte para acercarnos al

objeto de estudio de nuestra investigación. Intentamos entonces diseñar un método que tuviera en cuenta lo participativo, lo holístico, lo complejo, lo emergente, lo realista y que estuviera basado en el aprendizaje. Lennie y Tachi (2015) señalaban la necesidad de atender el contexto local y global, el género y relaciones de poder, la diversidad cultural y diferencias y normas culturales y sociales en los procesos evaluativos.

### 3.1 Objetivos, preguntas y técnicas de investigación

Como anunciamos al principio del documento, nuestro **objetivo general** consiste en probar la validez de los proyectos LA CRUÏLLA COMUNA + DESMUNTAMITES realizados por la Associació Cultural elParlante, en el Instituto de Educación Superior Menéndez y Pelayo del Distrito de Sarriá - Sant Gervasi, en Barcelona, de tal modo que las conclusiones permitan plantear una estrategia de investigación-acción-evaluación de mayor impacto.

En cuanto a los objetivos específicos, tenemos cinco:

El **primero**, averiguar algunos de los imaginarios sociales, prejuicios y estereotipos sobre la identidad cultural propia y ajena de chicos y chicas de 3ro de ESO del (IES) Menéndez i Pelayo de

Barcelona, antes y después de haber participado en los proyectos LA CRUÏLLA COMUNA + DESMUNTAMITES.

El **segundo**, evaluar los dos proyectos desde sus tres dimensiones: socioeducativa, comunicativa e intercultural, así como desde su impacto y viabilidad.

El **tercero** de los objetivos es conocer los aportes de los proyectos a la interacción positiva con minorías de orígenes diversos, y al consumo crítico y responsable de medios de comunicación, por parte de los/as participantes.

El **cuarto** y último de los objetivos es proponer las bases para una nueva propuesta de intervención que recoja las aportaciones de la anterior investigación evaluativa.

De este modo, **las preguntas claves** de esta investigación serían:

1. ¿Cuáles son algunos de los imaginarios sobre la identidad cultural propia y ajena de jóvenes de 3ro ESO del IES Menéndez i Pelayo?
2. ¿De qué modo los proyectos LA CRUÏLLA COMUNA + DESMUNTAMITES pueden favorecer las condiciones para que jóvenes de este instituto complejicen su mirada sobre la realidad e interactúen de modo positivo con personas de las distintas culturas que comparten Catalunya?

3. ¿Cuáles serían las claves para diseñar un proyecto de edu-comunicación que al interior de las escuelas pueda ayudar a establecer un modelo de promoción de una ciudadanía activa e intercultural a largo plazo?

La consecución de respuestas a estos cuestionamientos pretende reflexionar sobre el proceso llevado a cabo por una entidad local en la escuela específica, no siendo, bajo ningún punto de vista, objetivo de esta investigación proporcionar un modelo ideal, cerrado y definitivo de intervención que desde la edu-comunicación provoque el diálogo intercultural y la ciudadanía activa en el conjunto de escuelas de la ciudad, sino más bien, arrojar algo de luz sobre nuevas estrategias aplicadas a ciertos contextos y brindar a los profesionales de la edu-comunicación para el cambio social, así como a profesores, directivos de las escuelas y responsables de políticas públicas de la ciudad, nuevas ideas con las que hacer frente a la difícil tarea de mejorar la educación y la cohesión social.

La presente es una investigación **de corte cualitativo**. Las investigaciones de este tipo son aquellas que tratan de identificar la naturaleza profunda de las realidades, sus cualidades, eso que las hace ser lo que son, así como las dinámicas estructurales que se establecen, con el objetivo de cumplir las tres tareas claves de cualquier indagación científica: recoger datos, categorizarlos e interpretarlos (Martínez, 2006: 125).

Para lograr lo propuesto, la metodología incluyó **diversas técnicas**. En primer lugar, realizamos grupos focales con algunos/as de los y las jóvenes participantes en LA CRUÏLLA COMUNA 2014, antes y después de haber pasado por la iniciativa. Esta indagación pretendía averiguar el impacto causado por el proyecto, intentando medir especialmente la transformaciones en los imaginarios sobre la diversidad cultural y la posible reducción de los prejuicios y estereotipos sobre las comunidades del sur, así como las voluntades de interactuar con personas de origen migrado y su visión sobre los discursos y la influencia en sus vidas, de los medios de comunicación.

Adicionalmente, se realizó un análisis de contenido de los videos resultantes de las ediciones anteriores de LA CRUÏLLA COMUNA, especialmente los realizados en esta misma escuela, así como los 4 vídeos (3 de resultado y 1 de proceso) que hacen parte del proyecto DESMUNTAMITES 2014.

Complementariamente, nos aproximamos por medio de entrevistas en profundidad a las percepciones de algunos/as participantes del proyecto DESMUNTAMITES y de la profesora de la asignatura de Educación para la Ciudadanía en la que se realizan los talleres. Conversamos también con la directora del centro educativo, con dos profesionales de la Asociación Cultural elParlante, así como con el responsable de la Dirección de Inmigración y la coordinadora del Plan Barcelona Interculturalidad del Ayuntamiento de Barcelona,

que ha sido la institución financiadora de ambas experiencias. Todas estas indagaciones nos permitieron además de revisar el cumplimiento de los objetivos de los proyectos, conversar sobre las debilidades, oportunidades, fortalezas y amenazas de los mismos, así como evaluarlos desde los puntos de vista: socioeducativo, comunicacional e intercultural, de cara a pensar en su sostenibilidad,

Finalmente, todas estas técnicas estuvieron acompañadas durante todo el proceso de una constante observación participante, registrada en video.

Definidos los objetivos, las preguntas y las técnicas, vale la pena recordar que cuando hablamos de investigación en Ciencias Sociales encontramos cuatro líneas de trabajo: 1) la empírico analítica, con fundamento positivista/racionalista, 2) la humanístico-interpretativa, con fundamento naturalista/fenomenológico, 3) la crítica, basada en la necesidad del cambio social, y 4), la que incorporan autores como Nisbet (1988) y Fishman (1991), en la que señalan un nuevo enfoque paradigmático de actuación, que tendría que ver con la toma de decisiones y el cambio. Se trataría del *paradigma pragmático*, en donde situaremos la investigación de tipo evaluativa. “En ese camino, la investigación evaluativa o evaluación, se considera un mecanismo estratégico de cambio social, y por lo tanto muy útil para los responsables políticos y

sociales en su propósito de optimizar sus acciones y decisiones” (Beltrán y Vega, 2012: 34).

De acuerdo con Babbie (1992), “la investigación evaluativa - algunas veces llamada evaluación de programas- se refiere más a un propósito de investigación que a un método de investigación específico” (Babbie, 1992: 346), y, como señalan Rossi y Freeman (1991), se configura como una forma de investigación definida por la “aplicación sistemática de procedimientos de investigación social para asegurar la conceptualización, diseño, realización y utilidad de programas de intervención social” (Rossi y Freeman: 1991: 5).

Situamos este trabajo en este paradigma, que se ha ido convirtiendo en disciplina durante la segunda mitad del siglo XX, pero sigue siendo innovador, utilizándose más en espacios políticos y sociales que en académicos. Según Escudero (2011), la investigación evaluativa incide hoy en día en la gran mayoría de las disciplinas académicas, especialmente en proyectos educativos, y justamente por su vocación práctica ha aportado mucho a la construcción, formalización teórica, desarrollo de modelos y metodologías de intervención.

En el diseño evaluativo se busca la aplicación de estrategias y técnicas de investigación, de modo sistemático y riguroso. Con ello se pretende alcanzar resultados confiables sobre la efectividad del programa o conjunto de actividades específicas que están siendo



valoradas (D'Ancona, 1996: 109-110). En nuestro caso, hemos basado nuestra propuesta de investigación evaluativa en aquello que se ha denominado “trabajo de campo”, y que permite a partir de diversas técnicas y especialmente de la observación participante, acceder al contacto vivencial con la realidad, con quienes experimentan el fenómeno particular.

En este contexto de la investigación evaluativa, el estudio de caso que proponemos ha combinado distintas técnicas de corte etnográfico, de las que la principal ha sido la observación participante.

Según Gumucio (2001) la investigación evaluativa no ha evolucionado lo suficiente en los proyectos de Comunicación para el Cambio Social, porque aunque en estos por lo general se busca incluir a los y las beneficiarias en el diseño y ejecución de las estrategias, se tienen poco en cuenta a la hora de las evaluaciones, omitiendo sus puntos de vista particulares, basándose en metodologías cuantitativas que permiten poco diálogo. Estas evaluaciones han venido por lo general desde las instituciones financiadoras, que en el caso de los países del sur, han sido por lo general grandes agencias de cooperación internacional con miradas verticales y agendas a las culturas locales.

Evidentemente, esas brechas culturales o distancias entre evaluadores y evaluados pueden hacer que las evidencias queden distorsionadas. Según Gumucio (2001) ya va siendo hora de diseñar

modelos en los que los beneficiarios jueguen un papel central. De hecho, explica que esto ya ha sucedido por ejemplo, en las emisoras mineras de Bolivia, en las que nunca se hizo una evaluación formal, pero constantemente la misma comunidad iba validando los procesos.

El estudio de caso aporta especificidad a la investigación, al tratarse de la evaluación de proyectos concretos desarrollados en un lugar y momento específico. Para Stake (1994), el estudio de caso aborda de forma intensiva una unidad; ésta puede referirse a una persona, una familia, un grupo, una organización o una institución o un proyecto liderado por una ONG con participación de una escuela y el Ayuntamiento, como en nuestro caso.

Según Bergen (2000), Foster, Gomm y Hammersley (2000), los estudios de caso son importantes tanto en la investigación cualitativa, como en las aplicaciones en el campo profesional.

Coherente con esta propuesta, Macpherson, Brooker y Ainsworth (2000) explican que los estudios de caso ya han servido para evaluar un sistema educativo, la organización de una empresa la participación social en un grupo, siempre desde el punto de vista de los y las participantes.

Por su parte, Morse y Field (1995) indican que **la etnografía** usa citas directas de los y las informantes, analizando cada entrevista,

grupo focal o conjunto de notas de campo por temas y prestando atención a las relaciones entre los mismos. Hammersley y Atkinson (2005: 15) la comprenden como:

“Una referencia que alude principalmente a un conjunto de métodos cuya principal característica es que el etnógrafo participa, abiertamente o de manera encubierta, en la vida diaria de las personas durante un periodo de tiempo, observando qué sucede, escuchando qué se dice, haciendo preguntas; de hecho, haciendo acopio de cualquier dato disponible que pueda arrojar un poco de luz sobre el tema en que se centra la investigación”.

Por su parte Álvarez (2008) explica que en investigaciones en educación, los etnógrafos han abierto campos de estudio, ofrecido descripciones, aportado modelos y explorado perspectivas, estrategias y culturas de maestros y alumnos; sin embargo, su fin último es la mejora de la práctica. En el mismo sentido y coherente con nuestra propuesta de trabajo, Torres (1998) plantea que: “las etnografías no deben quedarse exclusivamente en su dimensión descriptiva, sino que, como modalidad de investigación educativa que son, deben coadyuvar también a sugerir alternativas, teóricas y prácticas, que conlleven una intervención pedagógica mejor” (Torres, 1998: 17). De este modo, el papel jugado por el investigador-etnógrafo ha sido, como afirma el mismo autor, de un reconstructor de la realidad, cuyo trabajo ha exigido “paciencia y dedicación, atención esmerada y ferviente, fina observación y reflexión crítica de lo observado”. (Torres, 1998: 27)

Justamente, la **observación participante** es considerada la técnica por excelencia de la etnografía, ya que éste tipo de acercamientos permite de forma condensada:

“... lograr la objetividad por medio de una observación próxima y sensible, y captar a la vez los significados que dan los sujetos de estudio a su comportamiento. [...] La observación y la observación participante proporcionan descripciones, es decir, discurso propio del investigador” (Velasco y Díaz de Rada, 2006: 34).

La observación como parte de la etnografía es aplicada en escenarios no artificiales y, al igual que el análisis de casos, suele enfocar aspectos particulares de una multiplicidad de realidades inherentes a un fenómeno. Marshall y Rossman (1989) la definen como la descripción organizada de eventos, acciones, y circunstancias que se dan en el espacio social investigado, al tiempo que la explican como un trabajo de campo que involucra “mirada activa, una memoria cada vez mejor, entrevistas informales, escribir notas de campo detalladas, y, tal vez lo más importante, paciencia”. Marshall y Rossman (1989: 36).

En nuestro caso, la observación participante ha permitido tomar nota sobre la propia evolución de la intervención desarrollada en la escuela -que incluye los talleres y sus socializaciones ante la comunidad educativa-, y que ha sido apoyada por anotaciones en el terreno y la grabación en vídeo de prácticamente todos los momentos de la estrategia.

Como señala Woods, “los principales requisitos de la observación son, naturalmente, un ojo avizor, un oído fino y una buena memoria” (Woods, 1987: 56). En nuestro caso se trató también de una observación dialogante, en la que el investigador fue también dinamizador de las sesiones de los talleres, en los que la cámara de video como dispositivo, cumplía un rol activo, en la medida en que se convertía también en otro “personaje” más en el aula, generando un clima que al principio parecía intimidar, pero al poco tiempo se convirtió en un detonador para el debate y la participación.

Las observaciones se dieron de la **siguiente** manera:

<b>Tiempo</b>	<b>Lugar</b>	<b>Participantes</b>
Julio de 2014	Aula de clase en el IES Menéndez i Pelayo, además de calles del barrio.	15 jóvenes del proyecto DESMUNTAMITES, 4 talleristas de la Asociación Cultural elParlante, 3 profesores del instituto.
Septiembre de 2014	Sala de actos del IES Menéndez i Pelayo.	12 jóvenes del proyecto DESMUNTAMITES, 5 familiares de los jóvenes, 3 profesoras y la rectora del instituto.
Noviembre de 2014	Tres Aulas de clase en el IES Menéndez i Pelayo	94 jóvenes de 3ro de ESO, participantes del proyecto LA CRUÏLLA COMUNA, 2 talleristas de elParlante, y profesora de Educación para la ciudadanía.

Enero 2015	Biblioteca del IES Menéndez i Pelayo	94 jóvenes de 3ro de ESO, participantes del proyecto LA CRUÏLLA COMUNA, 2 talleristas de elParlante, 3 profesores y rectora.
------------	--------------------------------------	--

La observación se dio por parte del investigador durante todas las sesiones de trabajo que se llevaron a cabo en ambos proyectos desde julio de 2014 hasta enero de 2015. No obstante, no se limitó a los talleres, si no que incluyó los espacios “vacíos” entre una clase y otra, los pasillos de la escuela y las distintas entrevistas con los profesionales implicados.

En cuanto a las observaciones durante los talleres, vale la pena anotar las limitaciones propias de que el investigador fuese al mismo tiempo por unos momentos el encargado de dictar el taller, y por otros momentos, el cámara de las sesiones. Si bien consideramos que esta multiplicidad de roles podía afinar la observación al volverla participante, también es cierto que dificultaba la recogida inmediata de notas. Por tanto, una de las estrategias implementadas por el investigador fue revisar más tarde con detenimiento, todas las grabaciones realizadas durante los talleres. Se trató de aproximadamente 24 horas de video sin editar, que, aunque fueron contempladas *a posteriori*, darían buena fe de lo sucedido.

En segundo lugar tenemos los **grupos focales**. En estos grupos participaron 8 jóvenes de los/as 94 vinculados/as al proyecto LA CRUÏLLA COMUNA en el año 2014. Fueron realizados dos grupos: uno antes y otro después de la intervención, participando los/las mismos/as estudiantes.

El grupo focal es una técnica bastante popular en proyectos e investigaciones cualitativas que, como la nuestra, buscan explorar los conocimientos y experiencias de las personas en un ambiente de interacción, permitiendo examinar lo que la persona piensa, cómo piensa y por qué piensa de esa manera. Según Hamui-Sutton y Varela-Ruiz (2012: 56), un grupo focal es un espacio de opinión para captar el sentir, pensar y vivir de los individuos, provocando auto explicaciones para obtener datos cualitativos. Kitzinger (1995: 311) lo define como una forma de entrevista grupal que utiliza la comunicación entre investigador y participantes, con el propósito de obtener información. Para Martínez (2012), se trata de un método de investigación colectivista, que se centra en la pluralidad y variedad de las actitudes, experiencias y creencias de los participantes y lo hace en un espacio de tiempo relativamente corto.

En nuestro caso se seleccionaron de los tres cursos implicados en el proyecto, pertenecientes a 3ro grado de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), dos jóvenes de cada línea, es decir: dos de 4A, dos de 4B y dos de 4C, sumando 3 chicas y 3 chicos. El grupo focal realizado antes de los talleres sirvió para conocer cómo los y las

jóvenes se aproximaban al tema de estudio y cuáles eran sus imaginarios sobre las identidades culturales propias y ajenas, mientras que el segundo grupo, al final del proceso, pretendió evaluar si hubo o no alguna modificación sobre dichos imaginarios por parte de los y las participantes, así como sus percepciones sobre distintos aspectos metodológicos de los proyectos.

Cabe anotar aquí que los grupos focales fueron realizados tanto en catalán como en castellano, pero en la presentación de los resultados hemos unificado las respuestas en castellano, sin que eso suponga alteración alguna en su contenido.

En tercer lugar, hemos evaluado los proyectos también a partir de **entrevistas en profundidad**. La entrevista es una conversación que establece un interrogador con un interrogado para un propósito expreso; es decir, una forma de comunicación interpersonal orientada a la obtención de información sobre un objetivo definido. Kerlinger (1985) la entiende como una confrontación interpersonal en la cual una persona formula preguntas a otras para obtener respuestas relacionadas con el problema de investigación (Kerlinger, 1985: 338). Son muy frecuentes en los estudios de carácter cualitativo, donde el investigador no solamente hace preguntas sobre los aspectos que le interesa estudiar sino que debe comprender el lenguaje de los participantes y apropiarse del significado que éstos le otorgan.



Se entrevistaron en profundidad a 2 estudiantes, 1 profesora, 1 directora de la escuela, 2 integrantes de la Asociación Cultural elParlante, y 2 representantes del Ayuntamiento de Barcelona, del siguiente modo:

No de entrevistas	Enrevistado/a	Institución	Vinculado/a a:
2	Nadia y Paula	IES Menéndez i Pelayo	Participantes de DESMUNTAMITES 2014
1	Pilar Fernández	IES Menéndez i Pelayo	Profesora de Educación para la Ciudadanía en 3ro grado.
1	Ma. Concepción Fernández	IES Menéndez i Pelayo	Rectora del IES Menéndez i Pelayo.
1	Natalia Rivero Martí	Associació Cultural elParlante	Coordinadora de los proyectos LA CRUÏLLA COMUNA + DESMUNTAMITES en 2014.
1	Jéssica González Herrera	Associació Cultural elParlante	Tallerista del proyecto LA CRUÏLLA COMUNA en 2012
1	Marifé Calderón Paz	Ayuntamiento de Barcelona	Técnica responsable del Programa BCN Interculturalitat.
1	Ramón Sanahuja	Ayuntamiento de Barcelona	Director de la Dirección de Inmigración, Interculturalidad y Acción Comunitaria del Ayuntamiento de Barcelona.

Tal vez el más importante sentido de este trabajo sea precisamente el anteriormente expuesto: la voluntad de reunir a voces (y ámbitos) distintos ante un mismo objeto de estudio, incorporando elementos que en no muchas otras investigaciones han estado articulados bajo una misma iniciativa: entidades públicas, directivos de las escuelas, profesores, profesionales edu-comunicadores de una ONG, pero poniendo el énfasis en la propia comunidad estudiantil.

Como se explicaba en el marco teórico, a pesar de la sumatoria de diversas voces, hemos intentado en todo momento que las ideas propias de los/las estudiantes jueguen un rol activo, creemos que estas deben ser consideradas tanto en los procesos cotidianos de enseñanza, como en los espacios de reflexión y análisis de los nuevos contextos sociales y culturales que les envuelven.

Aubert, García, Flecha y Racionero (2008) afirman que no existe vacío metodológico entre las observaciones de los y las investigadores y las de los actores sociales. Justamente esta investigación entiende que estos últimos no son solo informantes, sino que interpretan la realidad desde sus propios mundos de vida, y es por esto que es necesario que los primeros trabajen de forma colaborativa con los otros.

Sabemos, asimismo, que las aproximaciones generales son sin duda una trampa en un mundo tan cambiante. Justamente por eso,

entendemos la complejidad de las intervenciones como una buena señal de que los programas se deben adaptar a las características específicas de cada comunidad, así como responder a las necesidades concretas de sus miembros. No obstante, y quizá por esta misma razón, es que conocer las virtudes y los defectos de las diversas experiencias, nos puede ayudar a extraer aquellos aspectos que resulten eficaces para nuevas iniciativas.

En cuanto a la estructura de las entrevistas podríamos definirla como un cuestionario que intercala preguntas de cuatro ámbitos complementarios. De este modo, algunas preguntas tenían que ver con la importancia y los objetivos del proyecto LA CRUÏLLA COMUNA + DESMUNTAMITES. Otro grupo de preguntas cuestionaba la metodología implementada y su impacto. Una tercera parte tenía que ver con los componentes teóricos de la iniciativa, así como las posibles conexiones entre las temáticas planteadas y la cotidianidad de los y las estudiantes. Finalmente había también un grupo de preguntas que cuestionaba la sostenibilidad de la estrategia, habiendo ciertas variaciones en las preguntas, según la persona a entrevistar.

Tanto los cuestionarios de las entrevistas como de los grupos focales iniciales y finales están disponibles y las respuestas transcritas pueden ser revisados en los anexos de esta tesis.

Además de la observación participante, los grupos focales y las entrevistas, hemos realizado un **análisis de los videos** producidos

durante ambos proyectos y que fueron entregados por la Asociación Cultural elParlante al Ayuntamiento de Barcelona y al Instituto Menéndez i Pelayo como productos resultantes de los procesos. Aunque entendemos que esta técnica tiene ciertas limitaciones y poco rigor científico, en el sentido en que reconocemos que su desarrollo (grabación-selección-edición-análisis) puede haber interferido a la hora de explicar lo sucedido, nos parece interesante como información complementaria, ya que al tratarse de vídeos realizados y editados por personas vinculadas durante los últimos años con la entidad, pero que no han sido entrevistados ni hacen parte directa de esta investigación, pueden dar versiones complementarias de lo sucedido.

En cuanto a LA CRUÏLLA COMUNA, además del video resultante del proyecto de 2014, hemos tenido en cuenta las distintas declaraciones realizadas por los y las jóvenes durante los distintas sesiones de los diferentes talleres de las versiones realizadas del mismo proyecto en el mismo instituto, durante 2012 y 2013.

Asimismo, se tuvieron en cuenta las respuestas de los y las participantes a breves entrevistas realizadas antes y después de los talleres de 9 ediciones del mismo proyecto, llevadas a cabo en otras escuelas de Barcelona entre los años 2011 y 2014. Es importante aclarar que estos videos fueron elaborados indistintamente por el autor de esta tesis así como por distintos colaboradores de la entidad. Será pues de la observación de estas piezas y la

transcripción de algunas de las entrevistas realizadas en el marco de dichos proyectos, que podremos hacer análisis complementarios.

Del mismo modo, se analizaron las tres piezas audiovisuales de ficción, realizadas de manera participativa con los y las jóvenes del proyecto DESMUNTAMITES 2014. Estos vídeos, con una duración aproximada de 5 minutos cada uno, proponen reflexionar sobre la convivencia en la interculturalidad, a partir de la reflexión y el contraste de rumores, prejuicios y estereotipos asociados a poblaciones de origen gitano, árabe y chino, residentes en Barcelona.

Además, se ha considerado también a efectos del análisis, el video que resume el proceso experimentado por los y las jóvenes protagonistas, y en el que se presentan las distintas etapas acontecidas: 1) análisis televisivo, 2) elaboración de *storyboard*, 3) planificación de la producción, 4) ensayos teatrales, 5) rodaje, y 6) presentación ante tribunal; en el montaje de esta pieza, todas las etapas fueron acompañadas por distintas entrevistas.

## 3.2 Muestra

En cuanto a los y las jóvenes participantes de los grupos focales, resulta importante exponer que en el proyecto LA CRUÏLLA COMUNA se trató de estudiantes de 3ro de la ESO (Educación

Superior Obligatoria) y que tenían entre 14 y 15 años. Sus lugares de nacimiento son diversos, repartidos entre Barcelona y América Latina. 5 de los 6 jóvenes de esta muestra viven en el Distrito de Sarrià Sant Gervasi, y de 1 de ellos en el barrio Gótico. En general son jóvenes pertenecientes a familias de renta media-alta. Es importante decir aquí que la muestra fue elegida de modo aleatorio por la profesora, y que, aunque en este caso, 4 de los jóvenes han nacido fuera de Cataluña, no es el común denominador de la Escuela, en donde la población de origen inmigrante no llega al 15%, según la profesora Pilar Fernández.

En cuanto a DESMUNTAMITES, las dos entrevistas semiestructuradas se realizaron a Paula y Nadia, ambas de 4to de la ESO y de 15 años. Paula es de origen chino y Nadia es hija de padre marroquí, aunque ambas nacieron en Barcelona y se definen como catalanas. Tanto Nadia como Paula participaron en el proyecto LA CRUÏLLA COMUNA durante el curso anterior.

La muestra, según la técnica de investigación en la que participaron, y la institución a la que pertenecen, puede ser presentada así:

<b>Técnica</b>	<b>Institución</b>	<b>N o</b>	<b>Participación Responsabilidad</b> /	<b>Informant es</b>
Observación Participante	Escuela/Instituto	94	Participantes de LA CRUÏLLA COMUNA	94
Observación	Escuela/Instituto	15	Participantes de	15

Participante			DESMUNTAMITES	
Grupo Focal	Escuela/Instituto	6	Participantes de LA CRUILLA COMUNA	Lisney, Pablo, Jazmín, Sid, Dominica, Nicolás,
Entrevistas en Profundidad	Escuela/Instituto	2	Participantes de DESMUNTAMITES	Nadia y Paula
Entrevistas en Profundidad	Ayuntamiento de Barcelona	1	Director de inmigración, interculturalidad y acción comunitaria.	Sr. Ramón Sanahuja
Entrevistas en Profundidad	Ayuntamiento de Barcelona	1	Técnica responsable del Programa BCN Interculturalitat	Marifé Calderón
Entrevistas en Profundidad	Asociación Cultural elParlante	1	Edu-comunicadora y tallerista	Natalia Rivero
Entrevistas en Profundidad	Asociación Cultural elParlante	1	Edu-comunicadora y tallerista	Jessica Gonzalez
Entrevistas en Profundidad	Escuela/Instituto	1	Directora de la escuela	Maria Consuelo Fernandez
Entrevistas en Profundidad	Escuela/Instituto	1	Profesora de Educación para la ciudadanía.	Pilar Fernandez
Análisis de videos	Escuela/Instituto	180 aprox.	Participantes de LA CRUILLA COMUNA en 2011, 2012 y 2013	

Cabe agregar aquí como contexto que, en términos generales, la población juvenil ha estado disminuyendo en los últimos años y según el padrón municipal del Departamento de Estadística del Ayuntamiento de Barcelona, el número de habitantes entre los 15 y los 24 años a 1 de junio de 2014, en el Distrito de Sarriá-Sant Gervasi era de 15.144. Este mismo departamento indica que la población de origen inmigrante en este Distrito era en Enero de 2014, del 11,1%. -la menor de la ciudad después del distrito de Les Corts-, y tendríamos que anotar que del total de los 17.731 jóvenes escolarizados en sus barrios, solo 2.481 asisten a centros de educación pública; mientras que 15.250 lo hacen a escuelas privadas, siendo este Distrito el más desproporcionado en la distribución del alumnado según la tipología del centro. Es decir, el proyecto ha sido realizado en una escuela pública de uno de los distritos con menos jóvenes de origen inmigrante. Cabe mencionar también que en este distrito los jóvenes entre los 15 y 24 años son el 10% de la población; es decir la franja más reducida en comparación con los niños/as, los adultos o las personas mayores.

### 3.3. Categorías de Análisis

Desde el punto de vista **socioeducativo**, según Ud-Norad (1997), hay al menos 5 categorías clave para la evaluación de proyectos de intervención en contextos de educación formal o informal a saber: a) viabilidad, b) pertinencia, c) impacto, d) eficacia y e) eficiencia.



En este sentido, para medir la viabilidad se le preguntó a los/as diferentes implicados/as en la estrategia si ¿es posible seguir trabajando los temas interculturales o incorporar nuevos temas/metodología en clase? Y de qué maneras se podría apostar por la continuidad del proyecto. Sobre la pertinencia se hicieron preguntas que giraban en torno a si ¿es importante, posible, justificable y/o necesario tanto para los y las jóvenes como para la escuela y el gobierno, que se trabajen estas temáticas en las aula de clase?

Para lo concerniente al impacto, se preguntó ¿qué tipo de cambios sucedieron entre los y las participantes?; sobre la eficacia, ¿en qué medida se han obtenido los objetivos planteados al inicio de los proyectos? Y finalmente sobre la eficiencia, si ha tenido sentido el coste-beneficio, es decir, los resultados obtenidos en comparación con el esfuerzo realizado.

En cuanto a las metodologías de evaluación en **comunicación**, éstas podrían responder al paradigma dominante o al alternativo del desarrollo, de los que hablamos en el respectivo capítulo de nuestro marco teórico. Para la evaluación de proyectos correspondientes al primero de estos paradigmas, orientados al cambio individual de comportamiento, se han usado tradicionalmente metodologías cuantitativas; mientras que para proyectos de comunicación alternativa, que como en nuestro caso están más interesados en cambios sociales colectivos, se han usado metodologías y técnicas

cualitativas, que así como los mismos proyectos a los que se aplican, resultan ser más dialógicas y participativas.

Beltrán y Vega (2012: 10) señalan que:

“... aunque medir transformaciones en la comunicación para el desarrollo, siempre ha sido un asunto complejo, las que pretenden transformaciones a nivel social se enfrentan a una mayor complejidad a la hora de evidenciar sus resultados, dado que su interpretación de la realidad abarca diversos y complejos procesos colectivos que no son fácilmente definidos”.

Los mismos autores explican que para asumir este reto es necesario empezar por definir “cambio”, como lo harían Parks, Gray-Felder, Hunt y Byrne (2005), cuando proponen que hay que entenderlo como aquellas transformaciones positivas que ocurren en la vida de las personas, tal y cómo éstas lo definirían.

Definido el cambio, para poder evaluarlo, resulta clave mencionar las categorías que Gray-Felder y Deane (1999) proponen revisar en las diferentes intervenciones: a) posibilidades para el diálogo, debate y foros b) información que alimente el diálogo c) disposición de medios para la participación e) aumento de nuevos liderazgos f) identificación entre grandes temas y temas cotidianos de la gente, g) vinculación entre grupos con intereses comunes.

En este sentido, se les preguntó a los y las participantes si sentían que los proyectos en cuestión realmente propiciaron espacios de diálogo, así como si la información adquirida mediante el visionado de los audiovisuales y las exposiciones de los talleristas les resultaban útiles y suficientes para animar nuevos debates y conversaciones. También se conversó con ellos y ellas sobre la metodología usada durante los talleres, la disposición del aula, los recursos, los equipos técnicos -en especial la cámara-, y si efectivamente, la presencia de los/as talleristas propiciaban la participación, así como si habían notado el aumento de intervenciones de jóvenes que en otros cursos tomaban menos la palabra. Estas y otras preguntas se plantearon tanto a jóvenes como a la profesora de Educación para la Ciudadanía, quien acompañó el proceso.

Desde el punto de vista de la promoción del **diálogo intercultural**, Carlos Giménez (2014: 51) plantea que para la reflexión sobre el sentido de las actividades llevadas a cabo en los proyectos que persiguen la convivencia ciudadana intercultural en entornos multiculturales, es importante hacer preguntas evaluativas sobre las siguientes tres categorías de referencia: igualdad, respeto a la diversidad e interacción positiva y énfasis en lo común.

Adicionalmente, se intentó evaluar los aprendizajes de los y las jóvenes sobre conceptos clave de nuestro marco teórico en este ámbito, como son: rumor, prejuicio y estereotipo. Para lograrlo

intentamos que los y las jóvenes definieran en sus propias palabras el rumor, el prejuicio y el estereotipo en los grupos focales elaborados antes y después de las sesiones de LA CRUÏLLA COMÚNA, intentando que nos entregaran algún ejemplo. Asimismo, se le cuestionó a los participantes sobre sus relaciones con la diversidad y los/las compañeros/as de origen migrado, y cómo los proyectos podrían haber afectado los imaginarios que se tenían antes de haberlos desarrollado. También fue observado el concepto de interculturalidad y sus particularidades y se preguntó al Director de Inmigración del Ayuntamiento de Barcelona y a la técnica responsable de la Estrategia BCNAntirumor, qué entendían ellos por modelo intercultural, y si consideraban que ambos proyectos cumplían los retos señalados para su promoción.

Los resultados que presentaremos en el siguiente capítulo han sido estructurados y ordenados teniendo en cuenta esta serie de variables, a partir de la observación participante y la combinación de las demás técnicas antes expuestas. De este modo cada una de las categorías, las iremos definiendo más detalladamente en la medida en que las vayamos evaluando en el proyecto, con el objetivo de facilitar la lectura.

## 4. RESULTADOS

En este capítulo presentaremos los resultados de la implementación metodológica empezando por determinar cuáles son los imaginarios sociales, prejuicios y estereotipos de los y las jóvenes sobre la identidad cultural propia y ajena, antes de los proyectos. Seguiremos con la descripción detallada de cada una de las actividades implementadas en LA CRUÏLLA COMUNA + DESMUNTAMITES 2014 y profundizando en la evaluación de ambas experiencias a través de: 1) analizarlas desde las perspectivas socioeducativa, comunicativa e intercultural, 2) revisar el impacto general de ambos proyectos, valorando la consecución de los objetivos y determinando qué tan incorporados estaban en los participantes, así como valorando las percepciones sobre los aprendizajes significativos y la metodología implementada, y 3) realizando un análisis DOFA.

La presentación de los resultados en este orden intenta lograr una secuencia lógica. El proyecto nace a partir de los imaginarios, prejuicios y estereotipos detectados en los y las jóvenes. Con esta información se diseñó e implementó un proyecto de forma empírica, para que finalmente sea esta investigación evaluativa la que logre sistematizarlo, evaluándolo desde varias orillas.

Como ya hemos indicado antes, las conclusiones, intentarán dar luces de futuro hacia nuevos modelos de evaluación e implementación para estrategias similares.

#### 4.1 Imaginarios, prejuicios y estereotipos sobre la identidad cultural propia y ajena

Empezaremos por revisar los imaginarios, estereotipos y prejuicios que jóvenes entre 13 y 15 años de edad tienen sobre la identidad cultural propia y ajena, antes de participar en los proyectos, de modo que podamos revisar el impacto de la estrategia posteriormente implementada, en la modificación, ampliación, reducción y/o complejización de estas ideas que -como veíamos en el marco teórico-, se convierten en algunas de las principales barreras para el afianzamiento de un modelo intercultural en la ciudad.

A continuación presentamos entonces un cuadro con tres columnas que permiten, a partir de los grupos focales y los videos de los procesos, realizados con los y las jóvenes antes de los talleres de LA CRUÏLLA COMUNA en distintas escuelas, comparar las imágenes que vienen a sus mentes cuando piensan en culturas ajenas -y del sur, como las latinoamericanas y/o africanas- y ¿qué sucede cuando piensan en su propia identidad catalana? En concreto, les pedimos que nos dijeran cuál era la primera imagen

que venía a sus mentes cuando escuchaban las palabras: Latinoamérica, Colombia, África, Senegal, y por otra parte, Cataluña.

Los que se presentan a continuación son comentarios realizados por jóvenes de los proyectos realizados en diferentes escuelas desde el año 2011 hasta el 2014.<sup>34</sup> Cabe mencionar que no se encontraron diferencias fundamentales entre los distintos años y escuelas en las que se participó, así como no hubo demasiadas distancias por género o nacionalidad de los y las integrantes del estudio.

Tanto los grupos focales de 2014, como las entrevistas para la realización de los videos en los proyectos de años anteriores fueron realizadas en su mayoría por talleristas catalanoparlantes nativos, con el objetivo que los y las jóvenes no estuvieran influenciados y expresaran sus visiones de la identidad de la manera más sincera posible. No obstante, para facilitar el análisis por parte del investigador y para presentarlas de manera unificada, se han traducido al castellano, sin que esto signifique alteración alguna del contenido.

Junto con cada comentario, solo pondremos si este fue realizado por un “chico” o “chica”, además de la nacionalidad, junto con el año del proyecto del que hizo parte. A continuación son expuestos en

---

<sup>34</sup> Todos los videos del proyecto en distintos años están disponibles en: <http://cruilla-comu.elparlante.es/resultado/> No se han incluido en el análisis video realizados en 2015, por ser posteriores a la escritura de este documento.

orden cronológico, recordando que el último grupo de respuestas, perteneciente a las del 2014 en el IEN Mendez i Pelayo, corresponden al grupo focal realizado para esta tesis y no a las entrevistas que se hacían directamente a cámara como parte de los reportajes audiovisuales anteriores.

<b>Imaginarios sobre América Latina y/o Colombia.</b>	<b>Imaginarios sobre África y/o Senegal</b>	<b>Imaginarios sobre la identidad cultural catalana.</b>	<b>Similitudes y diferencias entre las culturas ajenas y la propia</b>
<p>“Bueno, yo lo veo como un lugar más para hacer turismo, que está en el atlas.” (chico, español, 2011)</p> <p>“A mí me viene a la mente, como la selva, porque hay bastante vegetación, y tal...” (chico, español, 2011)</p> <p>“Gente feliz, con colores” (chico, español, 2011)</p> <p>“Buenas? buenas es que yo tampoco he escuchado muchas cosas... buenas no sé.” (chico, español, 2011)</p>		<p>“Gente buena y acogedora” (chico, español, 2011)</p> <p>“Trabajadores” (Chica, española, 2011)</p> <p>“No sé... pero muchos adjetivos buenos en general” (chica, española, 2011)</p> <p>“Tacaños, muy tacaños” (chico, español, 2011)</p> <p>“Normalmente piensan más en ellos mismos que en las otras personas” (chico, español, 2011)</p> <p>“Yo creo que la gente nos ve como agarrados (tacaños) pero eso mentira, eso depende de la persona” (chico, español, 2011)</p>	



<p>“Yo directamente me imagino a bandas de personas, con bates, pegándole a alguno” (chico, español, 2011)</p> <p>“A mí también me viene esta imagen” (chica, española, 2011)</p>		<p>“Siempre luchamos por los que queremos y la mayoría de veces lo conseguimos. De una manera u otra pero siempre lo conseguimos.” (chica, española, 2011)</p>	
<p>“El dibujo de Cola-Cao, del negro llevando aquello en la cabeza” (chico, español, 2011)</p> <p>“Pienso en como se les dice, sudacas... y ya está” (chico, español, 2011)</p> <p>“Me viene a la cabeza Lating Kings” (chico, español, 2011)</p> <p>“Pues pobreza, yo dibujaría pobreza, pero gente que está feliz” (chica, española, 2011)</p> <p>“A mí la imagen que me viene a la cabeza es la de personas diferentes a nosotros que a</p>			<p>“Similitudes, yo encuentro que son personas como nosotros, que tienen características y sentimientos parecidos” (chica, española, 2011)</p> <p>“Similitudes yo no encuentro casi... bueno aparte de que son personas” (chica, española, 2011)</p> <p>“Son totalmente diferentes en la manera de actuar. Lo que para ellos es una cosa correcta, para nosotros no es... o al revés” (chico, español, 2011)</p> <p>“Son personas que buscan cosas</p>

<p>veces nos dan miedo” (chica, española, 2011)</p> <p>“A los latinoamericanos los veo un poco más familiares y entre las familias se quieren mucho más, la unión familiar es muy alta.” (chico, español, 2011)</p> <p>“Bueno cuando vienen aquí no he visto a sudamericano que haga una cosa buena” (chico, español, 2011)</p> <p>“Pienso en gente que vive mal, por el hecho que sea y que intenta venir a un país que tiene más recursos para poder vivir en mejores condiciones” (chica, española, 2011)</p> <p>“Pienso en la cantidad de personas de Latinoamérica que hay en este país” (chica, española, 2011)</p>			<p>diferentes, no sé... que a veces piensan que la mejor manera de conseguir dinero, es con la delincuencia” (chica, española, 2011)</p> <p>“Yo no creo que sus estilos de vida y los nuestros sean parecidos, ni sus valores”(chico, español, 2011)</p> <p>“No me dan seguridad a mí, al contrario, cuando me los encuentro por la calle... no sé, me noto insegura y no los acepto bien” (chica, española, 2011)</p>
<p>“Pienso sobre</p>	<p>“Negritos...</p>		

<p>todo en Brasil y en las chabolas de Brasil, que son muy chungas” (chica, española, 2012)</p>	<p>¿no? Y los tigres... la sabana y todo eso...” (chico, español, 2012)</p>		
<p>“Yo pienso en un amigo, que es de allá, y siempre me acuerdo de él y después pienso en los problemas que deben haber allá y en cómo debe ser su vida.” (chico, español, 2012)</p>	<p>“Bueno, pienso en gente desnutrida, viviendo en malas condiciones... y también se me viene a la cabeza la flora y la fauna” (chico, español, 2012)</p>		
<p>“Pienso en narcotraficantes que también hay allá y también en las pirámides aztecas, incas...” (chico, español, 2012)</p>	<p>“Muchos animales” (chica, española, 2012)</p>		
<p>“Recuerdo películas de guerrilla de narcotraficantes y cosas de estas... y que no es un país muy seguro” (chico, español, 2012)</p>			
<p>“Gente sencilla pero que sabe vivir” (chico, español, 2012)</p>	<p>“Pienso en top mantas... y depende lo que lleve en la mano o como va vestido, pues ya mal-piensas un poco”</p>		
<p>“Muchas muertes por el cartel de la droga, que matan</p>			

<p>a 40 personas y los ponen en medio de la calle tiradas” (chico, español, 2012)</p>	<p>(chica, española, 2012)</p>		
<p>“Yo pienso en unos plátanos enormes de Colombia y hacen muchos platos con el plátano frito... y en mejicanos, argentinos, uruguayos... los sombreros enormes que llevan” (chico, español, 2013)</p> <p>“Niños soldados, puede ser también, algunos barrios pobres” (chica, china, 2013)</p>	<p>“Las sabanas, los leones, las hienas, los negros, las tribus, dónde viven, el desierto” (chico, español, 2012)</p> <p>“Una cultura diferente sobre todo” (chica, española, 2012)</p> <p>“Los negros muriéndose de hambre” (chico, español, 2012)</p> <p>“Cebras, pobreza” (chica, china, 2012)</p>	<p>“Independencia, es que no paran de hablar de eso... que si federalismo, que si terceras vías... pero también su cultura: las sardanas, els castells... platos típicos como la botifarra el pa’ amb tomaquet” (chico, español, 2012)</p> <p>“Els castellers, poca gente en el mundo hace eso” (chica, china, 2012)</p> <p>“En ser catalanista, en el hecho de que no te quiten tu lengua, por ejemplo” (chico, español, 2012)</p>	
<p>“Son muy parecidos a nosotros pero con el color de piel un poco más oscuro, pero personas similares a nosotras” (chica, española, 2013)</p> <p>“Me vienen a la mente muchos asesinatos y mucha pobreza...”</p>	<p>“Niños que pasan hambre allá” (chica, española, 2013)</p> <p>“Mm.. no sé... negros” (chico, español, 2013)</p> <p>“Personas pobres que no tienen bebida ni alimentos para sobrevivir” (chica, latina,</p>	<p>“Todos somos muy diferentes, eso sí. Un poco tacaños, somos tacaños” (chica, española, 2013)</p> <p>“Ahora hablando de independencia no somos tan extremistas. Pero hay gente que si te hablan en catalán y les contestas en castellano, se enfadan...” (chico, español, 2013)</p>	

<p>bueno y drogas también” (chico, español, 2013)</p> <p>“Pienso en zonas que sufren más, otras que sufren menos, pero más o menos todos se trata del pueblo o la sociedad donde estén” (chica, latina, 2013)</p> <p>“Pienso en Sebas, un compañero que es de Colombia”(chica, española, 2013)</p> <p>“Se me vienen a la mente... más dictadores” (chico, español, 2013)</p>	<p>2013)</p>	<p>“Eso no es verdad, creo que somos gente normal, que estamos en el medio. Creo que no estamos ni muy atrasados ni muy desarrollados” (chica, española, 2013)</p>	
<p>“La estatua de la libertad y la parte pobre de América” (chico, español, 2013)</p>	<p>“No se... no sé dónde está” (chico, español, 2013)</p> <p>“Pobreza...” (chico, español, 2013)</p> <p>“Sábanas y niños negros sin camisa” (chica, española, 2013)</p> <p>“Yo veo como una sociedad nómada...” (chico, español, 2013)</p>	<p>"No sé es que hay de todo y no me gusta generalizar... todo el mundo dice que somos tacaños, pero hay gente tacaño en todo el mundo, sabes?" (chico, español, 2013)</p> <p>“El mapa... la bandera” (chico, español, 2013)</p> <p>“Un pueblo que quiere ser libre y que aparte de eso es la parte más lista de la península” (chico, español, 2013)</p>	

<p>“Todo lo que son las periferias supongo que es típico hablar del tráfico de drogas” (chico, español, 2013)</p>			
<p>“Pienso en un personaje de la tele, que se llama Amador, de la serie: La que se avecina. Que siempre dice: Colombia, capital Bogotá. Me viene eso a la mente.” (chica, española, 2013)</p>	<p>- Silencios... No saben dónde está Senegal.- (chica y chicos, españoles, 2013)</p> <p>“Negros” (chica, española, 2013)</p>	<p>“Luchadores” (chico, español, 2013)</p> <p>“Mmm... no sé... es que no se” (chica, española, 2013)</p> <p>“Valientes, y a veces con ganas de aprender cosas nuevas y ser mejores” (chica, española, 2013)</p>	
<p>“Pienso en una persona que no es negra, pero es de color así...” (chico, español, 2013)</p>	<p>“Una tía abuela, que vivió allá y murió allá” (chico, español, 2013)</p>	<p>“Nosotros vivimos muy bien” (chico, español, 2013)</p>	
<p>“Supongo que pienso en el continente, es decir, Sudamérica” (chico, ecuatoriano, 2013)</p>	<p>“Yo pienso en la forma física de este país” (chico, ecuatoriano, 2013)</p>	<p>“Bueno si ves los más jóvenes, con todo esto de los recortes en educación... y toda la gente que vive en La Mina... no es igualitaria esta educación” (chico, ecuatoriano, 2013)</p>	
<p>“Cocaína y drogas, y narcotraficantes” (chico, español, 2014)</p>	<p>“Personas de color” (chico, español, 2014)</p>	<p>“No sé me viene ninguna imagen ahora a la cabeza” (chico, español, 2014)</p>	
<p>“Y violaciones sexuales y problemas para</p>	<p>“Personas de color y que tienen problemas porque son</p>	<p>“Creo que vivimos en una sociedad con recursos, pero tampoco es que seamos muy</p>	

<p>vivir bien” (chica, española, 2014)</p> <p>“Colombia no sé dónde está... yo de geografía no se...” (chica, española, 2014)</p> <p>“No son tan pobres como África pero también necesitan bastante... para sobrevivir” (chico, español, 2014)</p>	<p>pobres” (chica, española, 2014)</p> <p>“¿Senegal es un país... o una ciudad o algo de eso?” (chica, española, 2014)</p> <p>“Hombres pobres como en un desierto” (chico, español, 2014)</p> <p>“Niños pobres que no tienen mucha cosa para comer y que les cuesta sobrevivir” (chico, español, 2014)</p>	<p>ricos” (chica, española, 2014)</p> <p>“Pues van a la escuela, no tienen problemas como en otros países, tienen un futuro seguro, pueden estudiar.” (chico, español, 2014)</p> <p>“Ratas” (Tacaños) (chico, español, 2014)</p> <p>“No sé... vivimos bien, comparados con los otros países que has dicho” (chico, español, 2014)</p>	
<p>“Negros en medio del campo” (chica, española, 2014)</p> <p>“La selva y cómo se llama esto, donde están los leones” (chica, española, 2014)</p> <p>“Tribus... calor y desierto” (chica, paraguaya, 2014)</p> <p>“Animales, muy poca agua y mucha calor” (chica, española, 2014)</p>	<p>“Muy prepotentes” (chica, española, 2014)</p> <p>“Yo me imagino una calle con muchos peruanos... y así” (chica, española, 2014)</p> <p>“La cultura, la música” (chica, paraguaya, 2014)</p> <p>“Sobre Colombia... bandas” (chica,</p>	<p>“El mapa y la “estelada” (chica, española, 2014)</p> <p>“La forma de ser de los catalanes que es más recta, trabajadores, que el resto de España” (chica, española, 2014)</p>	

	paraguaya, 2014)		
--	---------------------	--	--

En la tabla se puede observar cómo los imaginarios sobre las personas de origen latinoamericano y africano están plagados de prejuicios y estereotipos reduccionistas.

A cerca de Latinoamérica y/o Colombia, las primeras imágenes que vienen a la mente de los y las participantes están directamente relacionadas con la violencia, el narcotráfico, la muerte, la pobreza y la precariedad. En segundo lugar, hay imágenes relacionadas con la naturaleza, lo exótico y los lugares turísticos. En tercer lugar, están las provenientes exclusivamente de los medios masivos: un personaje de una serie de televisión y una película sobre la guerrilla. Finalmente, dos estudiantes mencionan a personas de origen colombiano que han conocido y el único joven que se refiere de modo más o menos positivo a las personas de esta comunidad, se refiere a ellos/as como “gente feliz, con colores”.

Sobre África y/o Senegal, se encuentran aún menos espacios para la diversidad de imaginarios, limitándose a dos ideas generalizadas: la pobreza y las guerras por un lado, y la naturaleza exuberante por el otro. Asimismo, es destacable que varios jóvenes no saben dónde ubicar a Senegal en el mapa y algunos ni siquiera reconocían su existencia.



Podemos observar, entonces, que la inmensa diversidad y riqueza social y cultural de los dos continentes, que suman 84 países, alrededor de 2.000 lenguas y más de 2.000 millones de habitantes, se termina reduciendo a unos contados adjetivos, la mayoría descalificadores.

Sobre la cultura propia, identificamos que a los y las estudiantes les cuesta mucho centrarse en una sola idea, es decir, les cuesta definir la identidad catalana como algo único y cerrado. Algunos/as jóvenes dudan, al punto de no concretar ningún imaginario. En segundo lugar, para quienes logran definirla, sus interpretaciones están llenas de adjetivos variados, mucho más complejos y diversos, con algunas relativizaciones, como cuando por ejemplo dicen: “No sé... es que hay de todo y no me gusta generalizar... todo el mundo dice que somos tacaños, pero hay gente tacaña en todo el mundo, ¿sabes?” (Chico, español, 2013).

En tercer lugar, los estereotipos negativos sobre sus propias identidades son mínimos. De hecho, el único destacable y repetitivo es el de ser tacaños, que algunos jóvenes inclusive, reconocen como un prejuicio y por tanto, niegan. En la misma lógica, los estereotipos que sí aparecen, en su gran mayoría, son adjetivos calificativos positivos: asociados a ideas como el bienestar, la comodidad, el esfuerzo, el trabajo, la seguridad, la inteligencia y la valentía.

Adicionalmente, en una de las escuelas preguntamos sobre las diferencias y similitudes entre las personas de las culturas ajenas y de la cultura propia y las respuestas también resultaron contundentes en el sentido de no encontrarse demasiadas similitudes pero sí muchas diferencias. En general hay sensaciones de rechazo y antipatía respecto a las personas de culturas diferentes, pasando en algunos casos, directamente del estereotipo a la discriminación, por ejemplo cuando una estudiante dice: “No me dan seguridad a mí, al contrario, cuando me los encuentro por la calle... no sé, me noto insegura y no los acepto bien”, refiriéndose a las personas de origen migrado, ya sean latinoamericanas o africanas.

## 4.2 Descripción, análisis y valoración de La Cruïlla Comuna + Desmuntamites 2014

Después de conocer los imaginarios, prejuicios y estereotipos de la población, presentamos a continuación una descripción detallada de la estrategia conformada por los proyectos LA CRUÏLLA COMUNA y DESMUNTAMITES 2014, diseñada de modo empírico por los profesionales de elParlante. Ambas iniciativas, a pesar de ser independientes, y de haber sido ejecutadas en momentos distintos, con cronogramas y presupuestos diferenciados, se describen a continuación, como una estructura conjunta, en donde se notan varios puntos de convergencia que hacen posible examinar el proyecto como uno solo.

## **Entrevistas previas**

Como ya expusimos en el subcapítulo anterior, con Latinoamérica se relacionan ideas como: “Bandas, drogas, lating kings, Machupichu, explotación laboral, una calle con peruanos, gente prepotente”. Mientras que sobre África, aparecen palabras como: “Guerra, árboles, cebras, tribus, hambre, explotación infantil, abuso sexual de los niños, calor, desierto, poca agua”.

Sobre la identidad propia, se dicen cosas como: “Estamos orgullosos de nuestro país: Catalunya. Somos como la otra gente, nos abrimos, nos cerramos, rectos y trabajadores, somos normales. Sobre los inmigrantes, tampoco es una cosa que los queramos expulsar, pero tampoco queremos que vengan todos hacia aquí”. Y sobre las diferencias entre unos y otros se dicen cosas como: “Ellos aparte del color de piel, nos diferencia mucho la cultura, porque ellos no han podido enriquecerse del comercio ni nada de eso... están más acostumbrados a la pobreza y aquí es todo más fácil”.

Con estas entrevistas se da inicio a los videos resultantes de los procesos, tanto en LA CRUÏLLA COMUNA como en DESMUNTAMITES. El montaje concadenado y a veces paralelo de respuestas, así como los silencios y la comunicación gestual, ubican al espectador/a en la temática, planteando la necesidad de trabajarla.

## **Imaginar no cuesta nada**

El primer taller realizado en el aula de clase, durante LA CRUÏLLA COMUNA se divide en tres partes: Primero, se realiza un debate apoyado por fotografías y se discute sobre la importancia de la imagen hoy en nuestras vidas. Específicamente, sobre cómo las pantallas están presentes en nuestra cotidianidad y construyen imaginarios sobre lo que somos y deseamos. En un segundo momento, los/as talleristas de elParlante presentan una serie de fotografías de distintos lugares del mundo y se le pregunta a los y las jóvenes, dónde creen que fue tomada la fotografía: se les da tres opciones y un minuto para contestar y dar alguna razón para la elección. La presentación de diapositivas contiene imágenes que corresponden al estereotipo presente en los medios, y las respuestas correctas, no responden a este. Lo que efectivamente hemos observado durante las 17 ediciones<sup>35</sup> de LA CRUÏLLA COMUNA realizadas hasta el momento de escritura de esta tesis, (unos 30 talleres) es que la gran mayoría de jóvenes se equivoca más de 7 veces, de las 10 fotografías disponibles. Es decir, si fuese un examen, calculamos que el 90% del curso reprobaría, lo que indica que en temas de imágenes asociadas a países o comunidades los estereotipos y prejuicios, son muy recurrentes. Por ejemplo: ante la posibilidad de elegir entre Palestina, Irak o Catalunya, en una fotografía en la que aparece una explosión y un hombre llevando a

---

<sup>35</sup> En la mayoría de intervenciones el investigador de esta tesis ha estado presente, de todos modos, se pueden ver los videos de anteriores ediciones que resumen de un modo u otro estos datos. <http://cruilla-comu.elparlante.es/resultado/>

una niña herida en brazos, más del 90% de los jóvenes contesta que fue tomada en Palestina o Irak y algunas de las razones que dan para justificar esa elección son: “porque siempre están en guerra”, “porque siempre pelean por cualquier tontería”, “porque la he visto en las noticias”. En realidad, la fotografía, corresponde a un atentado perpetrado por la banda terrorista española ETA en Vic, en 1991. Vic es municipio de la provincia de Barcelona.

Además del ejercicio anterior, uno de los talleristas de origen extranjero, se presenta por medio de imágenes estereotipadas y presentes en los medios masivos sobre su propia identidad, y a partir de anécdotas, en diálogo con los estudiantes, se desmontan cada una de las imágenes. Acto seguido, se aclara con los y las jóvenes, conceptos como estereotipo, prejuicio y rumor, y finalmente se les interroga sobre por qué piensan ellos/as que se han equivocado en el ejercicio anterior: ¿dónde fueron tomadas las fotografías?. Siempre hay alguno/na que menciona la influencia de los medios de comunicación, y en especial la televisión, lo que da pie para introducir el próximo taller, que será llevado a cabo una semana más tarde.

### **¿Qué dice la tele y qué dice la gente?**

Se trata de dos tipo de talleres que se realizan tanto en LA CRUÏLLA COMUNA como en DESMUNTAMITES.

En los del primer tipo, las preguntas giran en torno a: ¿cuáles son los imaginarios, estereotipos, prejuicios y rumores que se reproducen en la televisión local, nacional, internacional? ¿Cómo se representan las identidades locales y foráneas en distintos formatos televisivos: telediario, videoclip musical, telenovela, serie, monólogo o programa de concurso que consumen los y las jóvenes? ¿Cuáles son las imágenes asociadas a la inmigración y a las personas del sur del planeta?

A partir de estas preguntas, los talleristas de elParlante, revisan fragmentos de video y generan debates con los y las jóvenes. Estos fragmentos, descargados del portal Youtube y presentados en la pantalla del aula, pueden ser: una noticia en un telediario que presenta la llegada de inmigrantes subsaharianos a Melilla o una de unos ecuatorianos que pasan las tardes en un parque de Madrid, un videoclip musical de reggaetón, un fragmento de una telenovela latinoamericana, un monólogo en el que el humorista se burla de la comunidad china o un programa de concursos en el que participa un político de extrema derecha.

Estos fragmentos, extraídos de los grandes “medios de desinformación” (Gumucio, 2011), permiten por medio de técnicas dialécticas promovidas por el/la tallerista, debatir los discursos hegemónicos, presentes en las grandes plataformas mediáticas.

En el segundo taller, denominado *¿Qué dice la gente?*, se recurre a videos producidos con las comunidades del sur, (o periféricas del norte) en espacios y con tecnologías más cercanas. Se trata por lo general de proyectos participativos, comunitarios y con producciones de bajo coste, aunque también se le da espacio a piezas de grandes productoras, que mantienen una postura plural y responsable sobre la realidad que retratan. Con esto último es evidente que los talleristas no buscan estigmatizar las producciones televisivas, sino más bien ayudar a los estudiantes a tener criterio para elegir y primar los contenidos de calidad.

Ambas sesiones están, pues, interconectadas y entran en diálogo permanente. Se presenta por ejemplo, la misma noticia del salto a la valla de Melilla, pero con un amplio reportaje que le da la palabra a los y las inmigrantes protagonistas y no solamente a las autoridades españolas. Se expone un videoclip musical también de “música urbana”, que propone una mirada mucho más respetuosa sobre la mujer latinoamericana y las relaciones afectivas. Se muestra una animación documental realizada con niños y niñas en la China que explican sus tradiciones, así como un reportaje producido con un grupo de jóvenes de la misma edad de los estudiantes, pero en Bogotá, Colombia, hablando sobre cómo imaginan ellos a las personas catalanas y/o se presenta un cortometraje documental animado realizado con las voces de niños inmigrantes que viven en el barrio El Raval de Barcelona.

Será pues en esa interacción entre el discurso de los medios de comunicación masiva, el de el/la edu-comunicador/a, los y las estudiantes y los discursos de los medios ciudadanos y/o alternativos producidos desde otras lógicas, que se genera un espacio de reflexión y crítica. Es aquí donde se hace evidente el diálogo intercultural que proponen los documentos que sustentan el proyecto, aunque sea mediado por las tecnologías. Se trata justamente del cruce común, el intercambio comunicativo, el diálogo de saberes, *la cruilla comuna*.

Hablar de crítica implica también hablar de autocrítica, que es la posibilidad de revisar el discurso propio a partir del de los demás. Es justamente lo que se observa en los talleres denominados *¿Qué dice la tele y qué dice la gente?* en los que los y las jóvenes debaten a partir de la información que obtienen en clase pero también de la que traen a la escuela desde sus casas, a partir de las mediaciones sociales en las que interfieren sus familiares y los propios medios, confrontándola además con las visiones de algunos/as jóvenes de origen migrado con quienes comparten las clases, incluso desde hace varios años, pero con quienes al parecer, se habla muy poco de estos temas.



A continuación, expondremos entonces algunas de las ideas que mencionan los y las jóvenes durante estos talleres, en particular en la edición de 2014 en IES Menéndez i Pelayo<sup>36</sup>.

Sobre un reportaje de TV3 a cerca del auge de la extrema derecha en Europa:

- “Dicen que no les gusta que haya locales de inmigrantes y que solo le dan comida a los que son de casa, entonces básicamente es que es lo mismo, tú solo le das comida a los de casa... pero ellos se tienen que alimentar de alguna manera, entonces hacen locales y como ellos son marroquíes, pues van muchos marroquíes”.
- “Yo pienso que deberían ayudar a todos, es decir a la gente que es de aquí y a la que no es de aquí”.
- “Es que quizá tampoco es llegar y que ya le den cosas gratis, así como el cursillo ese de fotografía que han dicho...”.

Sobre un fragmento del programa de monólogos *El Club de la Comedia* en la que el comediante hace chistes sobre una supuesta “invasión” que está viviendo España por parte de las personas de origen chino. Algunos de los comentarios fueron:

---

<sup>36</sup>Insistimos que para conocer más sobre las experiencias en otras escuelas y temporadas, todos los videos están disponibles en las webs de los proyectos <http://desmuntamites.elparlante.es/> y <http://cruilla-comu.elparlante.es/>

- “Ese tipo de chistes no le veo ninguna gracia, porque si este mismo chiste fuera en plan... sobre los españoles, seguramente gracia no les haría ninguna,¿ sabes?”
- “Yo es que no se si esta persona piensa eso o lo hace solo por su trabajo y quiere hacer reír. Tal vez él dice eso porque es El Club de la Comedia y en su vida piensa otra cosa”.
- “Yo es que creo que una invasión es más por la fuerza, que llegan ahí y se imponen por la fuerza, en plan, los españoles cuando llegaron a América dijeron: este es nuestro puto territorio y ya está”.
- “Yo lo que creo es que los pobres chinos también tienen cultura, igual que nosotros. Puede ser que este, comparado con cualquiera de allá no es nadie. Puede ser que allá sean más... conocidos. Porque mira, ¿quién fabrica la ropa, las tablets, los móviles y todo lo que tenemos? ¿Y este? ¡a que no lo hace! Entonces que se calle...¿no?”
- “Claro el problema es que puede haber alguien de la calle que está todo el tiempo escuchando cosas así... que los chinos nos invaden... y entonces ven a un chino y recuerdan eso y se rebotan y eso es lo que importa al hacer estas bromas, que tal vez no lo hace de mala fe”.

Sobre la noticia de la cadena Antena 3 sobre el salto a la valla de Melilla, algunos comentarios fueron:

- “Bueno saltan porque creen que tendrán aquí una vida mejor y les ponen unos estereotipos en los que España es el mejor país del mundo, es el paraíso...”.
- “Que pasen, está bien, o sea, si tienes que ganarte la vida, irte a otro lugar, pero es que aquí no hay nada, que yo sepa... son muy difíciles los tiempos, así que yo creo que mejor que se vayan a otro lugar o que se queden en casa”.
- “A mí lo que me parece vergonzoso es que estén los policías allá, en plan como ofendidos, por el comportamiento de los africanos, pero sin ponerse en el papel de todo lo que han tenido que pasar esos hombres hasta llegar aquí, ¿sabes?”
- “Yo no lo sabía, encuentro muy fuerte que haya tanta gente que tenga que pasar por eso para llegar aquí, o sea que allá tienen que estar muy mal”.
- “Yo es que no creo que vengan aquí porque les agrada viajar caminando y corriendo. No se van de África porque quieran unas vacaciones o algo así, creo que lo hacen por necesidad, así que si me tocara yo también tiraría piedras”.
- “Yo fui a Bolivia hace un año y conocí a varios españoles ahí y dijeron que no querían volver aquí, no me dijeron la razón pero no querían volver aquí, ya sea por trabajo o por cualquier cosa, porque haya más trabajo allá o no sé”.
- “En Ecuador hay un montón de españoles que tienen un buen trabajo y les pagan bien y que aquí no les pagan bien”
- “La verdad es que yo si estoy aburrida de que haya tanta gente de afuera”.

- “Pues si no te gusta, cámbiate de barrio”.

Sobre un reportaje del programa *Salvados* en Melilla, los y las jóvenes comentaban:

- “Bueno la diferencia es que en este reportaje vemos el punto de vista de los que vienen aquí y desde el punto de vista de las noticias solo dan el punto de vista de los españoles”.
- “A mí me dio mucha pena y mucha rabia, porque lo que dijo es verdad, no son animales, no entiendo por qué lo ponen ellos son como otros extranjeros, o como los sudamericanos, que vienen aquí a tener mejor vida...”.
- “El Jordi Évole (el periodista) en este vídeo consigue extraer el porqué de las situaciones que viven, porque en el telediario este, no han dicho nada, ¿sabes?”

Sobre un video realizado en Bogotá (Colombia) en que adolescentes explican su vida y cómo imaginan a las personas de Barcelona, algunas de las opiniones fueron:

- “Yo antes de venir aquí también pensaba lo mismo, que en Barcelona todo era muy bonito. Pero no sabía cómo es realmente aquí...”.
- “Ellos piensan que Barcelona es más grande que Bogotá y yo sé que Bogotá es mucho más grande que Barcelona”.

- “Yo soy de Colombia y he estado muchas veces en Bogotá y a ver... Bogotá no es linda... hay mucha inseguridad y yo quiero a mi país... pero es muy diferente acá y yo prefiero mil veces acá...”.

Sobre un videoclip del cantante de música urbana Pitbull, en el que sale rodeado de mujeres “voluptuosas” con banderas de países latinoamericanos.

- “Ese video es una mierda y es lo que vemos siempre... no se puede ir así por la vida...”.
- “Yo creo que es un video de música como cualquier otro, no tiene nada de malo ni de bueno”.
- “Yo soy de Brasil y ninguno de los brasileños que conozco son así”.
- “Si se me permite decir eufemismos eso solo son imágenes de tetas”.

Sobre el video promocional de la telenovela *Pasión de Gavilanes* en la que vemos imágenes de vaqueros/as mientras escuchamos una cumbia mexicana que dice: “¿Quién es ese hombre que me mira y me desnuda? una fiera inquieta que me da mil vueltas y me hace temblar pero me hace sentir mujer... Mírame yo soy la otra... nadie me lo quita...”

- “Ahí todos son guapísimos y todas son guapísimas y son salvajes porque van en caballos.”

- “Es machista la canción, y muy posesiva, como si la mujer estuviera complementada por el hombre y le perteneciera”

Sobre el video del Proyecto PDA, realizado con niños y niñas chinas, algunos comentarios fueron:

- “Este video es más realista, sale gente normal”.
- “Piensan que aquí somos todos altos, rubios y guapos, y yo creo que no, que hay todo tipo de personas”.
- “Ellos piensan de nosotros que somos todos iguales y nosotros pensábamos lo mismo de ellos, pero ahora que vemos muchos chinos, japoneses e inmigrantes en la ciudad sabemos que no, que no todos son iguales”.

No hemos incluido aquí, las reflexiones de los talleristas porque en los vídeos disponibles se pueden conocer mejor todos los procesos, pero nos parecía interesante presentar algunas de las intervenciones de los jóvenes para reconocer en ellas, la pluralidad de ideas y la riqueza de las propias reflexiones. Los debates incluyen conexiones entre imágenes, críticas a los discursos y nuevas preguntas. Tal vez lo más interesante de lo que se vive en el aula -y que también se puede comprobar en los videos recopilatorios- es que estos talleres interpelan a los y las estudiantes al tiempo que despiertan profundas emociones: rechazo, admiración, alegría, tristeza, indignación.

**¿Qué decimos nosotros?**

Una vez finalizados los talleres de crítica y reflexión mediática, LA CRUÏLLA COMUNA y DESMUNTAMITES buscan que los y las jóvenes puedan ponerse en el lugar del otro/a, del inmigrante, del extranjero/a, del “diferente”. En cada proyecto la propuesta tiene sus particularidades, ya que LA CRUÏLLA COMUNA solo dispone de una hora, mientras que DEMUNTAMITES cuenta con más de cuatro horas para esta fase.

En LA CRUÏLLA COMUNA, se recrea la simulación de un plató de televisión al interior del aula de clase. En este, una de las talleristas actúa como presentadora de televisión y varios jóvenes toman roles de invitados, al estilo de los programas de tertulia, también llamados “del corazón” (*talk shows*) muy populares en la televisión española.

Algunos de los roles que los jóvenes interpretan son: una joven catalana muy preparada que se va del país porque no encuentra trabajo, un inmigrante chino con más de 20 años en Catalunya, una médica dominicana a quien ha invitado el gobierno español a trabajar en sus hospitales, un jugador senegalés del Fútbol Club Barcelona.

Entre el público hay además dos personas “infiltradas”: una hace el papel de racista y otra tiene datos objetivos (oficiales) sobre la inmigración y la diversidad en la ciudad.

Está también el *director* del programa que además de grabar con una cámara profesional todo lo que ocurre y dar la señal para los aplausos, interrumpe para los cortes publicitarios en donde aparecen anuncios antirracistas.

En cuanto a DESMUNTAMITES, la etapa *¿Qué decimos nosotros?* está conformada por varias sesiones, en las que de modo participativo, los y las talleristas de elParlante trabajan -en tres grupos de 5 alumnos cada uno- en la elaboración de una sinopsis de un video que realizarán entre todos/as. Para esto, lo primero que hacen los/as profesionales es explicar la estructura general de cualquier relato audiovisual y luego se escribe junto con los/as jóvenes el guión, y se hace la preproducción. Una vez se ha planificado el rodaje, los y las estudiantes son capacitados/as en lenguaje audiovisual básico -planimetría y movimientos de cámara- así como en el uso más simple de la tecnología: cámara, micrófono y trípode. Acto seguido se distribuyen los roles de la producción y los y las jóvenes eligen entre actuar frente a las cámaras o trabajar como asistentes de realización, acompañados por los tutores de elParlante. Se ubican entonces las locaciones, se realizan ensayos y se pasa directamente al rodaje de los cortometrajes.

Son varias las cosas que podemos observar cuando los y las jóvenes toman la palabra, arman discursos y expresar sus propias realidades, pero también hay cosas específicas que suceden cuando se apropian de la tecnología misma: cámaras, micrófonos, trípodes, etc.



Precisamente, lograr que los y las jóvenes puedan, a partir del contacto con el contexto, hacerse conscientes de un mundo diverso, interconectado e intercultural, puede ser una buena manera de no solo ver y apropiarse del entorno y ejercer la ciudadanía, sino también de imaginar un futuro que privilegie los cruces y los encuentros, que acepte y valore la diferencia. La grabación audiovisual será entonces, a partir de los guiones discutidos y diseñados desde lo colectivo, la posibilidad de reconfigurar signos, de crear y recrear nuevos imaginarios, nuevas versiones de ciudad, distintos ideales de futuro.

*“Más allá del velo”*, es el nombre que se le dio a una de las tres piezas audiovisuales. En ella, vemos a Fátima, una chica musulmana que lleva velo. Sus amigos, prejuiciosos, piensan que lo lleva para complacer a su novio, pues según los rumores que han escuchado, es una práctica machista, de sumisión de la mujer hacia el hombre en las culturas árabes. Al enterarse los y las amigas que Fátima ha decidido un día dejar la relación, se “alegran por ella” y la felicitan, dándole la bienvenida a la “libertad”. Fátima, evidentemente molesta y sorprendida, les explica que el velo lo lleva ella porque quiere, desde pequeña, como parte de su cultura y que nada tiene que ver con una obligación de su expareja. Le pide entonces a sus compañeros, que se informen mejor antes de hablar.

Al final del vídeo, aparece una cita de Nayma El Ouazzani, del Institut Diversitas que explica: “La mujer, según el Corán, debe usar el velo como un símbolo de protección y por tanto no como símbolo de sumisión”.

*“Los rumores pueden generar efectos secundarios”*. Este fue el nombre del segundo video sobre la comunidad de origen chino en Barcelona. Vemos en el fondo de la imagen a tres amigas junto a un bazar de productos (típicamente rentado por personas de origen chino). La primera tiene rasgos físicos asiáticos. Las otras dos hablan sobre sus días. Una está un poco preocupada porque a su hermana la han operado de apendicitis y la otra ha tenido su primer día de prácticas como enfermera y ha tenido que sacar sangre a un niño pequeño. En paralelo a estas conversaciones vemos a otra chica en primer término, que mientras habla por el móvil escucha fragmentos de la conversación y se pone cada vez más nerviosa. Al levantarse cae desmayada y por medio de un efecto visual, entendemos lo que puede estar imaginando en su “sueño”. Aparecen las tres chicas de antes, llenas de sangre, jugando con unos órganos e intercambiándolos por una maleta presumiblemente con dinero. Al despertarse, las chicas intentan ayudarla pero esta las rechaza preguntándoles ¿Qué órgano me han extraído? ¿dónde está mi riñón, mi pulmón?

Luego, correspondiendo con los rumores típicos, afirma que los chinos son una mafia que intercambia órganos, además de “estarnos invadiendo y no pagar impuestos”. Las chicas se defienden con un

par de preguntas que la joven no puede responder: ¿De dónde has sacado eso? ¿Cuántos chinos conoces en realidad? Aparece una frase que dice: “Los rumores pueden generar efectos secundarios, infórmate!”

*“Los prejuicios te pueden salir caros”*. En el tercer video vemos a un joven con “acento gitano” ir varias veces al mismo bar y pedir un café con sacarina. Además de tomarse el mismo café cada día, se dirige al baño. La camarera, prejuiciosa, comenta con otro cliente, que reafirma sus ideas estereotipadas, con lo que esta decide seguirlo al baño. Ahí, observando por la puerta que ha quedado entreabierta, mira al joven inyectarse algo en el brazo. Después de volver a comentarlo con el cliente, su estereotipo se convertirá en un acto discriminatorio y echará al joven cliente del bar, argumentando que se estaba drogando en sus instalaciones. El joven explica que es diabético, pero la camarera no le cree. Minutos más tarde llega la dueña del bar, que ha encontrado una receta médica en el suelo, justo donde estaba sentado el joven. Decide despedir a la camarera. Aparece la frase que complementa el nombre del video: *Los prejuicios te pueden salir caros, desmóntalos a tiempo.*

En los tres vídeos, los y las jóvenes realizadores logran no solo exponer los rumores y prejuicios existentes en la sociedad barcelonesa sobre estas tres comunidades, sino que además, el ejercicio teatral les permite ponerse en el lugar del otro/a. Sentir la discriminación en sus cuerpos. El guión plantea situaciones un tanto

exageradas, que rayan en el absurdo, pero permiten resaltar y hacer más visible aquello que está pero no se menciona, que se siente pero no se dice, los llamados racismos sutiles, *microracismos* que se perpetúan en la cotidianidad de los barrios y escuelas de la ciudad que habitan, y por tanto, que a diario construyen y pueden ayudar a de-construir.

### **Entrevistas posteriores**

Una vez terminados los talleres en los que los jóvenes se expresan, los y las mismos/as participantes que fueron entrevistados/as antes de empezar los talleres, son vueltos a entrevistar, con el objetivo de reconocer algunos posibles impactos de la experiencia. A diferencia de los grupos focales, esta no es una evaluación científica y formal, pero le ha permitido hasta el momento a la entidad, escuela y financiadores, tener una idea de la eficacia del proyecto y valorar su continuidad.

Algunas de las intervenciones sobre el proyecto de LA CRUÏLLA COMUNA de 2012, una vez realizados los talleres fueron:

- “Ahora entiendo que en la tele, sí que dicen una parte de verdad, pero a veces nos ocultan cosas”.
- “Ahora conocemos a chicos de otras partes, que son muy parecidos a nosotros, con diferentes tradiciones, pero normales”.

- “He aprendido que hay que respetar a todos, sea de donde sea su cultura, sus creencias”.
- “Pensábamos que eran delincuentes y que traficaban, y en realidad eso se hace tanto allá como aquí”.
- “Lo que vamos a hacer el primer día de las fotos me va a sorprender mucho, porque pensábamos que eran de diferentes lugares y al final, podían ser de aquí, de Cataluña o de España”.
- “Me gustó mucho el programa de Jéssica (taller con teatro) porque nos ha enseñado a ponernos en la piel del otro”.

En cuanto a DESMUNTAMITES, en el video que recoge el proceso<sup>37</sup> a partir del minuto 7:50 se pueden observar las entrevistas que se le hizo a los jóvenes después de haber participado en los talleres, algunos de sus comentarios son:

- “He aprendido muchas cosas sobre el cine, porque antes nada más conocía el plano general y ahora sé que hay otras y también a desmontar mitos, yo pensaba mucho lo de las mujeres musulmanas, lo tenía muy claro, que las obligaban y que eran sumisas pero se ve que no, que hay muchas que lo llevan porque quieren”.
- “Aprendí que tenemos unos estereotipos muy marcados y que la mayoría de veces, por no decir el 100% de las veces,

---

<sup>37</sup> <https://youtu.be/bn5njB5rwtU?t=7m50s>

no son verdad y si lo son, son mucho menos exagerados de lo que se ha dicho”.

- “Este taller es muy dinámico, muy de moverte tú y crear nosotros solos, vosotros nos habéis dado ayuda, nos habéis enseñado las bases, pero a partir de eso, nosotros hemos creado un vídeo, de la nada. Es hablar de inmigración y hablar de cine y luego juntarlo y hacer algo guai”.

Como se explicó en capítulos anteriores, DESMUNTAMITES se realiza en el marco del trabajo de investigación de los estudiantes de 4to de ESO, este trabajo, por disposición de la escuela requiere para ser aprobado, una presentación de lo investigado frente a un tribunal de profesores, entre los que en esta ocasión se incluyó a Natalia Rivero, de elParlante y quien coordinó esta edición del proyecto. Durante esa sustentación, se dio una intervención muy interesante por parte de uno de los jóvenes participantes:

- “Gracias a este taller me enteré que yo tenía un familiar gitano, mi abuelo, y al hacerlo y darme cuenta que yo hablaba mal de la gente gitana... me ha hecho cambiar...”.

Lo que se puede ver claramente en las anteriores declaraciones es la complejización de la mirada sobre algunas realidades, la desmitificación de algunas tradiciones y la revisión del pasado cultural propio, que como el de casi toda la humanidad, está atravesado por diferentes cruces culturales. Descrito el sentido de

las entrevistas posteriores y expuestas algunas de las respuestas, dejaremos para los próximo subcapítulo, -el de evaluación- la reflexión profunda sobre el impacto de las iniciativas.

### **Socialización y difusión**

Una vez realizadas todas las etapas de ambos proyectos, LA CRUÏLLA COMUNA y DESMUNTAMITES, ambas iniciativas comparten una muy parecida estrategia de difusión y socialización.

Cabe anotar que según la documentación entregada al Ayuntamiento y lo observado tanto en los espacios físicos como en los virtuales, el proyecto no entiende esta socialización como el proceso a través del cual los seres humanos aprenden e interiorizan las normas y los valores de una determinada sociedad, sino más bien como espacio para compartir la experiencia vivida durante el proceso, compartiéndola con los y las propios/as participantes, así como con nuevos invitados: padres y/o madres de familia, políticos locales, medios de comunicación, además de buena parte de la comunidad educativa en la que se circunscriben los proyectos, priorizando a los y las profesores de educación para la ciudadanía, asignaturas afines y directivos de la escuela.

Se han realizado (al escribirse este documento) cuatro eventos en el IES Menéndez i Pelayo: tres de LA CRUÏLLA COMUNA en 2012, 2013 y 2014 y uno de DESMUNTAMITES en 2014.

Los dos primeros eventos del primero de los proyectos fueron llevados a cabo en la sala de actos de la escuela y fueron invitados/as profesores/as y directos/as además de los y las estudiantes tercero y segundo de la ESO. El evento del año 2014, fue realizado en la biblioteca de la escuela. Los tres actos fueron protagonizados por los y las estudiantes que participaron en las entrevistas iniciales y finales de los talleres. En la tarima, estos jóvenes pudieron explicar a sus otros profesores y recordar a sus compañeros lo acontecido durante los talleres, así como su experiencia personal, que incluye sus sentires sobre las temáticas y la participación. En este panel, los educadores de elParlante se suman con preguntas y facilitan la participación del público que también tiene comentarios sobre la experiencia. Se buscó entre todos, cierto consenso en las opiniones y resaltar la importancia de seguir trabajando por el respeto de la diversidad cultural en la ciudad y especialmente en la escuela, así como el consumo responsable de medios de comunicación.

En algunas de estas intervenciones, los y las jóvenes mencionan cosas como:

- “Hemos aprendido a tener más espíritu crítico, a reconocer los prejuicios y los estereotipos... a ver las noticias sin creérselo todo, etc. Yo creo que es muy interesante.”



- “El taller nos muestra que estamos muy condicionados por los estereotipos”.
- “Entiendes que si vas a China y pasas allá tres años, no los veras igual, verás a todo el mundo muy diferente”.
- “En todos los talleres, si tu querías opinar tus cosas, las podías opinar libremente, nadie te decía que no porque eso estaba malo o algo así... tu dabas tu opinión y ya está”.
- “Una de las cosas más interesantes, es poder saber la opinión de todos los demás”.
- “Se respetó mucho la opinión del otro, porque normalmente cuando hay alguna opinión polémica, digamos, hay mucha gente que dice ¡No! ¡No! ¡No es así! Había debate y se hacía con tiempo”.
- “Había gente que normalmente no le prestaba atención a estas cosas y en cambio con este taller, estuvo muy atenta participando... eso me pareció una buena cosa”.

En cuanto al proyecto DESMUNTAMITES se realizó un evento socializador también en la escuela, en el que se presentó la edición final de los cortometrajes realizados por los y las jóvenes. También se presentó el “video-proceso” que resume la experiencia. Luego, se abrió el debate entre los participantes, los y las profesores y algunos/as invitados/as que se encontraban en la sala de actos: familiares y funcionarios del Ayuntamiento de Barcelona.

Además de los eventos de socialización, los proyectos incluyeron la difusión de los videos resultantes en la página web de la elParlante y en su canal de YouTube, así como en el perfil de las redes sociales Facebook y Twitter de la entidad. Adicionalmente, como ya se mencionó el subcapítulo de descripción, se ha creado un grupo de LA CRUÏLLA COMUNA en Facebook, en el que jóvenes pertenecientes a las distintas ediciones del proyecto, no solo en el IES Menéndez i Pelayo, sino también de otros colegios, pueden ponerse en contacto y continuar conversatorios sobre los materiales trabajados en clase. El grupo es moderado por los profesionales de elParlante y ahora cuenta con 120 miembros de distintas escuelas.

### 4.3 Evaluación

Una vez revisados los imaginarios, prejuicios y estereotipos de los y las participantes y analizados detalladamente los proyectos ejecutados, basándonos fundamentalmente en la observación participante y en la visualización de los videos resultantes, nos proponemos evaluar la metodología desde distintas orillas. La primera, desde las tres dimensiones teórico-conceptuales en las que se mueve el proyecto: la socioeducativa, la de la comunicación para el cambio social y la intercultural. La segunda orilla tiene que ver con la medición del impacto a partir de la revisión del alcance de los objetivos, la conciencia compartida de los mismos y las percepciones sobre los aprendizajes significativos y la metodología. Finalmente, el tercer acercamiento tuvo que ver con valorar

exclusivamente con los adultos responsables de las estrategias, las debilidades, fortalezas, oportunidades y amenazas de las mismas.

#### 4.3.1 Desde las dimensiones socioeducativas, comunicativas e interculturales

Como ya indicábamos en la metodología, distintas categorías de análisis nos ayudaron a evaluar el proyecto desde las tres disciplinas en las que se basa la iniciativa y que hemos presentado en los referentes teóricos. Así: desde el punto de vista **socioeducativo**, revisamos la viabilidad, la pertinencia, la eficacia y la eficiencia. Algunas de estas categorías están orientadas hacia los objetivos, otras tienen más que ver con los valores, juicios y necesidades de los sujetos y otras se interesan más por los contenidos.

Toca aclarar, que aunque en los proyectos socioeducativos ya Ud-Norad (1997) proponía medir también el impacto, como una categoría, nosotros lo presentaremos aparte, por incluir otros factores de medición, desde distintas perspectivas.

El término **viabilidad** está conformado por dos vocablos latinos: *vita*, que puede traducirse como “vida”, y el sufijo *-bilis*, que es equivalente a “posibilidad”. La viabilidad de estos proyectos tendría que ver entonces con la posibilidad de mantenerlos “con vida”

durante más o menos tiempo. Se le preguntó entonces a los y las protagonistas de los procesos en primer lugar, si les parecía acertado e interesante seguir trabajando los temas interculturales y/o incorporar nuevos temas con esta misma metodología y ¿cómo pensaban que podrían y/o deberían tener continuidad estos proyectos en la escuela para llegar a ser sostenibles?

El común denominador de las respuestas es que sería muy posible trabajar otros temas en las aulas de clase a partir de la crítica mediática, debatiendo a partir de distintos fragmentos audiovisuales. Según los y las entrevistados/as será importante abrir espacios de reflexión sobre temas que les afectan, siendo destacados algunos como género, diversidad sexual, consumo de drogas lícitas e ilícitas, educación sexual, crisis económica, discapacidad, consumo responsable, derechos humanos.

En este sentido Jessica González de elParlante entiende LA CRUÏLLA COMUNA + DESMUNTAMITES como “una estrategia de comunicación que puede ser utilizada de diversas maneras dentro del aula de clase y para tratar diferentes temas”.

Mientras su compañera, Natalia Rivero, afirma que “los medios de comunicación aportan una visión superficial de temáticas sociales que nos afectan o nos pueden afectar a todos y a todas en algún momento de nuestra vida” invitándonos a pensar sobre por ejemplo, los roles de género y los micromachismos, los estereotipos de

belleza o la conexión del consumo de drogas con valores como el éxito, la seducción y la elegancia tan presentes en los medios, así como la estigmatización de la pobreza o la invisibilización de problemáticas como el embarazo adolescente, entre muchas otras.

En este sentido la directora de la escuela explicaba que en bachillerato -después de la Educación Secundaria Obligatoria- han realizado pequeños trabajos de análisis publicitario, porque para ella la publicidad es “un poco el reflejo de cómo nosotros nos explicamos a nosotros mismos”. Por parte del Ayuntamiento de Barcelona, además de los ya mencionados, aparece un tema como muy importante: la diversidad religiosa. Para Marifé Calderón (Coordinadora de la Estrategia Barcelona Antirumores de la Dirección de Inmigración) es un tema del que en general se tiene muy poco conocimiento y muchos prejuicios. Para ella ni siquiera los adultos están bien informados y existe una “paranoia” que se convierte fácilmente en “islamofobia”. En la misma dirección Ramón Sanahuja (Coordinador general de la dirección de Inmigración del mismo Ayuntamiento) decía en la entrevista: “es un tema que nos toca y no nos toca (como oficina), es más de derechos civiles, pero también la religión es cultura e incluye el respeto a la diferencia religiosa y al ateísmo, claro, o a los agnósticos”.

Además de aplicarlo a otros temas, otra cuestión para identificar las posibilidades de viabilidad del proyecto fue preguntar directamente

a los/las responsables: ¿Cómo pensaban que el proyecto podría ser incluido en los planes curriculares y/o cotidianos de la escuela? En este sentido se encontraron tres factores que aparecen como determinantes: 1) la formación del profesorado, 2) la introducción de las temáticas de forma transversal en la escuela y 3) garantizar la financiación de las actividades a largo plazo.

Sobre lo primero, Jessica Gonzalez (Edu-comunicadora de elParlante) decía:

“La alfabetización de los docentes es crucial para darle sostenibilidad a este tipo de procesos. También plantear más espacios en las escuelas que fomenten un espacio de aprendizaje horizontal, en el que él/la estudiante se sienta y tome parte activa en su proceso educativo, abordando temas de su cotidianidad, que afecten a su comunidad y a la sociedad que le rodea”.

Sobre lo segundo, Natalia Rivero señala:

“... la diversidad cultural debe ser transversal en todas las materias... que si en algún momento se expresa algún comentario discriminatorio el profesorado tenga las herramientas para acompañar a l@s jóvenes al debate y la gestión emocional de lo que está sucediendo... que se dé un espacio en Tutoría o Educación para la Ciudadanía, para trabajarlo en el aula, mientras estos sucesos e imaginarios se vean como algo ajeno a la clase no se verá la necesidad de trabajarlo y evitar también situaciones de racismo que se pueden dar...”.

En este mismo sentido, María Concepción Fernández, directora del IES Menéndez i Pelayo, explica que ya hay varios temas transversales en la escuela que pueden servir de ejemplo para esto, como el uso de distintas lenguas en distintas asignaturas, las salidas a espacios de interés público en la ciudad y justamente “el uso de la tecnología y la información, las Tic y las Tac (Tecnologías de aprendizaje y comunicación)”.

Lo tercero, concerniente a la financiación del proyecto. Estamos hablando del dinero necesario para pagar los honorarios de los/las talleristas que imparten las sesiones, así como los del/la técnico de video que las graba y edita. También hay un dinero necesario para el diseño gráfico y la dinamización de las redes sociales, así como por la gestión/organización del proyecto en su respectivo cronograma, que en este caso hace parte de los gastos administrativos de la ONG que lo porta.

En este sentido, la mayor amenaza que enfrenta el proyecto es su poca garantía de financiación en el tiempo y el hecho de depender de una única fuente de recursos, la Dirección de Inmigración del Ayuntamiento de Barcelona. Marifé Calderón, técnica de esta oficina comenta:

“Yo creo que todo el tema artístico, de creación y todo el tema este, donde los chavales son protagonistas, se tendría que incorporar como una metodología, en la enseñanza o en general, pero los temas de

sensibilización no solo respecto a la diversidad cultural tendrían que estar ya garantizadas por la enseñanza pública, lo que pasa es que no lo estan, así que nos vemos obligados desde las diferentes áreas a hacer proyectos en escuelas concretas, pero tendría que ser una cosa universal”.

En este punto, Ramón Sanahuja propone:

“... es un tema del Consorcio de Educación, trabajar con el Consorcio en temas de interculturalidad para meterlo en el currículum en las asignaturas, debería entrar como un recurso que se pueda ofrecer en el centro de recursos pedagógicos (que ellos tienen), porque esto se está haciendo desde inmigración o desde los distritos... pero no se hace desde educación. Yo creo que es un programa educativo, es un producto para la escuela y ¿quién es el responsable de las escuelas? el Consorcio de Educación, por lo tanto aquí es él quien debería comprar e incorporarlo a su catálogo, nosotros lo que hacemos es un parche, nosotros hemos entrado por la puerta de atrás”.

Una segunda categoría es **la pertinencia**, según el DRAE, es la “cualidad de pertinente”, y el adjetivo pertinente, tiene dos acepciones: “que corresponde a algo y/o que viene a propósito”. Sinónimos de pertinente son: oportuno, acertado, adecuado, apto, eficaz, conveniente, correspondiente, apropiado, debido y congruente. De lo anterior podemos asumir que el significado de pertinente para lo que nos ocupa –la pertinencia de un proyecto socioeducativo- corresponde más a la segunda acepción, esto es: que guarda relación de afinidad con algo, y por lo tanto, que



conveniente, que es apropiado, debido y congruente. Así, se le preguntó a los gestores y propios estudiantes participantes de las iniciativas, sobre lo apropiado en la elección de las temáticas, lo acertado de las metodologías y la necesidad y/o importancia de trabajarlas en la Educación Secundaria Obligatoria (ESO).

En el siguiente cuadro se relacionan los dos primeros aspectos:

<b>La pertinencia de trabajar</b>	<b>Con/sobre los medios de comunicación masiva y las Tics.</b>	<b>Sobre la diversidad cultural.</b>
Jéssica Gonzalez de elParlante	Los medios de comunicación y las nuevas tecnologías en general han tomado cada vez más fuerza y hoy en día diría que son parte fundamental en la formación de la identidad de los jóvenes. Es un elemento que los jóvenes encuentran demasiado cercano. Entonces, no se trata solo de algo importante en sus vidas, es más bien parte de sus vidas y cotidianidad.	La interculturalidad es una aproximación a la diversidad cultural que busca fomentar la interacción positiva y el diálogo entre los miembros de una sociedad diversa. Es un enfoque que propone no solo la convivencia sino la interacción de los individuos de la sociedad de acogida. Me parece clave trabajarla desde jóvenes.
Natalia Rivero de elParlante	Al igual que la familia y la escuela, los MDC transmiten valores que influyen en la construcción de las identidades de quienes los vemos. Lo más grave es que en la sociedad no hay la consciencia de que los medios de comunicación son agentes de socialización así que es difícil entonces que la gente comprenda la	Un espacio de interculturalidad ideal sería aquél en el que nadie tiene unos privilegios sobre las otras personas por tener una identidad cultural en concreto. La convivencia y diálogo entre personas de diferentes culturas basada en el respeto y la igualdad debe fomentarse

	importancia de recibir alfabetización mediática.	desde la adolescencia y juventud.
Ramón Sanahuja del Ayuntamiento de Barcelona	<p>Aquí lo que es más importante son las nuevas formas de cómo se informan los jóvenes, ya no van al kiosko a comprarse La Vanguardia, como yo, yo soy un dinosaurio, porque a veces me gusta tocar el papel...</p> <p>La tele juega un papel muy importante pero cada vez menos importante, porque ahora todos se enteran por Facebook y Twitter, por cosas que yo ni entiendo, y entonces la gente se informa cuando entra a Yahoo y ven las noticias que destacan.</p>	<p>Interculturalidad es un concepto que utilizamos por primera vez en el ayuntamiento en el año de 1997, donde surgió un plan de interculturalidad, cuando en la ciudad había solo 2% de migración... (cuando ya bordeaba el 20%) se hace en el 2009 el proceso participativo y en el 2010 se aprueba el Plan Interculturalitat, en 2011 hay un cambio de políticos, del equipo de gobierno, y el nuevo equipo abraza el concepto y decide usarlo.</p> <p>(Hoy) a mí me importa un pepino que un ciudadano nunca haya oído hablar de la palabra interculturalidad... si esa persona está abierta a la diversidad, entiende que la ciudad ha cambiado estructuralmente, entiende que su vecino que es diferente es una persona normal y corriente, que no tiene ningún problema en acercarse a interactuar con el... yo me daré por satisfecho.</p>
Marifé Calderón del Ayuntamiento de Barcelona	Yo creo que con los jóvenes, y con la sociedad en general la influencia es máxima, es total, estamos	El intercultural a diferencia de otros modelos tiene otros principios básicos que es

	<p>absolutamente determinados por el ruido mediático que tenemos continuamente a nuestro alrededor, lo que pasa es que los jóvenes tienen otras vías, que a lo mejor, a uno le viene por la tele o la radio como mucho, pero a los jóvenes tienen otros medios de comunicación como las redes sociales que generan mucha influencia y pueden ser como un contra poder, y en la mayoría de casos ahondan más en los ruidos mediáticos de los grandes medios.</p>	<p>a los que vamos con uñas y dientes: el principio de la igualdad de oportunidades, derechos y deberes, el reconocimiento de la diversidad, de todas las personas, y el intentar generar espacios de interacción, entre población autóctona y población diversa, en este sentido los proyectos cazan... pues en ellos se puede reconocer la diversidad, trabajar conjuntamente por objetivos comunes y realmente generar cohesión social.</p>
<p>Pilar Fernández del IES Menéndez i Pelayo</p>	<p>Pues muchísima importancia, porque tiene muchísima influencia, los chavales están absolutamente mediatizados por los medios de comunicación, muchas veces la visión que tienen, la mayoría de las veces de la realidad e incluso de la historia es a través de lo que han visto a través de la televisión o del cine. Ahí es donde también tanto las familias como el centro educativo tienen un papel importante para, sobre todo aclarar muchas veces ideas que son totalmente manipuladas y erróneas, ahí viene la importancia de que tengan un espíritu crítico.</p>	<p>Bueno pues tiene la importancia de que favorece a la convivencia, nosotros tenemos alumnos que algunos proceden de sitios diferentes o de países diferentes, entonces favorece muchísimo el diálogo y el respeto.</p>
<p>María Consuelo,</p>	<p>(Los medios son</p>	<p>Yo lo veo muy</p>

<p>Rectora de Menéndez i Pelayo</p>	<p>importantes) no solamente en sus vidas, sino en la-- de todos, hoy en día nos llenan toda nuestra vida, a veces excesivamente, es que es así nuestro mundo, lo que debemos hacer es manejarlos bien, saber relacionarnos entre nosotros como humanos y con los medios de manera adecuada y parte de nuestra misión es enseñarles a nuestros alumnos a saber manejarlos, a utilizarlos, a criticarlos y a sacar todo el mayor partido de ellos, ese es también un reto, están ahí, los medios son imprescindibles para el aprendizaje, para nuestras vidas, para el conocimiento para todo lo que hacemos, pero por otro lado tenemos que saber objetivar y tener una postura crítica... porque no nos podemos ver superados por ellos.</p>	<p>interesante, vivimos una etapa de la historia donde el cruce de culturas es esencial, vivimos en una ciudad donde hay personas de todo el mundo, y el instituto como instituto público recoge a todo el mundo, precisamente la riqueza es lo interesante, intercambiar.</p>
<p>Nadia, estudiante participante de DESMUNTAMITE S 2014</p>		<p>Sí, no como una clase específica cada semana, pero sí de tanto en tanto hablar de los temas. Yo creo que hay unos más importantes, pero si está bien también.</p>
<p>Paula, estudiante participante de DESMUNTAMITE S 2014</p>		<p>Bueno, hay que concientizar a la gente de que en un territorio no solo están los nativos de este territorio, no todo el mundo sabes que hay inmigrantes, es como más un plus de este tema, así que está bien.</p>

Nicolás, participante de LA CRUÏLLA COMUNA (2014)		Sí, porque afecta a cómo vemos el mundo fuera y dentro del colegio, porque yo no puedo salir a la calle con un puñado de estereotipos sobre inmigrantes que no tiene ninguna base, porque lo ha dicho Pepito ya me lo creo, así que es bueno trabajarlo en el colegio porque así ya tenemos un poco de cultura. (S)
---	--	---

Como se puede observar en el cuadro anterior para todos/as los/as participantes del estudio, tanto el trabajo sobre/con los medios, como el tema de la interculturalidad resultan de suma importancia para ser tratados, especialmente con la población juvenil. Los adultos tienen muy asumida la importancia de los medios de comunicación masiva en la construcción de la identidad cultural juvenil, así como la necesidad no solo de reflexionar sobre las lógicas desde las que opera la industria, si no también reflexionar sobre el papel de las nuevas tecnologías.

Aunque no se le preguntó específicamente a los y las jóvenes participantes la pertinencia que para ellos/as tenía el trabajar sobre/con los medios de comunicación, sí lo destacaron cuando analizaron la metodología, como veremos más adelante. Lo que sí se puede observar en la anterior tabla, es que trabajar la interculturalidad para la Dirección de Inmigración e Interculturalidad del Ayuntamiento de Barcelona, es su objetivo

principal y para los directivos de los colegios resulta fundamental, para garantizar la cohesión social en un entorno ya diverso, mientras que a los y las jóvenes, según las entrevistas, aunque le entusiasman otros temas también, consideran necesario trabajar estos desde el aula.

Además, preguntamos por la pertinencia de trabajar con jóvenes de escuelas públicas de un distrito como Sarrià Sant-Gervasi. Resulta útil recordar aquí que en este distrito, según el departamento de estadística<sup>38</sup>, había entre 2012-2013 unos 922 estudiantes de origen extranjero, siendo el distrito de la ciudad, con menor diversidad en las escuelas. En otros como Ciutat Vella, por ejemplo, hay más de 4.000 estudiantes extranjeros, por lo que resulta lógico suponer que justamente en un distrito donde hay menos diversidad hay más desconocimiento y por tanto, más prejuicios y estereotipos sobre la otredad.

Justamente, sobre la importancia de trabajar en las escuelas, Ramón Sanahuja (Coordinador de la Dirección de Inmigración e interculturalidad del Ayuntamiento de Barcelona) destaca dos razones: la primera:

“Porque los jóvenes por definición son el futuro, por tanto hacemos a los futuros ciudadanos... y estamos a tiempo...”. En segundo lugar “Porque yo creo que el sistema educativo de la ciudad de Barcelona, es un punto

---

<sup>38</sup> Departamento de Estadística del Ayuntamiento de Barcelona. <http://www.bcn.cat/estadistica/castella/dades/guiadt05/pob05/t17.htm>

débil desde el punto de vista intercultural, tenemos un sistema muy segregado. Por desgracia esto es así, cuando miras los números hay un sistema público que es minoritario y un sistema privado concertado que es mayoritario”.

Efectivamente, el porcentaje de extranjeros en las escuelas el 27,4% están en escuelas privadas mientras en las públicas están el 72,6% lo que indicaría según Sanahuja que “la pública está soportando un peso mayor de la escolarización de los inmigrantes o extranjeros”.

Por su parte, Marifé Calderón, Coordinadora de la Red-Antirumores del Ayuntamiento, expresa que los estudiantes son uno de sus destinatarios más importantes porque aparte de representar el futuro, en este colectivo “se detectan en muchos casos síntomas de discriminación, de racismo, y... es un colectivo que en la actual sociedad está un poco deshumanizado”.

**La eficacia** por su parte, tiene que ver con una acción llevada a cabo en las mejores condiciones posibles o experimentales. Según Cohen y Franco (1992) “la eficacia es el grado en que se alcanzan los objetivos y metas del proyecto en la población beneficiaria, en un periodo determinado, independientemente de los costos que ello implique”.

En este sentido, Jéssica González, de elParlante, decía:

“en una escala de 0/10 considero que LA CRUÏLLA COMUNA... tendría un 9/10 y en algunos casos un 10. Depende del nivel de

participación de los/as estudiantes, el debate es más o menos rico. DESUNTAMITES diría que ha conseguido sus objetivos 10/10... ya que los proyectos ayudan bastante a la disminución de estereotipos entre los jóvenes así como su posterior disposición e interacción con grupos minoritarios”.

Y para Natalia Rivero:

“LA CRUÏLLA COMUNA se ha cumplido con un alto grado de eficacia: se han dado las herramientas para cuestionar el discurso de los medios de comunicación. La mirada y opinión propia sobre el mundo que nos rodea se la plantean y replantean (los/as jóvenes) desde el primer taller hasta el último a través del debate y el intercambio de aportaciones de sus compañeros. En DESMUNTAMITES se ha cumplido con un alto grado de efectividad: l@s jóvenes han sido capaces de construir unas piezas audiovisuales que rompen con el discurso hegemónico de los medios de comunicación después de debatir y participar en la crítica mediática.”

Si recordamos que el objetivo general de LA CRUÏLLA COMUNA es:

“Contribuir a la sensibilización y educación intercultural de estudiantes de 3ro de ESO, con el ánimo de avanzar en la construcción de una sociedad donde el respeto por la diversidad sea la base de la convivencia, la cohesión social y la integración”.

Tanto la observación participante durante los talleres como el análisis de los videos entregados por parte de la ONG al



Ayuntamiento y a la escuela como resultados, apuntan a que la iniciativa permite experimentar sensaciones por parte de los/las jóvenes vinculados/as y que el contacto con el lenguaje audiovisual, hace del proceso educativo algo “más cercano y emocionante”- como dice Lisney, una de las estudiantes, durante uno de los grupos focales.

Con las participaciones expuestas en los videos, se nota una sensibilización hacia lo diferente, hacia lo diverso en términos culturales, pero también una sensibilización sobre la complejidad del hecho migratorio. Por ejemplo, en el primer taller titulado *Imaginar no cuesta nada*, los/as estudiantes reconocen no solo que están impregnados por estereotipos, sino que son los medios de comunicación quizá el más importante agente de socialización que contribuye a su conformación. Así, en el siguiente taller, denominado *¿qué dice la tele?* se cuestiona justamente el discurso de la televisión en la construcción de estos imaginarios. Lo que genera entonces esta y la tercera sesión, es profundizar en el objetivo de la sensibilización. Es decir, lograr la generación de empatía, con aras de aumentar las posibilidades de cohesión social e interacción positiva entre los/as diferentes ciudadanos/as sin importar su lugar de nacimiento. Evidentemente, “aumentar la posibilidad” no significa lograrlo. Solo por citar un ejemplo, resulta interesante el comentario de una de las estudiantes sobre una noticia producida por la cadena Antena 3 y titulada: “Unos 500 inmigrantes

entran en Melilla en un nuevo asalto a la valla fronteriza”. La joven decía:

“A mí lo que me parece es vergonzoso que estén unos policías allá en plan, súper ofendidos, por el hecho del comportamiento de los africanos, pero sin ponerse en el papel de todo lo que han tenido que pasar esos hombres hasta llegar aquí, sabes?” (Núria, española, 14 años, LCC, 2014)

La sensibilización no significa la transformación inmediata de las ideas de una persona, más bien implica una influencia para que recapacite y perciba el valor o la importancia de algo. En este sentido, tiene mérito el testimonio de otra joven que ya en la segunda sesión, en la que se presenta un reportaje realizado por el periodista Jordi Évole, en el que se entrevista a un grupo inmigrantes subsaharianos en Marruecos, dispuestos a cruzar Melilla, expresa lo siguiente:

“Lo que te decía... que me emocioné, pues porque hay muchas maneras de emocionarse... a mí me dio, no sé... me dio rabia y me dio mucha pena también porque lo que dijo es verdad, no son animales al saltar la valla, y no entiendo por qué la ponen si ellos (los inmigrantes africanos) son como otros extranjeros, como los sudamericanos que vienen aquí a tener mejor vida...” (Andrea, ecuatoriana, 15 años, LCC, 2014)

Por último, para Cohen y Franco (1992), el concepto de **eficiencia** puede considerarse desde dos perspectivas complementarias: si la cantidad de producto está predeterminada, se persigue minimizar el

costo total o medio que se requiere para generarlo; si el gasto total está fijado de antemano, se busca optimizar la combinación de insumos para maximizar el producto. Resulta complicado, en proyectos que duran aproximadamente un mes, medir el coste-beneficio o los resultados obtenidos en comparación con el esfuerzo realizado. Ya indican Beltrán y Vega (2012) que son las metodologías y métodos de investigación cuantitativos los que podrían hacer análisis del tipo costo-beneficio; mientras que los métodos cualitativos, interesados en cambios sociales, se han basado en metodologías más dialógicas y participativas. “Parte de la explicación de esta situación radica en que los donantes suelen querer ver resultados en el corto plazo invirtiendo pocos recursos, lo cual es imposible de lograr con enfoques participativos más complejos y de largo plazo” (Beltrán y Vega, 2012: 56).

Pilar Fernández, profesora de Educación para la ciudadanía lo plantea así:

“... yo creo que es una semilla que hemos plantado... entonces esto tiene que crecer, se pueden ver ya los primeros brotes verdes, yo creo que se pueden llegar a ver en un corto o medio plazo, y conforme ellos (los estudiantes) vayan creciendo y madurando... estas cosas que vamos haciendo con ellos luego las recuerdan, y de alguna manera ahí les queda y les determina también muchas veces en las maneras de conducirse en la vida”.

De todos modos, en torno a la eficiencia, cabe mencionar que el LA CRUÏLLA COMUNA tiene un coste aproximado de 1.000 euros por línea. Es decir, en un colegio como el IES Menéndez i Pelayo, que tiene por cursos 3A, 3B y 3C, en este momento, el proyecto tendría un coste de 3.000 euros. Este dinero es el que recibe la Asociación Cultural elParlante del Ayuntamiento de Barcelona, para cubrir los honorarios de los talleristas, del camarógrafo y la edición del video, así como un porcentaje por la coordinación, organización del evento final, depreciación de equipos técnicos y actualización de la web y redes sociales. Desde hace 3 años se viene cumpliendo y justificando correctamente el presupuesto, de tal modo que el Ayuntamiento le ha dado continuidad a la iniciativa.

Por su parte, el proyecto DESMUNTAMITES tuvo un coste de 4.000 euros que fueron invertidos en los honorarios de un equipo de profesionales de la edu-comunicación audiovisual que durante una semana prepararon los materiales de los talleres y durante otra semana, de 5 horas diarias, trabajaron con los y las jóvenes en la discusión de los temas y grabación de los videos. Otro par de semanas fueron invertidas en la edición final de las piezas y el diseño gráfico y web, así como la difusión por redes sociales.

En términos prácticos podríamos afirmar que el proyecto es eficiente en cuanto no solo deja nuevos conocimientos y actitudes en los jóvenes sino que también proporciona unos espacios digitales y unos materiales.

Así, a la escuela y al propio ayuntamiento, le queda por parte de LA CRUÏLLA COMUNA, un video, un mini-site y un grupo en Facebook, mientras que por parte de DESMUNTAMITES en 2014 le fueron entregadas 3 piezas audiovisuales que pueden seguir siendo trabajadas en las clases, así como un documental que sistematiza la experiencia y el minisite que agrupa dichos resultados.

Cabe mencionar aquí que mientras se escriben estas líneas la Asociación Cultural elParlante se encuentra diseñando dos guías metodológicas, una para cada proyecto, que serán entregadas a los responsables de las escuelas, durante la versión 2015 de los proyectos, para que sean aprovechadas como complemento en las asignaturas pertinentes y se pueda seguir abordando la temática de la interculturalidad desde una perspectiva profesional y apoyada en la edu-comunicación por parte del profesorado.

Como anunciamos en el capítulo de metodología, desde el punto de vista de la **Comunicación para el Cambio Social** se le preguntó a los y las participantes si sentían que los proyectos en cuestión realmente propiciaron espacios de diálogo, así como si la información adquirida mediante el visionado de los audiovisuales y las exposiciones de los talleristas, les resultaban útiles y suficientes para animar nuevos debates y conversaciones. También se conversó con ellos y ellas sobre la metodología usada y el concepto de

participación y liderazgos. No solo los y las jóvenes nos ayudaron a evaluar estos ítems, también a los adultos se les interpelló por medio de las entrevistas en profundidad. La observación participante, en cualquier caso, siguió siendo la técnica que más nos ayudó a recoger y organizar la información que a continuación presentamos.

En primer lugar, se pudo observar en varios momentos tanto de LA CRUÏLLA COMUNA como de DESMUNTAMITES, que los distintos espacios de las iniciativas, propician **el diálogo, el debate y la participación**, permitiendo que los y las jóvenes pueden tomar la palabra e incluso dirigir, extender o desviar la discusión. Se observó que durante las primeras sesiones los y las participantes son más tímidos y les cuesta más tomar la iniciativa. No obstante, entendimos luego, -en el grupo focal posterior al proyecto de LA CRUÏLLA COMUNA- que la presencia de una cámara de video profesional y personas externas a la escuela puede significar una presión mayor a decir “algo inapropiado” o “políticamente incorrecto”. Sin embargo, a partir de la segunda sesión -cuando se empiezan a presentar fragmentos audiovisuales- los y las estudiantes se animan cada vez más a tomar la palabra y el debate entonces fluye mejor de ahí en adelante, incluso hasta la presentación final. En DESMUNTAMITES, según lo observado, -y que puede ser analizado en el video que resume el proceso- los debates son recurrentes desde el principio, seguramente afecta el hecho de que sean menos jóvenes y que el espacio asignado por la escuela para la actividad sea el de “*treball de recerca*” (trabajo de

investigación) que incluye cinco mañanas completas, desde las 8:30am hasta la 1:30pm y a diferencia de la lógica de la clase tradicional de 45 minutos a la semana, este espacio es más amplio y con menos estudiantes y más talleristas, genera dinámicas de mayor confianza, en donde el diálogo se hace más personalizado.

Según Jessica Gonzalez de elParlante, los dos proyectos animan el diálogo y el debate en la medida en que están diseñados para que los/as estudiantes sean los protagonistas y se refuten argumentos entre sí. De hecho, menciona distintas etapas: información, expresión, deliberación y consenso, que en ambas propuestas, se da durante los distintos talleres, desde las reflexiones sobre los estereotipos presentes en los medios masivos, hasta las discusiones para elegir los temas y realizar las piezas audiovisuales. Según el punto de vista de su compañera, Natalia Rivero, la posibilidad de diálogo, debate y foros, es justamente el punto fuerte de ambos proyectos:

“Ya que es un vacío que hay en los colegios dónde los únicos que pueden enseñar, transmitir información y generar conocimiento son los/as profesores. La persona que trata de expresar una opinión que discrepa con la del profesorado es catalogada de "rebelde" en vez de escuchar su voz y saber apreciar su sentido crítico. A través del debate, de una relación recíproca entre talleristas y jóvenes, a través de un espacio de libertad y un clima de respeto, sinceridad y confianza, se consigue generar un espacio para la información, deliberación y búsqueda de consensos entre el grupo”.

Con las talleristas de la ONG, coinciden también estudiantes participantes de DESMUNTAMITES 2014, cuando decían en una de las entrevistas, refiriéndose a este proyecto:

“Todo el mundo estaba hablando... ordenadamente... pero todo el mundo hablaba si quería... En los otros proyectos se hacen grupos de cuatro y entonces estos cuatro hablan entre ellos mismos, y como que es el mismo proyecto, hacen lo mismo, y no es para debatir, osea es para ellos mismos y ya está, en cambio nosotros nos pusimos en media luna y empezamos a hablar entre nosotros de lo que opinamos y debatimos todo el rato...” (Nadia, 15 años).

En la misma dirección son las valoraciones de algunos de los y las participantes de LA CRUÏLLA COMUNA 2014 sobre la participación, el diálogo y el debate, recogidas en el grupo final realizado después de la intervención:

Nicolas	Lisney	Dominica	Sid
“Para mí en nuestra clase a participado bastante gente, además casi todas las personas que han participado, hay gente que tenía nervios por la cámara,	“En nuestra clase, como dice Nico, aparte de la primera vez que todos le daba miedo la cámara... pero después la mayoría de personas comenzó a participar y la pasamos bastante bien”.	“En clase no nos dejan hablar así, entonces aquí hemos tenido mucha más expresión, mucha más libertad y participación, hemos estado delante de la clase, nos hemos reído, hemos hecho muchas cosas, también a mí al	“Si, yo pienso que en clases es el profe explica, el alumno escucha y ya está, y pues se hace muy pesado , y aquí hemos interactuado toda la clase, gente que habla



<p>pero al final les ha gustado y han seguido participando en todas las actividades que han hecho”.</p>		<p>principio la cámara, pero ya después da igual”.</p>	<p>mucho, gente que casi nunca hablaba, todo el mundo participaba, y eso me ha gustado mucho”.</p>
---	--	--	--

Lo que pudimos observar durante los talleres y que se hace explícito en las entrevistas, es la conexión entre la posibilidad de decir la palabra propia y el valor de la libertad. Los y las jóvenes disfrutaban más las experiencias cuanto más libres se sienten en ellas. Nadia (15 años), participante de DESMUNTAMITES 2014 decía al respecto: “yo me sentí bien, además la persona que teníamos nos ayudaba y nos dejaba decir lo que pensábamos, no como en otros proyectos en los que no nos dejan expresarnos libremente”.

El sentido de libertad es de lo más valorado por los y las estudiantes, incluso por encima de la metodología o los resultados:

“Lo que más me gusto fue que nos dieran libertad, por ejemplo a la hora de tratar un estereotipo nos dieron total libertad para escoger cual queríamos tratar, más o menos en el camino nos ayudaron pero nos dieron libertad, eso me gusto” (Paula, 15 años, Desmuntamites, 2014).

También parece prudente decir que la falta de costumbre para el debate, puede generar incomodidades en algunos participantes:

“Lo que menos me gustó... que en la hora de debatir se iba demasiado... a veces se debatía tanto tanto, que dos opiniones pues las enfrentaban, yo pienso esto, yo pienso lo otro y nos peleamos” (Lisney, 14 años, LCC).

De todos modos, para Nadia, de DESMUNTAMITES 2014, la generación de debate y diálogo no es solo una cuestión de “pasarlos bien o no” si no que “yo creo que a partir de eso aprendes mucho más”.

Asimismo, durante las indagaciones aprovechamos el grupo focal para preguntar a los y las jóvenes de LA CRUÏLLA COMUNA qué importancia le daban ellos al diálogo y debate en clase y cómo se sentían respecto a las posibilidades de diálogo que brindaban los profesores de sus asignaturas cotidianas, para poder compararlas con los espacios que brindan los proyectos. Estas son algunas de sus respuestas literales:

“Yo personalmente, cuando preguntan cosas... cuando las sé, algunos profesores, levantan otros compañeros la mano, como el profesor sabe que ese compañero que alzó la mano lo va a decir bien, hace que lo diga, siempre escogen a los que saben que lo dirán bien.”- (Nicolás, LCC, 2014)

“Siempre es el profesor, hablando, o escribiendo en la pizarra, lee, a veces hace una pregunta y ejercicios y ya...” (Dominica, 14 años, LCC, 2014).

“Hay profesores que solo hacen eso, explican, ponen ejercicios, corregimos, explican, ponen ejercicios, corregimos; y así no entendemos, porque llega la hora del examen, y puede que de 20 ejercicios 15 lo tenemos mal, y como no te dejan preguntarle no te has enterado de nada en todo el tema. Bueno, no es que no te deje, pero hay veces que yo le he preguntado, dice si, si ahora voy, pasa media hora y nada, le vuelvo a preguntar, viene y me dice, es que es muy fácil lo dice en el libro” (Sid, 14 años, LCC, 2014).

Aunque varios estudiantes hacían la misma crítica a la mayoría de sus profesores, también resulta importante advertir aquí la defensa sobre alguno de ellos:

“Yo me acuerdo que el año pasado teníamos un profesor de sociales que, era no como esos profes que hemos tenido, para mí sociales es una asignatura muy aburrida, pero él se preparaba en casa, y venía aquí y nos preguntaba, siempre estábamos hablando del tema, siempre estábamos alumno y profesor, no estaba solo profesor y profesor, hablando, leyendo y escribiendo en la pizarra, eso es lo que más me gustaba, que estábamos todos concentrados” (Dominica, LCC, 2014).

Sid, de 14 años, otro de los jóvenes que participaron de LA CRUÏLLA COMUNA y el grupo focal, va un poco más allá, planteando lo que para él sería la clase ideal:

“Para mí... sería donde todo el mundo pudiera participar, más que un profesor que da un diálogo y nosotros como receptores que lo único que hacemos es escuchar... emplear como un diálogo, hablas tú, no te

entiendo te pregunto y eso, ya sea con el tema que sea, o sea que sea un profesor que nos deje participar”.

Sobre el tipo específico de participación que se da en los dos proyectos, Natalia Rivero explicaba que:

“Hay personas que rápido adoptan un papel muy activo en los talleres y participan mucho, y otras que quizás son más tímidas, no hablan tanto pero están atentas, así que igual participan en tanto que escuchan a sus compañeros y a los talleristas. Estas personas realizan una participación simple, que consiste en tomar parte de un proceso como espectador sin intervenir para nada ni en su preparación, ni en las decisiones sobre su contenido o desarrollo. Las personas se limitan básicamente a seguir las indicaciones y a responder estímulos... En LA CRUÏLLA COMUNA, podemos hablar de participación consultiva y participación proyectiva. La primera es aquella en la que se escucha la voz de los jóvenes, se les pide su punto de vista sobre asuntos que de forma directa o indirecta les pueden afectar, se les anima a opinar, proponer o valorar y se les facilita canales para hacerlo (el diálogo, el debate y el foro). La participación consultiva la estimulamos desde el primer día del taller. En cuanto a la proyectiva, es aquella en la que el sujeto se convierte en agente, la idea en LA CRUÏLLA COMUNA, sería que quienes han respondido a la participación consultiva se conviertan en agentes antirumores, y porque no, quizás también los que se limitan a escuchar. Si nos fijamos en DESMUNTAMITES seguimos con la participación consultiva, proyectiva, y añadimos la metaparticipación, aquella en la que los propios sujetos piden, exigen y generan nuevos mecanismos de participación, así que piden tomar parte en las decisiones. En este proyecto... quienes participaban tenían responsabilidades en la ejecución

del proyecto ya que decidían conjuntamente qué rumor querían trabajar así como el guión del cortometraje”.

Una segunda categoría a valorar en los proyectos de Comunicación para el Cambio Social, sería **la calidad de la información utilizada**. Se puede detectar en este caso al menos tres tipos de información entregada a los y las jóvenes por parte de los dinamizadores/as.

En primer lugar está la información sugerida por los medios de comunicación masiva. Se trata de un tipo de información a la que los y las participantes están habituados/as a acceder y consumir sin demasiado análisis previo. Procede básicamente de la televisión comercial, aunque se presentan diversos formatos tanto de ficción como no-ficción: concursos, informativos, publicidad, telenovelas, videoclips, reportajes. La información que se brinda a los y las jóvenes es de carácter generalista: reportajes con poca profundidad, cargados de posturas poco incluyentes y estereotipadas, en algunos casos visiones machistas, reduccionistas o sensacionalistas sobre la diversidad cultural y diferentes conflictos sociales.

En segundo lugar, podemos destacar la información que es presentada a los y las jóvenes por medio de los videos producidos desde canales comunitarios, proyectos participativos, videógrafos *amateur* o productoras independientes tanto en ciudades del Norte como del Sur. Se trata de representaciones audiovisuales que

generan miradas más complejas de la realidad. Visiones críticas, en la mayoría de los casos contrarias o como mínimo, alternativas a las producidas desde las miradas hegemónicas de los grandes conglomerados mediáticos. Esta información permite escuchar a quienes normalmente no son escuchados en los grandes circuitos, pero que cada vez más pueden ser atendidos por medio de las redes sociales. Estos segundos relatos entran en diálogo con los primeros, generando interesantes discusiones en el aula de clase.

En tercer lugar, tendríamos que destacar la información “objetiva” que suministran los talleristas durante ambos proyectos, y que explica en detalle cifras de estudios realizados por el Ayuntamiento de Barcelona, la Generalitat de Cataluña, el Gobierno de España, investigaciones universitarias o de ONGs reconocidas a nivel internacional, nacional y local. Estos materiales ayudan a contextualizar, y poner en perspectiva, -por medio de gráficas e imágenes- fenómenos como la inmigración, las crisis de los refugiados, o la crisis económica, al tiempo que desmontan algunos de los rumores, prejuicios y mitos más comunes, a partir de datos concretos y contrastables en fuentes de reconocido prestigio.

Lo que se percibe durante las observaciones es que la diversidad de la información que reciben los jóvenes propicia sobre todo el diálogo y el debate. Más que una información que dé respuestas concretas, genera preguntas y confronta imaginarios:

“El formato de ambos proyectos está diseñado para que los estudiantes sean quienes se respondan unos a otros, refuten entre ellos y finalmente lleguen a un consenso. Durante la fase de información los facilitadores puede que cumplan un papel más clave, es en ésta fase dónde se generan dudas/curiosidades y en el que los estudiantes empiezan a ser conscientes de la labor de los medios en la formación de sus opiniones” (Jéssica González de elParlante).

Entendemos que González se refiere en este caso específico, a los primeros talleres, justo antes de los talleres de crítica mediática. Se trata de la presentación de los proyectos, y en donde los y las participantes reciben algunas definiciones de los conceptos clave: estereotipo, prejuicio, rumor e imaginario, a partir de presentaciones fotográficas por parte de los dinamizadores.

Por su parte, también sobre la información suministrada a los estudiantes, su compañera Natalia Rivero decía que se trata de información:

“... necesaria, ya que no suelen tratar la diversidad cultural en las materias... y es una realidad en la ciudad de Barcelona y además, es información que potencia el diálogo, porque tampoco se da como verdades absolutas si no preguntando siempre qué opinan, se prioriza que el debate se dé entre el mismo grupo ya que son los protagonistas y los que conviven durante el año”.

En el mismo sentido, Pilar Fernández, la profesora de Educación para la Ciudadanía afirmaba: “yo pienso que es una información bastante objetiva, y un poco describiendo la realidad de lo que hay,

no es ni una información manipulada, ni maniqueísta, ni alterada, pienso que es bastante objetiva”.

Otra categoría analizada fue el **aumento de nuevos liderazgos**, para esto, entendemos el liderazgo como la función que ocupa una persona que se distingue de los demás y es capaz de tomar decisiones acertadas para el grupo, inspirando al resto de los que participan de ese grupo, a alcanzar una meta común.

La generación de nuevos liderazgos en términos generales, fue evidente en ambos grupos, aunque por ser DESMUNTAMITES un espacio de interacción más reducido, se permitió que aflorara más claramente la personalidad de cada estudiante. Según lo observado, la metodología propuesta por elParlante en este proyecto plantea la creación colectiva o co-creación, como un espacio de trabajo horizontal, sin un/a líder específico. No existen pues los/las responsables, jefes o directores/as de alguno de los cortometrajes, ni los roles (director, productor, cámara, editor) repartidos de manera específica, según la especialidad, como sí ocurriría en las estructuras tradicionales de producción audiovisual profesional. El proyecto fomenta las acciones colectivas a partir de la deliberación y la búsqueda de consensos, lo cooperativo por encima de lo competitivo como un valor. Esas intenciones, que pueden ser observadas en las distintas etapas de entrega de información y fomento de discusiones ordenadas, permiten que jóvenes que normalmente no participan demasiado en otros momentos escolares, se sientan empoderados para hacerlo. Entendemos también que al



ser temáticas en las que los y las jóvenes del grupo parten del mismo nivel aproximado de conocimiento -tanto en el caso de la creación audiovisual como en el de la interculturalidad- es más fácil generar una participación en igualdad de condiciones y que eventualmente destaquen personalidades que en otros escenarios de la escuela no se hacen presentes. Cabe anotar en este sentido, estudiantes como Pau, Magalí, Paula, Enric o Nadia, quienes con personalidades, estilos y calificaciones diversas, ejercieron liderazgos sobre los procesos creativos y sobre el propio grupo de DESMUNTAMITES 2014.

En cuanto a LA CRUÏLLA COMUNA, en 2014 fue evidente la irrupción de liderazgos entre jóvenes que normalmente no participan demasiado en las demás clases. Así lo ratificó la profesora Pilar Fernández tanto en conversaciones informales que sostuvimos con ella, al final los talleres, como en la entrevista en profundidad. Especialmente, se pudo observar que jóvenes de diversos orígenes, sintieron que el proyecto les permitía decir su propia voz y liderar ciertas reflexiones, de tal manera que fueron precisamente ellos y ellas quienes después de haber participado en las tres primeras sesiones quisieron participar como voluntarios en el último taller -que incluía técnicas teatrales- así como de la presentación de la estrategia ante el resto de la escuela, durante el evento socializador diseñado para tal fin.

Por presentar un ejemplo, es interesante el caso de Carolina (15 años), una estudiante de origen colombiano, que era repitente de curso y que normalmente -según la profesora- “participa muy poco o nada” durante las clases cotidianas; sin embargo, en esta ocasión fue una de las jóvenes más activas y apasionadas durante los debates. Una vez terminados los talleres asistió junto con otra compañera, de modo voluntario, a la presentación de LA CRUÏLLA COMUNA, en un evento organizado por el Parlante por fuera de la escuela y en un horario fuera de lo habitual. Según lo observado y lo conversado con la profesora y la propia estudiante, Carolina sentía que el proyecto hablaba de su realidad, de cosas que le afectaban, de su historia migratoria, su relación con la madre, fue quizá un momento como pocos, en el que la escuela le interpelaba y le permitía expresar algunas de sus emociones más profundas.

Esto que sucedió con Carolina y con otros/as estudiantes, parece ser parte de la intención explícita de los talleristas. Jéssica Gonzalez, explica que la participación de los jóvenes varía según la institución educativa en la que se trabaje:

“Hay jóvenes o grupos de jóvenes que son naturalmente más conversadores, les gusta hablar más o se sienten más cómodos expresando su punto de vista. Sin embargo, el reto es que también los jóvenes que no son líderes naturales dentro del aula de clase, sientan que el proyecto les ofrece un espacio para expresar su opinión libremente.”

Asimismo lo ratificaba la profesora de Educación para la Ciudadanía durante su entrevista:

“El otro día, alumnos que en la clase normal tienen una actividad pasiva, preguntan entusiasmados: ¿Y esto vamos a continuar haciéndolo? Entonces piensas: ¡hay que chulo! pues ya ves que hay una reacción positiva de los alumnos, se sienten más protagonistas... y de hecho sucede, es verdad que los que son más parlanchines o más líderes, suelen intervenir más, pero luego ves que hay alumnos que pueden pasar más desapercibidos en la dinámica normal de la clase y sin embargo, ves que en este proyecto, en las sesiones que se hacen, participan... Estudiantes a los que normalmente no le escuchas la voz, ahora lo estoy escuchando hablar” (Pilar Fernández).

Según esa misma conversación con la docente Fernández, la información que emerge durante los talleres, también es útil para ella como profesora, porque le permite explorar nuevos liderazgos en el sentido de:

“Conocer a los alumnos más, porque puedes verlos en situaciones que no se suelen dar en las clases... entonces ves cómo reaccionan, cómo son capaces de argumentar y defender sus posturas... Resulta que piensa esto y se expresa de esa manera, y esto no lo conocía, y aparte los alumnos aprenden a aportar, muchas veces cuando tratas un tema determinado en clase sobre un problema que hay actualmente o un conflicto, ellos se preguntan... ¿bueno nosotros qué podemos hacer? y de alguna manera se quedan ahí y con las actividades que se hacen en el proyecto esto se conversa...”.

Ejemplos de estas afirmaciones también se pueden ver en comentarios de los/las propios/as participantes:

“A veces veo un poco igual lo que decían de los inmigrantes pero en clase a veces ya se pasaban mucho, y yo no era de las que respondía, yo me quedaba callada, nada más escucho pero no hablo, pero no, (esta vez) llegué al límite de que ya no me quede callada” (Lisney, 14 años, LCC, 2014).

“Yo descubrí un lado frustrante de mi mismo, porque hay gente que sacaba argumentos sin ningún sentido y no aguantaba más y tenía que decirle” (Sid, 14 años, LCC, 2014).

La penúltima categoría analizada en la dimensión de la Comunicación para el Cambio Social, fue la **identificación entre grandes temas y temas cotidianos de la gente**. Esto tiene que ver con preguntarnos si las grandes temáticas teóricas y los objetivos generales que plantea la iniciativa se conectan realmente con la cotidianidad de los educandos. Si para ellos y ellas resultan claves en su vida diaria.

Aunque ya mencionamos antes algunas valoraciones relacionadas con la pertinencia desde el punto de vista educativo, durante la observación de campo pudimos notar que la gran mayoría de jóvenes tienen algo que decir sobre el tema de la inmigración y que, si bien en abstracto la interculturalidad como concepto no está interiorizado, cuando se explica, parece una postura loable y un

horizonte apetecible para la mayoría. De todos modos, en la práctica cotidiana, no solo de la escuela sino también de la vida pública, este diálogo entre culturas se hace mucho más complejo y presenta diversas dificultades para ser llevado a cabo. En términos generales, los y las jóvenes en el IES Menéndez i Pelayo, responden a afirmaciones positivas sobre la diversidad y aunque puedan haber muchos comentarios desde el desconocimiento, son pocas las veces que aparecen intencionadamente o de primera mano, expresiones racistas o xenófobas. No obstante, una vez el proyecto empieza y la metodología empleada por elParlante comienza a ejecutarse al interior de las aulas, los temas brotan más naturales de los/as jóvenes y empiezan a aparecer expresiones de rechazo e intolerancia hacia la diferencia. En especial, esto sucede cuando apelando a los rumores que corren por la ciudad y que tienen que ver con los supuestos conflictos que plantea la inmigración para el sistema de bienestar, aparece una competencia por los recursos (salud, trabajo, educación) que presuntamente la inmigración puede poner en riesgo. Es entonces cuando emergen sentimientos nacionalistas radicales, en los que se plantea al otro/a como una amenaza, y paradójicamente como un/a ser inferior.

Complementariamente lo que se puede notar a lo largo de las sesiones, es que los y las jóvenes entienden que estas son temáticas que afectan a la sociedad en su conjunto. Justamente algunas de las valoraciones positivas han tenido que ver con hablar de “cosas que

yo pensaba que no tenían que ver conmigo, pero que ahora ves y dices: sí, a todos nos afectan” (Dominica, 14 años).

En términos generales, durante el 2014 y en el grupo de 3ro de la ESO, la diversidad cultural es vivida con tranquilidad en el IES Menéndez i Pelayo, aunque parece ser un tema del que no se habla mucho y que ha logrado ser naturalizado en la escuela durante los últimos años, justamente a partir del aumento de la diversidad en sus aulas. No obstante, en algunos talleres observados, no solo aparecieron los rumores y prejuicios asociados a este tipo de diversidad, sino que tanto estudiantes como talleristas y profesores notaron la falta de interés y conocimiento entre los y las estudiantes por las propias trayectorias vitales de sus compañeros/as. En este sentido, la pluralidad cultural en el aula no está interiorizada como una oportunidad ni vivida como una riqueza, convirtiéndose justamente el proyecto, en un espacio para que los y las jóvenes de origen migrado, relaten también parte de sus historias de vida y sus percepciones sobre el proceso de integración y acogida en la sociedad catalana, así como qué jóvenes nacidos en Barcelona, redescubran y relaten la diversidad de sus orígenes familiares. En ese sentido, podemos afirmar que el proyecto aterriza a lo cotidiano y cercano, conceptos que de otra manera quedarían suscritos a lo “políticamente correcto”.

Además de lo observado, durante las entrevistas se preguntó específicamente a los talleristas de elParlante, y a los profesionales

de la escuela, cómo evaluaban la capacidad del proyecto para conectar el abstracto tema de la interculturalidad con la cotidianidad de los beneficiarios.

Para Natalia Rivero, por ejemplo, justamente este es uno de los principales motivos para que los jóvenes valoren positivamente la iniciativa:

“Normalmente es algo que no se trabaja, y cuando hay grupos que sí han trabajado anteriormente la interculturalidad en la escuela no ha sido precisamente desde la línea de romper con los estereotipos. Cuando conocen otras culturas y realidades en el aula ha sido después de una catástrofe natural o en el contexto de una maratón solidaria, así que el centro (escuela) da una visión asistencialista, y por tanto contribuyen al estereotipo de victimización/pasiva de la persona migrada o de origen cultural diverso”.

Por su parte Jéssica González, lo expresaba así:

“La temática de la diversidad cultural y la relación que los y las estudiantes tienen con la misma, difiere según el contexto de la institución en la que se trabaje. En colegios de clase alta, por ejemplo, se observa que el contacto que los estudiantes tienen la diversidad cultural puede reducirse al servicio doméstico que tienen en sus casas. Aquí vemos particularmente necesario tocar el tema, también teniendo en cuenta que es muy probable que dichos jóvenes se conviertan en la clase dirigente en algunos años. Así pues, la mirada y la relación que tengan respecto a la diversidad cultural será clave para producir un cambio más estructural dentro la sociedad”.

Desde el punto de vista de Pilar Fernández, la profesora de educación para la ciudadanía, el proyecto ciertamente conecta con la realidad cotidiana de los y las jóvenes en distintas medidas. Por un lado, desmonta estereotipos que se dan en la calle y en la escuela, que reducen a los y las jóvenes a gustos específicos o formas de hacer cerradas y particulares. El proyecto según ella, fomenta el intercambio entre los mismos participantes, permitiendo que se viva “con cierta normalidad el tema de las diferencias o de las maneras de vivir o de tener diferentes gustos o de tener diferentes visiones de la vida”. Adicionalmente, entiende que el proyecto se vincula “totalmente” con los objetivos de la asignatura de educación para la ciudadanía en 3ro de ESO ya que:

“Lo que se trata es de aprender no solo los derechos humanos sino respetarlos, y el respeto empieza en las ocasiones del día a día, en el ámbito cotidiano. En lo que uno maneja, es donde se hacen también los grandes cambios, no podemos aspirar a hacer grandes cambios en las estructuras de un país o un continente si no empezamos con el día a día, empieza en el aula... Y la convivencia en el aula se vincula totalmente con el proyecto, sobre todo favorece el diálogo y el respeto, que es la base”.

Cabe mencionar en este punto, que en el caso específico del IES Menéndez i Pelayo existen otras iniciativas que intentan trabajar el tema intercultural, Pilar decía que:



“De hecho llevamos también unos años haciendo sobre todo para los alumnos que son nuevos de primero y segundo... un especie de desayuno intercultural. Cada chico trae pues sus platos típicos y bueno, es una buena manera de hacer intercambio, todos degustamos de esas comidas, vemos y apreciamos lo que tienen, esa es una manera de no hacer diferencias, es decir cada uno es de donde es. También en las clases a veces se explica un tema y el chico o la chica tiene la suficiente confianza de levantar la mano y decir: pues en mi país... esto o lo otro y tal, no hay ningún problema, la gente no tiene por qué ocultarse, cada uno explica la manera que tiene de vivir y de pensar.”

Finalmente, en cuanto a la **vinculación de grupos con intereses comunes**, lo que LA CRUÏLLA COMUNA + DESMUNTAMITES parecen pretender según su estrategia, -y que es un objetivo al que esta tesis contribuye- es precisamente a establecer un diálogo entre la academia, la administración pública, el tercer sector y la escuela, para evaluar y posteriormente generar, un proyecto de intervención que pueda estar mejor articulado y de este modo lograr mayores impactos. Hasta el momento, lo que se puede observar es que el proyecto promueve espacios de encuentro entre los/as mismos/as jóvenes pero también con otros/as de otros institutos, ya sea por medio de las redes sociales o algunos de los eventos organizados por elParlante o por la Dirección de Inmigración del Ayuntamiento de Barcelona, aunque no dejan de ser encuentros puntuales e aislados a los que les hace falta concreción sobre nuevas acciones y/o trabajos en red. Por otra parte, la vinculación de elParlante a por ejemplo, *La Red Anti Rumores de Barcelona*, que agrupa a más de 250 entidades de la ciudad en pro de valorar la diversidad

cultural como una riqueza, ha sido un buen escenario para conectar y dar a conocer las iniciativas entre el tejido asociativo barcelonés. No obstante, resulta una debilidad notar que aunque el Parlante y el Ayuntamiento (en cabeza del Distrito de Sarriá-Sant Gervasi) han trabajado durante tres años seguidos (2015 es el cuarto) con distintas escuelas del Distrito de Sarriá, no ha habido una iniciativa de trabajo conjunto. Solo al escribirse estas líneas (verano de 2015), se ha empezado a diseñar una guía metodológica impresa y un video-resumen de las iniciativas, con la expectativa de empezar a sistematizarla para que a partir de alianzas pueda funcionar más autónomamente.

Desde el punto de vista de la promoción del **diálogo intercultural**, Carlos Giménez (2014) plantea que preguntarnos sobre el sentido de las actividades llevadas a cabo en los proyectos que persiguen la convivencia ciudadana intercultural en entornos multiculturales, implica hacer preguntas evaluativas sobre las siguientes categorías de referencia: igualdad, respeto a la diversidad e interacción positiva y énfasis en lo común.

Esto nos llevó a preguntarnos: ¿ha habido en los proyectos igualdad de oportunidades para participar? ¿Se ha respetado la diversidad de opiniones? ¿Generan/promueven los proyectos interacciones positivas? ¿Permite el proyecto poner el énfasis en lo común, por encima de las diferencias? ¿Han ayudado los proyectos a entender el significado de los rumores, prejuicios y estereotipos, para

combatirlos y/o minimizarlos?. Continuando con el énfasis en la observación participante, contestaremos estas preguntas brevemente, con el ánimo de evitar repetirnos, pues algunas de estas cuestiones ya han sido analizadas en los párrafos anteriores.

En primer lugar explica Giménez (2014) que **la igualdad** principal cuando hablamos de interculturalidad, tendría que ser la igualdad de derechos y deberes entre autóctonos e inmigrantes, así como la igualdad jurídica, la igualdad de trato y de oportunidades. En proyectos específicos de intervención comunitaria en barrios, se referiría a aspectos más concretos y cercanos como la igualdad de posibilidades educativas o de acceso a los recursos sanitarios y sociales por parte de los vecinos/as, por ejemplo, y la igualdad de interlocución y de consideración. En el nivel local, que es el que nos interesa en nuestro proyecto, el mismo autor explica que esta nos propone cuidar que la participación de las personas culturalmente diferenciadas sea en “condiciones de paridad, de interlocución igualitaria y de nivelación de la comunicación” (Gimenez, 2014: 52).

Según lo observado y conversado, los proyectos generan espacios de diálogos en igualdad de condiciones, sin priorizar ni privilegiar las intervenciones por el origen sociocultural de la persona participante u otras características como el género, edad o su rendimiento académico.

Además la igualdad es también un tema que se centra en las discusiones de los distintos talleres de LA CRUÏLLA COMUNA + DESMUNTAMITES, especialmente cuando se reflexiona sobre el conjunto de los materiales audiovisuales extraídos de los medios de comunicación masiva. En ellos, los y las jóvenes participantes, logran preguntar y debatir sobre las oportunidades de trabajo, estudio, ocio, acceso a servicios sociales y médicos, etc., que las personas de origen migrado tienen en España y el trato que como sociedad receptora les damos. En este sentido a la igualdad también se hace referencia con ciertos fragmentos de programas de televisión en los que se muestra “la realidad” de jóvenes españoles que han emigrado a otros países de Europa por la crisis económica.

En cuanto al **respeto por la diversidad**, explica el mismo autor que no puede haber una gestión correcta de la diversidad cultural si, esta misma pluralidad no es respetada, valorada y aprovechada. El respeto de la diversidad está estrechamente vinculado con la igualdad, si no hay unos mínimos comunes, si no se respeta la diferencia, -incluso la oposición- es imposible la generación de espacios de igualdad. Se trata pues, de que los proyectos de intervención sean lugares donde se respete la diversidad en su sentido más amplio: diversidad étnica, cultural, religiosa, lingüística, sexual, etc. Giménez (2014) sugiere entonces hacer dos preguntas sencillas pero claves para la evaluación de proyectos de intervención concretos como los nuestros: ¿ha habido respeto mutuo? ¿Se trató de un espacio pasivo o activo?

Según lo observado durante los distintos talleres y lo ya revisado tanto en los grupos focales con los jóvenes como en la entrevista con la profesora Fernández, queda claro que hubo en términos generales, -aunque con algunas excepciones- un espacio de participación dialógica respetuosa, que podríamos anotar de dos tipos: el respeto entre talleristas/dinamizadores de elParlante y los/las jóvenes y entre los/las propios/as estudiantes entre sí. En el primer tipo de relación no hubo ningún problema, incluso, algunos jóvenes sienten que escucharon más atentamente y participaron de mejor manera con los/las talleristas de elParlante, que lo como lo hacen con sus profesores habituales, con quienes como ya vimos en algún apartado anterior, a veces no se sienten del todo valorados. En cuanto al respeto mutuo entre estudiantes, lo que pudimos observar es que cada clase es un micromundo de relaciones interpersonales en donde muchas veces se traspasan las delgadas líneas de las bromas y el respeto entre estudiantes, de modo que la participación se vuelve por momentos caótica. La sensibilidad del tema, las emociones que despierta, la diversidad de opiniones, y el propio clima de confianza generado, hace que en varios momentos los talleres, en especial los de LA CRUÏLLA COMUNA, algún/a joven le falte el respeto a otro/a. Es ciertamente común escuchar posturas más radicales del colectivo mayoritario, desde donde se hace algún comentario irrespetuoso -o chiste mal intencionado- sobre alguna cultura en particular, esto provocó al menos en dos momentos de los talleres de 2014 -pero también en varios espacios de los diversos

ediciones de este proyecto-, momentos de exaltación y de desacato, por parte de diversos estudiantes sin importar sus orígenes. El trabajo tanto de miembros de la ONG como de la profesora - siempre presente en el aula- ha sido el de reconducir la discusión hacia la participación argumentativa, intentando no censurar ninguna voz, pero enfatizando en la necesidad de consideración mutua.

Finalmente, cabe recordar que tanto la propensión hacia la igualdad como hacia el respeto de la diversidad cultural ya hacían parte de los planteamientos multiculturales. Lo que hace específico y a la vez más incluyente al modelo intercultural, es el énfasis en la interacción positiva y en lo común. En esta tercera categoría el propio Giménez (2014) nos invita a preguntarnos si el proyecto ha trabajado sobre intereses, derechos o necesidades comunes y ¿qué tanto se ha enfatizado en ese aspecto?

Como ya hemos observado antes, la **interacción positiva** se da entre la gran mayoría de jóvenes de ambos proyectos y los talleristas sin que el origen sociocultural sea un impedimento para ello. En cuanto al énfasis en lo común, durante los talleres el acento se pone, primero que todo, en la propia escuela como espacio compartido de reconocimiento y en segundo lugar: en el Distrito de Sarrià y la ciudad de Barcelona, entendiéndola como el espacio de encuentros y desencuentros donde se hace la vida civil. No obstante, no hemos notado referencias específicas en LA CRUÏLLA

COMUNA a acciones que lleven más allá del aula la interacción positiva con personas migradas, pues aunque el visionado audiovisual permite interaccionar simbólicamente con otras realidades, culturas o personas, es claramente un contacto mediado, limitado, tal como sucede con videos alternativos en los que jóvenes de Colombia y China interpelan a los estudiantes del proyecto. En cuanto a DESMUNTAMITES, que al requerir producción audiovisual, “atraviesa” las paredes de la escuela e interviene de algún modo el espacio público de la ciudad, podría haber incorporado -y no lo hizo en la versión de 2014- una mayor interacción por parte de los/las jóvenes con personas y/o colectivos de personas de diverso origen. Al revisar las piezas audiovisuales producidas, queda en evidencia que además de participar como productores/as y realizadores/as de los vídeos, los y las estudiantes aparecen como actores y actrices de los mismos, propiciando muy poco contacto con otros/as vecinos y/o colectivos. En las conclusiones podremos explayarnos sobre este aspecto para incorporarlo a la nueva propuesta.

Adicionalmente a las categorías propuestas por Giménez (2014) para la evaluación de proyectos de intervención, se intentaron validar los aprendizajes de los y las jóvenes sobre conceptos clave de nuestro marco teórico en este ámbito, como son: **el rumor, prejuicio y estereotipo**. Para esto se les pidió a los y las jóvenes que definieran estos conceptos antes y después de haber participado de LA CRUÏLLA COMUNA.

	<b>Grupo previo</b>	<b>Grupo posterior</b>
<b>Rumor</b>	<p>“Sería por ejemplo ahora Sid y Domi, están hablando y yo escucho que una amiga de Domi se compró un Iphone y pues yo lo interpreto de otra forma, y diría otra cosa que no es la que le dijo, no sé, a má se me viene eso.” – (Nicolas, español, 14 años)</p> <p>Dominica: Un rumor es como algo que tu cuentas a una persona pero no lo sabes con claridad o al 100 por 100, entonces un rumor es también como por ejemplo, yo a lo mejor sé que a mi amiga le gusta un chico, pero no lo sé seguro, entonces para mí eso un rumor, como a Lourdes le gusta Pepe, pero no lo sé bien.</p> <p>Sid: Ahora lo voy a exagerar mucho, se rumorea que Juan ha asesinado a Ernesto, o también puede ser, se rumorea que el marido de Elsa le va a comprar un coche por su aniversario.</p> <p>Pablo: Osea tú puedes decir un rumor que parezca bueno y otro que parezca malo, pero los rumores suelen ser malos, porque quien hace rumores lo hace con mucha mala leche, y al final las cosas acaban emboladas casi siempre o</p>	<p>“Bueno un rumor sería que, voy a poner un ejemplo con Sid y Lisney, tienen un secreto y por ejemplo pablo lo escucha y se lo quiere contar a otra persona, y lo cuenta de otra manera, y lo sabe toda la gente y se lo va contando a la otra y otra.” (Nicolas, español, 14 años)</p> <p>Dominica: Un rumor es como una verdad que no se sabe si es verdaderamente cierta, que lo has escuchado y tú lo vas difundiendo, a veces has escuchado una cosa que no es y al final se lo empiezas a contar a Jazmín y ella lo inventa un poco más, luego a Nico y él le inventa un poco más, y así hasta que al final no es lo que habías escuchado realmente</p>



	mal.	
<b>Prejuicio</b>	<p>Dominica: Es un pensamiento antes de conocer a una persona, o una cosa, que tú tienes un pensamiento sea negativo o malo, pero un prejuicio es hablar sin saber.</p> <p>Sid: Es como lo que viene antes del estereotipo, o sea estereotipo es que ya es así, que ya lo dice todo el mundo, y un prejuicio lo puedo tener yo sobre una persona y ya está. Pueden ser buenos o malos, pero suelen ser malos.</p> <p>Pablo: En esta sociedad suelen ser malos, pese que un prejuicio es una idea creada por la intuición, a veces, como por ejemplo, imagínate que esta es una peli de terror, y dices, esta habitación me da mal rollo, es un prejuicio, pero no entras y te ahorras un mal trago, que puede ser bueno o malo.</p>	<p>Dominica: Es un pensamiento que tienes antes de haber conocido eso. Por ejemplo, las pijas son muy bordes, ese es un prejuicio que yo tengo.</p> <p>Jazmin: De prejuicio sería, que yo escucho reggae y automáticamente ya piensan que fumo marihuana y no es así</p> <p>Pablo: Es una idea que te haces antes de conocer algo, que puede ser una persona, un objeto, una cultura, un lugar, una película, es eso, por ejemplo, sería yo no he ido nunca a Colombia y he oído que es muy peligroso, y lo creo, eso es un prejuicio. Quizás un prejuicio es antes de conocer algo, un estereotipo ya puedes haberlo conocido y tener esta idea, aunque sea mentira, pero es una idea generalizada, digo, estoy de acuerdo con Sid.</p>
<b>Estereotipo</b>	<p>Pablo: Ah sí una imagen, una imagen que la sociedad encuentra para definir una cosa aunque sea cierta o no sea cierta, un ejemplo, que los catalanes son muy tacaños, eso... seguro que hay gente muy tacaña y otra que no.</p>	<p>Pablo: Un estereotipo es idea generalizada sobre algo, un ejemplo es como esta de que los musulmanes roban está muy generalizado y eso que las rubias son tontas, otro, que las viejas conducen mal, son ejemplo de estereotipos.</p>

	<p>Dominica: Que las rubias son tontas, bueno no todas, u otro un negro que roba, por ser negro ya piensa que roba o hace malas cosas.</p> <p>Sid: O un musulmán o Pakistán, como los musulmanes siempre tienen barba y son terroristas. Un estereotipo suele ser malo, en plan para criticar al que se está estereotipando, así que suelen venir del exterior, en plan un alemán puede decir estereotipos de los africanos, como que siempre roban, o siempre tienen ebola.</p> <p>Dominica: Los estereotipos también son lo que muestra la gente, o sea con lo que demuestra esa persona te creas un estereotipo de lo que ves.</p>	<p>Sid: Son como prejuicios pero generalizados.</p>
--	---	---

Cómo se puede observar en el cuadro, no hay demasiadas diferencias entre los acercamientos realizados a los conceptos de rumor, prejuicio y estereotipo antes y los expuestos después de los talleres. Así mismo, los cuadros muestran que los jóvenes antes de las intervenciones ya tenían ideas bastante aproximadas a los tres conceptos, y que aunque la mayoría los reconocen como barreras para el establecimiento del diálogo intercultural, los ven como algo casi intrínseco al ser humano y muy complicado de ser combatido, diciendo que están

“... en todas partes: en los chistes, la televisión, los políticos... que a veces también tienen ideas muy difusas... y la gente de la calle... porque juzgan mucho a las personas, la gente sabe juzgar y se hace una idea premeditada de una persona que puede ser muy grande o muy pequeña”  
(Pablo, español, LCC, 14 años).

Al preguntarle a los jóvenes si veían posible la modificación de estos rumores, prejuicios y estereotipos gracias al proyecto dijeron cosas como: “Yo creo que el proyecto te ayuda a abrir los ojos. A no dejarte llevar como por la primera idea y hacerte pensar un poco con más calma...” (Dominica, ecuatoriana, 14 años, LCC, 2014).

#### 4.3.2 Desde el impacto: a partir de la evaluación sobre el alcance de los objetivos de la intervención, la conciencia compartida de los mismos y las percepciones sobre los aprendizajes significativos y la metodología

Más allá de las dimensiones socioeducativas, comunicativas e interculturales, para evaluar el proyecto y poder llegar a medir su impacto, hemos valorado tres aspectos: primero, si los objetivos de los proyectos estaban siendo incorporados de la misma manera por los diversos participantes y cómo estos pudieron o no cumplirse. Segundo, cuáles han sido los aprendizajes significativos logrados

por los participantes y tercero, cómo calificaban la metodología implementada.

Según Cohen y Franco (1992) el impacto es consecuencia fundamentalmente de los efectos de un proyecto. En este sentido, expresa el grado de interiorización y cumplimiento de los objetivos, respecto a la población-meta del proyecto.

Se encontró primero que todo, **una conciencia compartida de los objetivos** de ambas estrategias, tanto por parte del personal de la administración pública, como del colegio y de los miembros de elParlante. Del mismo modo, los/las propios/as estudiantes, tenían incorporados los objetivos de los proyectos -aunque nunca los hubiesen leído- y en general, consideran que el impacto de los mismos ha sido bastante positivo.

Así, algunas de las frases que los y las entrevistados/as relacionan con los objetivos de los proyectos son: “confrontación de imaginarios”, “sensibilización y acercamiento a otras realidades”, “cambio de perspectivas”, “sembrar semillas de dudas”, “ayudar a que sean más críticos” y “reflexionar sobre sí mismos”.

En específico, sobre los objetivos y el impacto de DESMUNTAMITES, la Directora del IES Menéndez i Pelayo expuso:

“Me pareció interesante esta actividad de desmontar los mitos que corren por ahí, los tópicos que circulan y que la sociedad plantea, me parece muy bien reflexionarlo, además desde la práctica, en este caso la puesta en escena cinematográfica, creando un video, etc. Porque además los alumnos se ponen en la situación, tiene un efecto un poco catártico, porque el alumno es capaz de ponerse en la escena aquella, como aquella chica, Magalí, que se enfada muchísimo. Ella lo hace muy bien, se trata de situar. El cine, el teatro, generan un efecto de empatía, de ponerse en una situación, que me parece interesante”.

Y en las entrevistas específicas realizadas a las dos estudiantes participantes de este mismo proyecto estas decían:

“Yo creo que el objetivo era concienciarnos, de cómo está ahora mismo la sociedad en cuanto a estereotipos. Y yo creo que sí... discutimos bastante, hicimos mucho debate, bueno yo ya sabía bastante... porque supongo que soy víctima de los estereotipos, pero yo creo que sí, se ha llegado a concienciar” (Paula Zhao, 14 años, de origen chino.).

La respuesta de Paula, presenta claridades en el planteamiento de los objetivos pero cierta duda sobre su pertinencia, pues abre la posibilidad de que los temas ya hayan sido trabajados suficientemente con anterioridad, ya sea en la escuela o en el hogar, o que dependiendo de la realidad social y cotidiana del estudiante, estos temas ya estén incorporados.

Nadia Zaghal, de 15 años y nacida en Barcelona, de padre marroquí, expone que el objetivo de la iniciativa era: “No discriminar, sobre

todo a las personas que no son de aquí, o sea, tipo los chinos, marroquíes, etc.”, pero, plantea una duda sobre si es un proyecto que se debe llevar a cabo a más temprana edad.

“Bueno es que en nuestra clase yo conozco a más o menos a todos, y discriminación así no había mucha, pero yo creo que si se hace desde bien pequeños sí que sirve para que de mayores ya sepan que no se tiene que discriminar a la gente por ser de otro país. Al menos hablo por mí, es evidente de que tu no debes rechazar a una persona porque es diferente respecto a ti”.

Según la conversación, Nadia entiende las temáticas como muy básicas y que ya han sido trabajadas.

Resulta importante aquí anotar que Paula y Nadia son dos estudiantes con alto rendimiento escolar y que cuando se hizo la convocatoria para realizar un grupo focal con todo el grupo participante de DESMUNTAMITES, ellas fueron las únicas que asistieron. Por eso se cambió la técnica de grupo focal por la de entrevista semiestructurada. Asimismo, vale la pena recordar que DESMUNTAMITES se trabaja en 4to de ESO, mientras LA CRUÏLLA COMUNA se trabaja en 3ro de ESO, de hecho, los y las participantes de DESMUNTAMITES, ya habían pasado el año anterior por el otro proyecto, lo cual podría explicar en alguna medida que las temáticas les resultaran básicas o al menos ya trabajadas.

Resultan entonces pertinentes y complementarios, comentarios como los surgidos en la entrevista con la directora:

“Yo creo que los alumnos están muy contentos, es que yo les pregunté al final de Desmuntamites, por ejemplo, si les parecía tenerlo de nuevo ya que es un proyecto que se hace a final de cuarto, pues si realmente creían ellos, que me dieran la opinión de cómo lo veían... y por supuesto ellos estaban encantados de lo que habían hecho y justamente me decían: si, si, lo tienes que repetir el otro año también”.

Cabe mencionar aquí que aunque la satisfacción sobre el haber participado o el deseo de volver a hacerlo no es necesariamente un indicador de impacto positivo y mucho menos de transformación o complejización de los estereotipos sobre la diversidad cultural, resulta interesante, el hecho de que el proyecto sea bien valorado y recibido por el alumnado.

Llegados a este punto, analizaremos la consecución de **los objetivos planteados** por ambas iniciativas.

Primero los objetivos específicos de LA CRUÏLLA COMUNA que han ido modificándose pero muy sutilmente durante los últimos años, tomamos como referencia los de 2014.

1) Revisar la mirada que ejercen los medios de comunicación masiva sobre las personas de diversas culturas

Los y las jóvenes entienden que en la televisión confluyen distintos formatos audiovisuales que presentan la diversidad cultural y la inmigración, desde los estereotipos, los prejuicios, los chistes, la victimización, el *amarillismo* o los lugares comunes. Algunos estigmatizan y otros llegan a ser, ofensivos.

2) Promover el conocimiento, el diálogo, la reflexión y el debate, así como el uso de las nuevas tecnologías en la promoción de la diversidad cultural

Pudimos observar que parte de la eficacia del proyecto consiste precisamente en usar tecnologías como YouTube, en el aula, el uso de internet en tiempo real, permite abrir nuevas posibilidades, en este caso sirve para re-localizar y visualizar fragmentos de videos correspondientes a otros medios, con otros lenguajes y narrativas. Asimismo, el hecho de usar la cámara en la clase como un elemento lúdico y al mismo tiempo como puente normalizador de la relación entre la escuela y los medios, genera una realidad distinta que los jóvenes definen como “familiar, divertida, cercana”. Lo que sucede con la cámara en el aula, es que el dispositivo tecnológico se convierte en un incitador del diálogo. Hemos observado que aunque en los primeros minutos de las sesiones, es posible que la cámara (profesional con micrófono) pareciera cohibir o disuadir la participación, la mayoría de los jóvenes parecen verse seducidos por salir en la pantalla y adquirir protagonismo. Adicionalmente, un grupo virtual del proyecto en la red social Facebook, se convierte



también en un lugar de encuentro para continuar con el diálogo, la reflexión y el debate, aunque analizando la página y su registro histórico de publicaciones, se percibe que durante los primeros proyectos, realizados en 2011 y 2012, este espacio tuvo más relevancia que en las últimas ediciones.

3) Generar un lugar de encuentro que permita revisar la mirada que como sociedad tenemos sobre el otro/a

La obtención de este objetivo específico se logra transversalmente durante las sesiones. Varios jóvenes explicaban en los grupos focales, que no sabían lo que sus compañeros/as pensaban sobre determinados temas que son importantes y que LA CRUÏLLA COMUNA se convertía en el único momento para “hablar de esas cosas y conocernos mejor”.

4) Discutir sobre los rumores, estereotipos y prejuicios asociados a la diversidad cultural y promovidos desde el discurso de los grandes medios, promoviendo otras miradas, desde medios independientes, alternativos, ciudadanos e incluyentes

Ya indicamos antes que el proyecto no se queda en la estigmatización de la televisión y la crítica frente a los medios masivos, si no que así como reflexiona sobre los discursos que vienen de los conglomerados mediáticos más poderosos, también presenta producciones de alta calidad y piezas alternativas,

realizadas desde las periferias o desde medios ciudadanos producidos desde países del sur.

5) Generar un espacio físico y uno virtual para el encuentro y la interacción positiva intercultural de los y las jóvenes más allá del proyecto

Como también explicamos antes, el evento socializador logra ser un espacio en el que los/las jóvenes se sienten interpelados para hablar frente a la comunidad educativa sobre lo aprendido, se puede notar el empoderamiento adquirido, en el sentido que se nota un aumento de la fortaleza política, social e incluso moral en sus intervenciones. Aunque es complejo de determinar con la sola observación, no parece ser solo un giro discursivo, sino la voluntad manifiesta de los protagonistas por impulsar cambios positivos sobre los asuntos que se discuten. A este evento, realizado generalmente en la sala de actos de la escuela o la biblioteca, asisten además de otros estudiantes, la mayoría de profesores, directivos de la escuela, en algunos casos técnicos del Ayuntamiento y padres y/o madres de familia. El evento consta de tres momentos: el primero, en el que se explican los talleres, el segundo en el que se proyecta el video grabado durante el proceso y el tercero, un nuevo debate en el que jóvenes del público y jóvenes expositores junto con los talleristas de elParlante y los invitados especiales, discuten sobre lo observado en el video, intentando llegar a nuevas conclusiones. Lo que se puede observar es que algunos de los jóvenes del público, que han

aparecido en la pantalla, se sienten impulsados y legitimados a volver a tomar la palabra para explicar mejor o corregir lo dicho. Así, sus propias intervenciones son reflexionadas a partir de la exposición al grupo.

Como ya indicábamos antes, el grupo en Facebook ha tenido con el paso de las ediciones del proyecto, menor relevancia, lo que se explicaría según lo conversado informalmente con algunos/as jóvenes, porque estos/as ahora acceden a la información por “otras aplicaciones”. Además de Facebook, utilizan Twitter, Instagram, Snapchat y especialmente Whatsap, y aunque sí observan la información que se comparte, sus intervenciones son cada vez más esporádicas y cortas, entre otras cosas, porque cada vez ingresan más por medio de tablets y teléfonos móviles, lo cual dificulta la escritura.

Por parte del proyecto DESMUNTAMITES, el objetivo general consistía en “desarrollar un espacio de edu-comunicación intercultural en el interior del aula de clase y basado en la producción audiovisual participativa, para desmontar mitos relacionados con la diversidad cultural”.

Lo que se pudo observar durante los talleres y que quedó reflejado en el video que resume la experiencia, es que este objetivo se ha cumplido en la medida en que los mismos/as alumnos/as definieron las temáticas que querían tratar a partir de revisar varias opciones

durante ejercicios de crítica mediática. Ya explicamos que después de esto y de ser capacitados en realización audiovisual, conformaron equipos de trabajo y asesorados por los talleristas, realizaron tanto el *storyboard*, como el guión definitivo de tres cortometrajes que giran en torno a tres comunidades/culturas que conviven en Barcelona y que cotidianamente enfrentan estereotipos: la marroquí, la china y la gitana.

Los objetivos específicos fueron los siguientes:

1) Promover el conocimiento, el diálogo, la reflexión y el debate sobre la identidad cultural a partir del uso de las nuevas tecnologías y las artes entre los y las jóvenes participantes

Al igual que en el proyecto de LA CRUÏLLA COMUNA, durante las observaciones se encontró un grupo muy participativo, con capacidad de debate y reflexión sobre aquellos vídeos que los talleristas les iban presentando. En el transcurso de los distintos talleres, el acceso al conocimiento no solo se consiguió desde la información proporcionada por dichos materiales, sino también gracias a la interacción entre los/as jóvenes, puesto que se compartían experiencias propias y de familiares, referentes a los mitos sobre la diversidad cultural. Ya explicamos que el debate en el aula, impulsado por la educación mediática y dinamizado por juegos teatrales, fomentaba el respeto por las distintas opiniones y permitía el re-conocimiento de la propia diversidad identitaria.

2) Desmontar mediante la producción audiovisual los tópicos asociados a la diversidad cultural y ofrecer la posibilidad a los/as jóvenes de expresar su propia voz, participando en el debate público sobre la construcción de las nuevas ciudadanías

Observamos que este objetivo también se cumplió puesto que los tres guiones elaborados por los y las jóvenes, efectivamente se convirtieron en piezas audiovisuales que plantean una reflexión sobre los estereotipos que como sociedad tenemos sobre las comunidades china, marroquí y gitana. Los tres cortometrajes han sido realizados en clave de ficción, en los tres se utiliza la ironía, la exageración y el humor, y todos plantan el desconocimiento del otro/a como la mayor dificultad para el diálogo intercultural.

3) Promover valores como la tolerancia, el respeto y la solidaridad

No resulta fácil medir este objetivo específico a partir de observaciones participantes pero como ya hemos indicado, el grupo ha respetado la gran mayoría de las opiniones sugeridas e imperó la tolerancia a la mayoría de las sesiones. La solidaridad también se hizo presente, puesto que los/as participantes cooperaban entre sí en todo momento, asumiendo diferentes roles en la producción sin demostrar lucha de poderes ni ejercer jerarquías.

4) Fomentar la formación ocupacional, en la medida que se aprenden herramientas útiles para la narración audiovisual y escrita, la producción y difusión de contenidos de calidad en redes sociales y otros medios

Durante los talleres se hicieron varias sesiones formativas, en las que los y las estudiantes tuvieron un acercamiento profesional a la elaboración de guiones y aprendieron nociones básicas de la fotografía, el lenguaje y la narración audiovisual. Asimismo, conocieron aspectos técnicos del funcionamiento de los equipos profesionales para la realización de video y televisión: cámara, micrófonos, trípodes. Cabe decir también que aunque estaba previsto que los y las jóvenes aprendieron nociones básicas y técnicas sobre el montaje, esto no fue posible por falta de tiempo. En cualquier caso, algunos estudiantes manifestaron interés en seguir formándose en el campo de la comunicación audiovisual, la actuación y/o periodismo.

5) Generar un espacio físico y uno virtual de interacción positiva intercultural, que más allá de las sesiones permita la continuidad de los proyectos

Una vez las piezas fueron terminadas de ser editadas por el equipo de elParlante se llevó a cabo un evento final en el propio colegio, tal como se organizan los de LA CRUÏLLA COMUNA, pero con la dificultad particular de haber sido desarrollado en septiembre, como

parte del nuevo año lectivo, luego de las vacaciones de verano, y algunos de los jóvenes, ya no estaban vinculados al instituto, pues habían terminado su paso por la ESO, (Educación Secundaria Obligatoria). Esto generó que la asistencia no fuese la esperada, asistiendo únicamente algunos/as protagonistas de la iniciativa y unos contados familiares. Según la observación y las explicaciones de Natalia Rivero, de elParlante, “hubo ciertos problemas de comunicación en la convocatoria, con lo que se propuso hacer el evento por fuera del horario normal de clases y además, un fuerte aguacero hizo que mucha gente no viniera”.

En cuanto al espacio virtual se creó un mini-site<sup>39</sup> que contiene los videos resultantes, el video del proceso, fotografías y el número de jóvenes participantes. Asimismo los videos pueden ser revisados en una lista de reproducción de YouTube<sup>40</sup>, que en el momento de ser escrito este documento tiene 472 reproducciones. Asimismo se usó el perfil Facebook de elParlante para difundir los productos. En todo caso, no se generó diálogo o comentarios sobre las producciones en las redes sociales, más allá de los debates en el evento socializador.

La otra fórmula que encontramos para medir el impacto de LA CRUÏLLA COMUNA fue revisar las entrevistas realizadas al final de distintos procesos, tanto del año 2014 como en ediciones

---

<sup>39</sup> <http://desmuntamites.elparlante.es/>

<sup>40</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=bn5njB5rwtU&list=PLK5CnulfZEOPxBy5IEMuCPNfbVVXRfn7o>

anteriores, no solo las realizadas en el Menéndez i Pelayo en 2012 y 2013 si no también las realizadas en otros institutos de educación superior, en las que directamente preguntamos a los y las jóvenes: “¿qué consideras lo más importante que has aprendido durante los talleres y que es lo que más te ha gustado?” De este modo buscamos conocer la percepción de los y las jóvenes sobre sus propios **aprendizajes significativos**.

Para mayor claridad, al haber bastantes y variadas respuestas, las hemos ordenado en diferentes categorías de análisis que presentamos en el siguiente cuadro que luego analizaremos, retomando algunos de los comentarios de los/las jóvenes para mayor facilidad en la lectura.

Sobre los medios	Sobre la escuela	Sobre las identidades	Sobre la inmigración	Sobre el proyecto en general
<p>“Entiendo que los medios de comunicación difaman, porque quieren de una verdad, hacer su propia verdad”</p> <p>“Ahora me doy cuenta que los medios de</p>	<p>“Yo creo que no sabemos nada, somos ignorantes, porque también lo que nos enseñan en la escuela y en la televisión, no hay nada para aprender.”</p>	<p>“Esto me ha hecho darme cuenta de que yo no sé casi nada de Latinoamérica y que tampoco tengo argumentos para criticar. Creo que la gente juzga bastante y a veces yo también me incluyo... sin saber. Ignorando</p>	<p>“Ahora, cuando vea uno de Sudamérica por la calle, tampoco es que me confíe mucho, porque no lo conozco y tal, pero también sé que tampoco es tan violento todo allá, así que un poco, sí que he cambiado.”</p>	<p>“Creo que concientizar nos de lo estereotipado que está el mundo, porque muchos ya lo sabíamos pero supongo que lo que intentaba este taller, es que si ya lo sabes, tomes</p>



<p>comunicación nos influyen mucho, nos hacen ver las cosas de una manera determinada, que luego no tiene por qué ser así.”</p> <p>“Muestran una imagen que les conviene más al poder del país, a los gobiernos... y que a veces no todo lo que nos enseñan es cierto”</p> <p>“Es que nos dejamos influenciar, deberíamos pensar por nosotros mismos y no por lo que nos digan”</p> <p>“Lo que he aprendido es que no nos debemos</p>	<p>“Esto está bien que lo hagáis, porque en las asignaturas que tenemos no hacemos esto, no pensamos. Bueno pensamos, pero en el libro que nos ponen. Esto nos ha hecho pensar por nosotros mismos, dar nuestra opinión, buscar dentro nuestro el por qué, cómo es que pasa eso... esto tiene un proceso más mental por decirlo así.”</p> <p>“Recomendaría este taller porque es una visión que no tienes en el día a día y que si no te la da otra persona, es muy difícil que la tengas tú y que nosotros</p>	<p>porque no tenemos datos sobre la inmigración y ya decimos que nos están invadiendo.”</p> <p>“sobretudo me ha gustado saber que en Latinoamérica hay ciudades muy desarrolladas, que no todo son chabolas como salen en las televisiones y que algún día me gustaría ir por ahí”</p> <p>“Que hay muchos pobres en el mundo... nos van a enseñar eso también... pero que había mucha gente feliz, como nosotros, en los países menos desarrollados”</p> <p>“Tengo la misma imagen que antes, de que hay mucha pobreza, pero ahora se que hay mucha más cultura, y yo me imaginaba como</p>	<p>“La inmigración, hace que las otras culturas se mezclen y que ahora sean más ricas... yo creo que... si vienes aquí a trabajar, te quedas aquí trabajando y bien, no pasa nada, igual que tú en algún momento tendrás que marchar afuera para trabajar.”</p> <p>“Cuando ahora veamos a una persona suramericana... cambiar esta primera... o sea cuando tu lo ves, ya no pensarás lo mismo que al principio. Sin conocerlo al principio ya pensabas que era algo malo... y ahora piensas más allá de lo malo.”</p> <p>“Bueno yo sigo pensando</p>	<p>conciencia e intentes no hacerlo tanto.”</p> <p>“Bueno que nosotros pensamos cosas que en realidad no son o que tenemos una visión o imagen que yo creo que con este taller hemos aprendido que muchas cosas no son así y que tenemos estereotipos hoy en día que la verdad, no son verdad.”</p> <p>“Desde el comienzo de la actividad hasta ahora, tampoco creo que hayamos cambiado mucho, ¿sabes? pues pienso que cada uno piensa lo que piensa y se debe respetar”</p>
---	---	---	--	---

<p>creer todo lo que dicen los medios de comunicación porque dicen solo una parte de la verdad, nada más lo que le interesa a algunos, y como los estamos viendo todo el día nosotros nos lo terminamos creyendo y si nos dicen que algo es malo, nosotros pensamos que eso es malo y luego si nos preguntan ¿por qué? respondemos porque nos lo dicen...”</p> <p>“Yo he aprendido que la televisión puede influir mucho en la manera</p>	<p>somos como nos educan. Es decir la manera en la que te educas es en lo que te terminas convirtiendo, entonces yo creo que este taller se le debería hacer a todo el mundo... aunque sea para que sepan todas estas cosas que no te enseñará nadie más.”</p> <p>“Yo creo que en Ciudadanía, tendríamos que hacer cosas así siempre, hablar de los problemas de la gente porque es lo que en realidad nos hace ver lo que está pasando en el mundo, no estar metidos en el aula siempre haciendo trabajos y</p>	<p>un continente sin casi culturas”</p> <p>“Como por ejemplo en la India que hay mucha pobreza pero también hay mucha riqueza.”</p> <p>“Bueno ahora creo que ellos son gente muy parecida a nosotros, que vive prácticamente igual, solo que bueno, por ejemplo el tema de la delincuencia, pues ahí hay mucha delincuencia y pues comparada con nosotros, pues no tenemos tanta”</p> <p>“Allá hay gente igual que nosotros pero aquí también hay gente que la está pasando mal. Es decir ellos de aquí solo ven la parte buena y nosotros de allá solo vemos la parte mala.”</p>	<p>igual, que tampoco son mejores ni peores que nosotros, simplemente son iguales pero que, aunque no tengo nada en contra de ellos, antes me confío más en una persona de aquí que no de otro lugar”</p> <p>“Me he puesto como en la piel de los otros, y como dijéramos me ha cambiado el pensamiento porque antes pensaba un poco, que venían aquí a quitarnos algo y ahora pienso que no, que no vienen aquí para quitarnos nada y que tienen todo el derecho de estar aquí, como a nosotros nos podría pasar... de tener que ir nosotros a otra parte.”</p> <p>“Ahora</p>	<p>“Podríamos decir que no se, que nos han aclarado las ideas, de muchas cosas”</p> <p>“Sí, que no siempre las cosas son como nos las hacen ver... muchas veces.”</p> <p>“Algunas veces juzgamos a la gente sobre cómo es, sin conocerla... y deberíamos dejar de hacerlo”</p> <p>“Hay muchos estereotipos que puede ser que en realidad no sean verdades”</p> <p>“Yo me he dado cuenta que tenemos unos estereotipos, de cualquier cosa, que a la realidad</p>
---	--	---	--	---

<p>de pensar de una persona y que hay muchas personas racistas por la calle y que tal vez los inmigrantes no se sienten del todo bien en nuestra sociedad, por esta gente y estos motivos.”</p> <p>“Yo he aprendido que es muy fácil manipular a la gente y también que tenemos todos los recursos posibles y que casi ninguno se salva de que manipula la información como le viene en gana”</p> <p>“Vimos un video sobre</p>	<p>cosas, nos hace ver más cosas... lo que hemos hecho estas semanas.”</p>	<p>“Yo por ejemplo pensaba que Colombia estaba fatal, pero hemos visto vídeos y habían niños que son completamente como nosotros. Que tienen los mismos gustos, que les gusta tocar la guitarra y hacer las cosas que hacen los niños de 12 años o por ahí...”</p> <p>“Tenemos muchos prejuicios como la gente que decía que en Latinoamérica vivían muy diferente a nosotros y después con los videos vimos que no, que vivían muy parecido a nosotros”</p> <p>“Supongo que la imagen que tenemos de la gente china, del video ese que vimos... supongo que me ha cambiado la idea que tenía porque me</p>	<p>acabamos siendo nosotros los que vamos a otros países y siendo nosotros los inmigrantes, así que tenemos que tener bien claro como van las cosas ahora.”</p> <p>“Yo he aprendido que son personas como nosotros, que tienen que tener los mismos derechos y que no porque tengan el color de piel diferente, creo que se tengan que juzgar y que todo el mundo tiene que tener una oportunidad y creo que ellos la están intentando tener pero hay gente que no les deja tener esa oportunidad y los juzga”</p> <p>“He aprendido</p>	<p>no se parecen en nada”</p> <p>“Bueno, que en el fondo todos somos iguales y nos merecemos el mismo respeto”</p> <p>“Yo me he dado cuenta que tenemos unos estereotipos, de cualquier cosa, que a la realidad no se parecen en nada”</p> <p>“Mucha gente no sabe muy bien lo que piensan y luego cuando lo ven desde el punto de la otra persona, entonces lo entienden”</p> <p>“A mí me han gustado mucho, yo creo que a todos les ha gustado mucho porque ha sido muy</p>
--	--	---	---	---

<p>un hombre que hacía bromas sobre los chinos. Pero... ¿hasta qué punto es broma y hasta qué punto se critica de verdad y es lo que la gente piensa de verdad?”</p> <p>“Bueno a mí lo que más me impactó ha sido lo de las noticias y como ocultan cierta información. Creo que si eres un periodista deberías decir todo lo que tienes que decir, porque si no la gente verá una cosa que no es.”</p> <p>“A mí lo que me ha cambiado</p>		<p>imagino que pensaba que eran como... que no trabajaban tanto y que su vida era muy parecida a la nuestra... pero he visto que somos muy diferentes”</p>	<p>que la gente de los países subdesarrollados han migrado a otros países para tener unas condiciones de vida más buenas, y no para fastidiar a las personas que ya viven en los países desarrollados.”</p>	<p>entretenido y hemos aprendido cosas nuevas, pero es como, de todo lo que hemos aprendido, nos cuesta rectificar, porque siempre cuesta no prejuzgar a la gente, si no la conocemos”</p> <p>“Yo con lo que me he quedado es cuando hemos hecho este ejercicio de adivinar el país de donde eran aquellas fotos, con eso me he quedado muy impactado porque nunca habría yo mismo pensando que serían fotos de esos países. No me lo habría imaginado.”</p> <p>“Yo</p>
--	--	--	---	---

<p>es el hecho de saber que las noticias distorsionan mucho las cosas. Todo lo que los inmigrantes piensan, las noticias lo transforman en algo malo... y eso me ha sorprendido ”</p>				<p>recomendaría a el taller porque puedes ver las cosas... lo que pasa en el mundo desde otro punto de vista. Por ejemplo en las imágenes se nota mucho, no hemos acertado en muchas y nos hemos quedado muy sorprendidos ”</p>
---	--	--	--	---

En la reflexión sobre **los medios** hay varias cosas que destacar: La primera es que según varios/as jóvenes el proyecto les enseñó que los medios en esencia son subjetivos, que responden a intereses particulares asentados en el poder y que en muchos casos difaman, tergiversan, ocultan y presentan parte de la verdad. Además se expone que presentan realidades como absolutas sin explicar el por qué.

“Lo que he aprendido es que no nos debemos creer todo lo que dicen los medios de comunicación porque dicen solo una parte de la verdad, nada más lo que le interesa a algunos, y cómo los estamos viendo todo el día... nosotros nos lo terminamos creyendo y si nos dicen que algo es

malo, nosotros pensamos que eso es malo y luego si nos preguntan ¿por qué? respondemos porque nos lo dicen...” (Sid, español, LCC, 2014).

En este sentido se hace explícita la influencia de los medios en la construcción de las identidades:

“Ahora me doy cuenta que los medios de comunicación nos influyen mucho, nos hacen ver las cosas de una manera determinada, que luego no tiene por qué ser así” (Lisney, LCC, 2014).

“Es que nos dejamos influenciar, deberíamos pensar por nosotros mismos y no por lo que nos digan” (Pablo, español, LCC, 2014).

“Entiendo que los medios de comunicación difaman, porque quieren de una verdad, hacer su propia verdad” (Dominica, ecuatoriana, LCC, 2014).

Destaca también, cierta postura activa, en el sentido de ser críticos frente a lo que presentan los medios y buscar diversas fuentes de información:

“Yo he aprendido que es muy fácil manipular a la gente y también que tenemos todos los recursos posibles...” (Nicolás, colombiano, LCC, 2014).

También algún entrevistado apela a la ética periodística y a la responsabilidad de los medios:

“Bueno a mí lo que más me impactó ha sido lo de las noticias y como ocultan cierta información. Creo que si eres un periodista deberías decir todo lo que tienes que decir, porque si no la gente verá una cosa que no es” (Sid, español, LCC, 2014).

Los jóvenes también resaltaron como positiva la posibilidad de incorporar el video a la metodología general del proyecto. Especificando la capacidad del audiovisual y en especial de la televisión, para construir imaginarios y estereotipos sobre la diversidad cultural:

“Vimos un video sobre un hombre que hacía bromas sobre los chinos. Pero... ¿hasta qué punto es broma y hasta qué punto se critica de verdad y es lo que la gente piensa de verdad?” (Lisney, venezolana, LCC, 2014).

Sobre la preocupación de los y las jóvenes alrededor del papel de **la escuela** en la construcción de ciudadanía activa hay al menos dos ideas básicas que destacan: por una parte, una férrea crítica al sistema en general, del que los jóvenes se quejan porque parece desconectado de sus realidades más próximas, además de ser aburrido. Aunque generar este tipo de discusiones no era un objetivo específico del proyecto, nos parece interesante recuperarla como una información válida para desarrollar nuevos proyectos de mayor alcance.

“Yo creo que no sabemos nada, somos ignorantes, porque también lo que nos enseñan en la escuela y en la televisión, no hay nada para aprender.” (chico, español, LCC, 2012)<sup>41</sup>

“Para mí el proyecto es como especial, y aprendes igual que en una clase, pero te lo pasas mejor” (chica, española LCC, 2012)

Así mismo, los y las participantes extienden la invitación a que el taller sea replicado en otros espacios.

“Esto está bien que lo hagáis, porque en las asignaturas que tenemos no hacemos esto, no pensamos. Bueno pensamos, pero en el libro que nos ponen. Esto nos ha hecho pensar por nosotros mismos, dar nuestra opinión, buscar dentro nuestro el por qué, cómo es que pasa eso... esto tiene un proceso más mental por decirlo así” (chico, español, LCC, 2012).

“Recomendaría este taller porque es una visión que no tienes en el día a día y que si no te la da otra persona, es muy difícil que la tengas tú y que nosotros somos como nos educan. Es decir la manera en la que te educas es en lo que te terminas convirtiendo, entonces yo creo que este taller se le debería hacer a todo el mundo... aunque sea para que sepan todas estas cosas que no te enseñará nadie más” (chico, español, LCC, 2012).

“Yo creo que en Ciudadanía, tendríamos que hacer cosas así siempre, hablar de los problemas de la gente porque es lo que en realidad nos

---

<sup>41</sup> En los proyectos de los años anteriores no tenemos los nombres de cada participante específico, pues revisamos los videos y no aparecen en ellos. Por tanto solo indicaremos si es chico o chica, lugar de nacimiento, el proyecto en el que participó y el año de ejecución de la iniciativa.



hace ver lo que está pasando en el mundo, no estar metidos en el aula siempre haciendo trabajos y cosas, nos hace ver más cosas... lo que hemos hecho estas semanas” (Dominica, ecuatoriana, LCC, 2014).

Sobre las reflexiones en torno a **los imaginarios de las identidades** culturales de las personas del Sur, también se puede valorar el proyecto positivamente en el sentido en que según sus respuestas parecen haber complejizado la mirada sobre estas comunidades, lo cual era uno de sus principales objetivos. De este modo destacan los comentarios que amplían la visión del mundo (aunque no sea de modo contundente y determinante) e intentan no quedarse con los estereotipos más reduccionistas.

Tal vez lo primero y más destacable es que el proyecto permite que los propios jóvenes reconozcan su desconocimiento sobre otras culturas y la mirada prejuiciosa y estereotipada que ejercen sobre ellas:

“Esto me ha hecho darme cuenta de que yo no sé casi nada de Latinoamérica y que tampoco tengo argumentos para criticar. Creo que la gente juzga bastante y a veces yo también me incluyo... sin saber. Ignorando porque no tenemos datos sobre la inmigración y ya decimos que nos están invadiendo” (chico, español, LCC, 2013).

“Tenemos muchos prejuicios como la gente que decía que en latinoamérica vivían muy diferente a nosotros y después con los videos vimos que no, que vivían muy parecido a nosotros” (chica, española, LCC, 2013).

Asimismo el proyecto parece haber despertado el interés por conocer más sobre otras regiones y personas, generando cierta empatía:

“Sobre todo me ha gustado saber que en Latinoamérica hay ciudades muy desarrolladas, que no todo son chabolas como salen en las televisiones y que algún día me gustaría ir por ahí” (chico, español, LCC, 2012).

LA CRUÏLLA COMUNA se presenta entonces como un espacio para no negar las dificultades de los países empobrecidos, sino más bien explicarla desde lo complejo:

“Que hay muchos pobres en el mundo... nos van a enseñar eso también... pero que había mucha gente feliz, como nosotros, en los países menos desarrollados” (chica, española, LCC, 2011).

“Tengo la misma imagen que antes, de que hay mucha pobreza, pero ahora sé que hay mucha más cultura, y yo me imaginaba como un continente sin casi culturas” (chico, español, LCC, 2012).

“Como por ejemplo en la India que hay mucha pobreza pero también hay mucha riqueza” (chica, española, LCC, 2013).

También destaca el hecho de reconocer en los/las otros/as la dificultad para realizar miradas complejas sobre la cultura propia y la “diferente” recurriendo también a prejuicios y estereotipos para

explicarla. El hecho de notar -por medio del video- que otros jóvenes de sus mismas edades tienen esa misma dificultad, parece que también genera empatía.

“Bueno ahora creo que ellos son gente muy parecida a nosotros, que vive prácticamente igual, solo que bueno, por ejemplo el tema de la delincuencia, pues ahí hay mucha delincuencia y pues comparada con nosotros, pues no tenemos tanta” (chico, español, LCC, 2012).

“Allá hay gente igual que nosotros pero aquí también hay gente que la está pasando mal. Es decir ellos de aquí solo ven la parte buena y nosotros de allá solo vemos la parte mala” (chico, ecuatoriano, LCC, 2013).

“Yo por ejemplo pensaba que Colombia estaba fatal, pero hemos visto videos y habían niños que son completamente como nosotros. Que tienen los mismos gustos, que les gusta tocar la guitarra y hacer las cosas que hacen los niños de 12 años o por ahí...” (chico, español, LCC, 2013).

Además de los análisis sobre el impacto que el proyecto tiene en la percepción de los y las jóvenes sobre el poder de los medios y la escuela en la construcción de imaginarios sobre la diversidad y otras culturas, estas entrevistas finales permiten también indagar sobre percepción acerca de **la inmigración** en la ciudad. Es decir, cómo se trasladan estas visiones sobre las culturas “ajenas” a la realidad intercultural de Barcelona.

En primer lugar, los resultados muestran cómo la complejización de la mirada sobre las culturas externas se traslada a la visión sobre los y las inmigrantes:

“Cuando ahora veamos a una persona suramericana... cambiar esta primera... o sea cuando tú lo ves, ya no pensarás lo mismo que al principio. Sin conocerlo al principio ya pensabas que era algo malo... y ahora piensas más allá de lo malo” (chico, español, LCC, 2011).

Se evidencia así mismo, la necesidad de seguir trabajando estos temas debido al alto grado de estereotipación que puede muy fácilmente recalar en discriminación.

“Ahora, cuando vea uno de Sudamérica por la calle, tampoco es que me confíe mucho, porque no lo conozco y tal, pero también sé que tampoco es tan violento todo allá, así que un poco, sí que he cambiado” (chico, español, LCC, 2011).

Según las respuestas, los talleres también han implicado una complejización de la mirada sobre el propio hecho migratorio, creando empatía por parte de los participantes con quienes lo han realizado y logrando que los y las jóvenes se “abran” a la posibilidad a que también en algún momento les toque viajar a otros países para mejorar su calidad de vida.

“La inmigración, hace que las otras culturas se mezclen y que ahora sean más ricas... yo creo que... si vienes aquí a trabajar, te quedas aquí

trabajando y bien, no pasa nada, igual que tú en algún momento tendrás que marchar afuera para trabajar” (chica, española, LCC, 2012).

“Me he puesto como en la piel de los otros, y como dijéramos me ha cambiado el pensamiento porque antes pensaba un poco, que venían aquí a quitarnos algo y ahora pienso que no, que no vienen aquí para quitarnos nada y que tienen todo el derecho de estar aquí, como a nosotros nos podría pasar... de tener que ir nosotros a otra parte” (chica, española, LCC, 2012).

“Ahora acabamos siendo nosotros los que vamos a otros países y siendo nosotros los inmigrantes, así que tenemos que tener bien claro cómo van las cosas ahora” (chica, española, LCC, 2012).

“He aprendido que la gente de los países subdesarrollados han migrado a otros países para tener unas condiciones de vida más buenas, y no para fastidiar a las personas que ya viven en los países desarrollados” (chico, español, LCC, 2013).

Finalmente, hay unas respuestas que presentamos a continuación, como opiniones genéricas y/o que consideramos los más importantes aprendizajes aunque no cabrían exactamente en ninguna -o estarían en todas- las categorías antes expuestas:

“Mucha gente no sabe muy bien lo que piensan y luego cuando lo ven desde el punto de la otra persona, entonces lo entienden” (chico, español, LCC, 2013).

“Yo recomendaría el taller porque puedes ver las cosas... lo que pasa en el mundo desde otro punto de vista. Por ejemplo en las imágenes se nota

mucho, no hemos acertado en muchas y nos hemos quedado muy sorprendidos” (Pablo, LCC, 2014).

“Yo con lo que me he quedado es cuando hemos hecho este ejercicio de adivinar el país de donde eran aquellas fotos, con eso me he quedado muy impactado, porque nunca habría yo mismo pensando que serían fotos de esos países. No me lo habría imaginado” (chico, español, LCC, 2011).

“A mí me han gustado mucho, yo creo que a todos les ha gustado mucho porque ha sido muy entretenido y hemos aprendido cosas nuevas, pero es como, de todo lo que hemos aprendido, nos cuesta rectificar, porque siempre cuesta no prejuizar a la gente, si no la conocemos” (chica, española, LCC, 2012).

“Creo que (el objetivo) era concientizarnos de lo estereotipado que está el mundo, porque muchos ya lo sabíamos pero supongo que lo que intentaba este taller, es que si ya lo sabes, tomes conciencia e intentes no hacerlo tanto” (chico, español, LCC, 2011).

“Algunas veces juzgamos a la gente sobre cómo es, sin conocerla... y deberíamos dejar de hacerlo” (chica, española, LCC, 2012).

“Bueno, que en el fondo todos somos iguales y nos merecemos el mismo respeto” (chica, boliviana, LCC, 2012).

“Desde el comienzo de la actividad hasta ahora, tampoco creo que hayamos cambiado mucho, ¿sabes? pues pienso que cada uno piensa lo que piensa y se debe respetar” (chico, español, LCC, 2013).

“Podríamos decir que no se, que nos han aclarado las ideas, de muchas cosas” (chico, español, LCC, 2013).

Cabe recordar aquí que las anteriores respuestas se pueden visionar de boca de los/las propios/as jóvenes en los videos disponibles en la web de los proyectos<sup>42</sup>. Así como para complementar la medición cualitativa del impacto de DESMUNTAMITES<sup>43</sup>, recomendamos el visionado del documental del proceso en el que los y las jóvenes se expresan sobre las distintas etapas del mismo. En cualquier caso podemos también de este proyecto, anotar algunos de los comentarios más destacados:

“Me ha hecho cambiar, me arrepiento de haber hablado mal de la gente gitana, el hecho de tener un familiar gitano y ver que yo hablaba así...” (Joan, Desmuntamites, 2014).

“Este taller ha sido muy dinámico, de moverte tú, de crear, sobre todo nosotros solos. Nos habéis dado las bases y a partir de aquí, hemos creado un video de la inmigración y el cine” (Nadia, Desmuntamites, 2014).

“He aprendido a no juzgar el libro por la tapa y a no creer en todo lo que dice la televisión” (Paula, Desmuntamites, 2014).

Finalmente, además del análisis de los objetivos y los aprendizajes significativos, hemos revisado **las percepciones de los y las**

---

<sup>42</sup> <http://desmuntamites.elparlante.es/> y <http://cruilla-comu.elparlante.es/>

<sup>43</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=bn5njB5rwtU&list=PLK5CnulfZEOPxBy5IEMuCPNfbVVXRfn7o>

**participantes sobre la metodología** con el fin de complementar la medición cualitativa del impacto de las iniciativas.

En primer lugar, es pertinente resaltar que los y las jóvenes califican los talleres y la metodología utilizada como *“divertida, interesante, para nada aburrida, muy dinámica”* destacando lo lúdico y el *“pasarle bien”* como una de las principales características:

“Me ha gustado todo el taller, todas las sesiones, me la he pasado muy bien, pero sobretodo me ha gustado saber que en latinoamérica hay ciudades muy desarrolladas, que no todo son chabolas como salen en las televisiones y que algún día me gustaría ir por ahí” (chico, español, LCC, 2011).

Los y las jóvenes dejan ver una crítica a otros proyectos de sensibilización donde se presenta a las comunidades de países del sur como víctimas, pobres -o empobrecidas- y en gran parte culpables de su situación en el mundo, sin tener en cuenta visiones más complejas del desarrollo y sin generar miradas más relativas y/o complementarias sobre las relaciones norte-sur y sur-norte:

“Me ha sorprendido porque pensaba que sería más aburrido, que nos meterían el mismo rollo aquel de que tenemos la suerte de que estemos así nosotros... y de que hay muchos pobres en el mundo... pero no, al contrario, nos van a enseñar eso también... pero que había mucha gente feliz, como nosotros, en los países menos desarrollados” (chico, española LCC, 2012).



Los y las jóvenes participantes de DESMUNTAMITES, también valoraron lo “divertido” del proyecto. Paula, de 15 años decía: “Si, a mí me parece bien, ha sido divertido, la última semana del instituto, de clase, he estado en este proyecto”.

Destacan positivamente también el hecho de que el proyecto interpele a sus participantes, que les hable a los y las jóvenes en primera persona, de tú a tú, de igual a igual, que genere un intercambio horizontal incluso con otros/as jóvenes de otras latitudes.

“Sobre todo destacar la parte en que han entrevistado a los niños de una escuela de allá de Sudamérica y la perspectiva que tenían de aquí que decían que éramos muy deportistas, que teníamos ciudades muy grandes. Bueno no sé, que también exageraban un poco y que nosotros muchas veces los menospreciamos de alguna manera, diciéndoles que son pobres...” (Sid, español, LCC, 2014).

En este mismo sentido, la estudiante valora como parte de la metodología el uso de la hermenéutica y el fomento del diálogo por parte de los talleristas como algo que lo hace “todo mucho más cercano”, en concreto explica:

“Pues supongo que eso, no es llegar a clase, les doy la lección y pongo los deberes, sino que es más como: ¿bueno y tú que piensas? es como más tu propio amigo. Me gustan estos profes que te dejan hablar... Todo el mundo estaba hablando, ordenadamente, pero todo el mundo hablaba si quería”.

Y en específico, sobre los videos utilizados durante los talleres decía:

“Para la temática esta, me parece perfecto, o sea se ven súper bien el punto del comediante con el punto de vista de la niña, el comediante de alguna manera insulta, ataca a los chinos, en cambio la niña china es todo muy bonito y tal, es su punto de vista. Y bueno eso, que esta contraprestación es muy oportuna”.

Del mismo modo, Jessica González de elParlante, destaca la utilización de contenidos audiovisuales próximos a los jóvenes, en cierto modo, hablar con y sobre los medios, investigar sobre ellos y finalmente producir piezas audiovisuales participativas, es justamente hablar sobre una parte de la identidad de los jóvenes, sobre aquello que son.

“En ambos proyectos, pero especialmente en LA CRUÏLLA COMIUNA, el analizar el discurso de dichos medios, además con sus pares y guiados por alguien no relacionado con la institución a la que pertenecen, son condiciones favorables para que los jóvenes complejicen su mirada sobre la diversidad en un sentido amplio, no solo la diversidad cultural. En DESMUNTAMITES, además, la producción de los videos plantea otra oportunidad para que los jóvenes investiguen más sobre los temas tratados y busquen maneras creativas de desmontar mitos, pasando por los retos que dicho proceso plantea”.

Precisamente, el uso del audiovisual y de los medios en general durante la metodología, es una de las características que también destaca Marifé Calderón, técnica del Ayuntamiento de Barcelona:

“Yo lo que más valoro es el hecho de trabajar con videos, que también, los chavales después, ellos se pueden referenciar en lo que ven, creo que es una metodología que ayuda mucho en estos temas, y que es útil, ahora ya no sé si es innovadora, pero la fotografía, el video, la radio, son elementos de los jóvenes que te permite entrar más en su historia”.

Como hemos explicado antes, la metodología incluye no solo el trabajo con los medios como material para el debate, sino también la incorporación de una cámara de vídeo profesional (con micrófono), al interior del aula y desde el inicio del primer taller hasta el final del último, la adaptación al dispositivo es otro elemento que intentamos valorar con Pilar Fernández, profesora de educación para la ciudadanía:

“Yo creo que esto tiene sus fases, al principio tal vez los pueda cohibir, bueno hay algunos que no, porque hay alumnos que son muy “getas”, que van y no les pasa nada, se prestan, en cambio hay otros que son más tímidos y les cuesta más, pero yo creo que hay un momento en que se olvidan que existe la cámara, un momento en el arrebato de la clase en pleno diálogo cuando llevan una o dos sesiones, se olvidan de la cámara”.

Además de olvidarse del dispositivo en buena parte de los talleres, según las observaciones participantes, para varios de los y las

jóvenes la cámara es un elemento atractivo, que de alguna manera ayuda a organizar el debate, pues muchas veces es la cámara la que *les da la palabra*. También se nota que los y las jóvenes toman posturas ante la cámara y aunque algunos pueden verse impulsados a responder lo “políticamente correcto”, lo que parece suceder en muchos casos, es que la tecnología estimula la participación. El aparato ayuda a que no hablen varias personas al tiempo y que de un modo u otro se fomente la escucha activa. Podríamos decir que los y las jóvenes se sienten invitados por la tecnología a hacerse presente y dejarse escuchar y a presentar sus puntos de vista si miedo. Aunque en el momento de las grabaciones ninguno de los y las participantes sabe exactamente qué sucederá con eso que se graba, la mayoría parece querer aparecer en el video, estar ahí, dejar constancia, en definitiva, tomar la palabra, expresar y grabar, narrar su propia voz.

Pilar Fernández parece de acuerdo con estas observaciones cuando expresa que la cámara puede convertirse en un elemento a favor porque:

“... cuando pierden la vergüenza, y ven que no pasa nada y que pueden decir incluso una tontería y no pasa nada, pues ya se relajan, y ya les hace gracia hablar, y gente que ves que normalmente en clase no suele levantar la mano para intervenir. Los miras y ahora resulta que quieren hablar y participar”.

Para María Concepción Fernández, directora del instituto, quizá lo más destacado de la metodología, en especial de DESMUNTAMITES, es la capacidad del proyecto de:

“... desmontar los mitos que corren por ahí, los tópicos que circulan y que la sociedad plantea, me parece muy bien reflexionarlo, además desde la práctica, en este caso la puesta en escena cinematográfica, creando un video, etc. porque además los alumnos se ponen en la situación... como aquella chica, Magali, que se enfada muchísimo, ella lo hace muy bien, se trata de situar. El cine, el teatro, tienen un efecto de empatía, de ponerse en una situación, que me parece interesante”.

Ya lo explicaba la rectora cuando decía que la fortaleza metodológica del proyecto, consistía en su capacidad para lograr que los y las jóvenes:

“... se impliquen en su propio proceso de aprendizaje, que ellos al hacer esta reflexión... están haciendo una clase ellos, y al cambiar el contexto y la manera de hacerlo se implican en ello, además, esto les permite reflexionar sobre sí mismos”.

Y por tanto agregaba:

“Yo veo muy útil utilizar este método, en clase de psicología y sociología, que es un centro que damos en bachillerato, a veces hemos hecho pequeños trabajos de análisis de publicidad, en los cuales salen todas estas cosas, la publicidad en este caso por ejemplo, es un poco el reflejo de cómo nosotros nos explicamos a nosotros mismos”.

A pesar de las virtudes que la mayoría de los entrevistados destacan en la metodología, aparece un inconveniente como el déficit central, se trata de la falta de tiempo para profundizar en algunos debates de LA CRUÏLLA COMUNA y para participar más decididamente en el rodaje y edición de los DESMUNTAMITES. Paula, participante de este segundo proyecto, lo expresaba así:

“Está bien hecho, porque para ser un video se necesita saber al menos lo básico para grabar, pero como no hemos sido mucho nosotros los que grabábamos, esa lección no me acaba de cuadrar mucho, o sea si para hacer el *storyboard*, pero yo de este proyecto me esperaba pues hacer yo completamente el video, el editarlo, el grabarlo, pero es que tampoco había tiempo”.

La falta de tiempo genera otros inconvenientes, mermando la calidad de los productos resultantes, con ciertos problemas en audio o generando estrés en el equipo, durante los rodajes. Nadia, estudiante de DESMUNTAMITES, decía: “Fue muy a saco, pero es también porque solo teníamos 4 días para hacerlo todo, y no nos pudimos tomar mucho tiempo ahí”.

También desde el punto de vista evaluar la metodología, se conversó con los y las jóvenes participantes en LA CRUÏLLA COMUNA de 2014 sobre el hecho de usar la televisión en el aula de clase para trabajar temas relacionados con la diversidad cultural y las relaciones norte-sur. En términos generales los y las jóvenes

lo valoran muy positivamente, lo agradecen y proponen que más temáticas fuesen tratadas con similares metodologías. De hecho hacen una fuerte crítica a la poca relación que tienen los profesores de la institución con la tecnología, así como el uso básico e instrumental que hacen de la misma:

“Que los profesores tengan un poco más de idea sobre la tecnología, porque algunos profesores tardan 10 minutos en abrir una página y tardan bastante, así que deberían aprender un poco más si quieren hacer clases con ordenadores” (Dominica, 14 años, LCC, 2014).

La crítica se hace más feroz cuando afirman que: “Es que cuando les intentas enseñar no se dejan y eso frustra mucho, porque solo los quieres ayudar pero ellos lo quieren hacer solos, y 10 minutos para abrir una página...” insistía Sid, uno de los estudiantes de LA CRUÏLA COMUNA, a lo que su compañero Pablo complementaba: “Es que ellos se frustran también, lo ven como el que enseña es el que debe enseñar, es muchas veces como dicen... que los alumnos se deben dejar enseñar y ellos no se dejan enseñar a sí mismos”. Y Lisney decía: “Y hay unos que se rinden y al final tiran la toalla”. De todos modos, cabe anotar que los y las jóvenes están lejos de idealizar la tecnología o presentarla como la única vía para acceder al conocimiento, de hecho anotan algunos inconvenientes al respecto.

Según Sid (español, LCC, 2014):

“Es bueno (utilizar los medios en la clase) porque así los alumnos pueden interactuar mucho más, y al divertirse más, así escuchan más y prestan más atención, pero tampoco en exceso porque puede que se acaben despistando demasiado, entonces tiene que haber un punto medio”.

Para Lisney (venezolana, LCC, 2014) el usar los videos y en específico las noticias “fue bastante bien, porque nosotros prácticamente como nos levantamos en la mañana casi no vemos las noticias, pues viendo los videos y todos eso, nos hemos informado más”.

Sobre el uso de la tecnología, el ordenador y el proyector esta misma estudiante decía:

“Es mucho mejor porque aparte de que cuando la profe nada más explica te distraes, en cambio si está en el ordenador explicando algo o necesitas copiar algo de lo que esté poniendo, es mejor porque aparte de que no le dices que repita otra vez lo que ha dicho, pues ya está en la pizarra puesto”.

Terminaremos diciendo que en términos generales las respuestas de los diferentes actores y las observaciones realizadas durante los talleres parecen indicar que la metodología es apropiada para el trabajo de temas relativos a la identidad cultural y podría ser aplicable, como ya lo hablamos en capítulos anteriores, a otras temáticas relacionadas con la promoción de la ciudadanía activa. En todo caso las conclusiones y recomendaciones del próximo capítulo



pondrán a dialogar todos los resultados de esta investigación evaluativa, con el marco teórico definido.

#### 4.3.3 Desde las debilidades, oportunidades, fortalezas y amenazas

Las siglas DOFA, provienen del acrónimo en inglés SWOT (strengths, weaknesses, opportunities, threats); en castellano, se refiere a: debilidades, oportunidades, fortalezas y amenazas. Básicamente, el análisis DOFA –o DAFO- consiste en realizar una evaluación de los factores fuertes y débiles que, en su conjunto, diagnostican la situación interna de una organización o en nuestro caso, de un proyecto, así como su evaluación externa, es decir, las oportunidades y amenazas (Ponce, 2007: 114). Esta técnica es perfectamente aplicable a proyectos de comunicación para el cambio social, aunque según el documento: Comunicación para el Desarrollo, una guía práctica, elaborado por la Agencia Suiza para el Desarrollo y la Cooperación COSUDE (Jenatsh, y Bauer, 2014), lo ideal sería realizarlo al terminar cada etapa del proceso: es decir, uno en la etapa de identificación, otro en la etapa de diseño, otro en la de intervención y uno final en la de evaluación de la estrategia. En nuestro caso, se realizó únicamente al finalizar la intervención.

En otras palabras, el DOFA es un instrumento metodológico para identificar acciones viables mediante el cruce de variables, entendiendo que las acciones estratégicas deben ser acciones posibles y que la factibilidad se debe encontrar en la realidad misma del proyecto y sistema que lo envuelve. Thompson y Strikland (1998: 98) indican que el análisis DOFA estima el efecto que una estrategia o proyecto tiene para lograr un equilibrio o ajuste entre la capacidad interna del mismo y su situación externa, esto es, entre las oportunidades y amenazas. Como en nuestro caso - fundamentalmente por falta de disponibilidad y tiempo de la totalidad de participantes- el DOFA no fue planteado como una técnica de investigación, lo que decidimos hacer fue incluir en las entrevistas en profundidad, preguntas que permitieron ahondar en las debilidades, oportunidades, fortalezas y amenazas. De este modo, analizamos las respuestas de los adultos participantes: las educadoras de elParlante: Natalia Rivero (NR) y Jessica Gonzalez (JG); del director de Inmigración, Interculturalidad y Acción Comunitaria del Ayuntamiento de Barcelona: Sr. Ramón Sanahuja (RS); de la técnica responsable del Programa BCN Interculturalitat: Marifé Calderón Paz (MCP); de la directora del IES Menéndez i Pelayo: Maria Concepción Fernandez (MCF) y la profesora de Educación y Ciudadanía, Pilar Fernández (PF).

Debilidades	Oportunidades
“Que es el proyecto no tenga impacto	“Poco a poco, está naciendo en

<p>más allá de los talleres y que l@s jóvenes se "olviden" de las reflexiones realizadas y después siguen siendo influenciados por los medios de comunicación y sigan empapándose de los rumores que circulan.” (NR)</p> <p>“En muchas ocasiones una hora de clase no es suficiente para generar todo el debate que se quisiera. Son solo cuatro sesiones, se podrían realizar más pero siempre es complejo coordinar la logística con la institución.” (JG)</p> <p>“La debilidad es que no está introducido en el catálogo del Consorcio de Educación, no es una oferta que viene del propio programa educativo, de la estructura, y entonces depende de la buena voluntad, digamos de las escuelas, y otra idea aquí que es muy puntual, yo creo que sería muy interesante trabajar con un grupo más tiempo todos estos temas.” (RS)</p> <p>“La debilidad me cuesta decirte ahora porque no conozco tan de cerca los proyectos como para decirte eso” (MCP)</p> <p>“Pues a veces quizás algunos alumnos están demasiados cerrados y no se puede llegar a calar un poco en ellos. Dicen: más de lo mismo me están hablando de los problemas de la migración... Somos una sociedad en crisis pues a veces trabajar los valores puede tener sus problemas por eso hay que buscar maneras y formas de hacerlo trabajar, que no se quede en eso de que haya una motivación inicial y después <i>bum</i>, después no quede, no cale.” (PF)</p> <p>“Una debilidad que me parece</p>	<p>algunos centros educativos la voluntad de acoger proyectos innovadores para trabajar temáticas de las cuales quizás no hay especialistas en el centro. Muchas personas escogen en qué escuela irán sus hijos/hijas según el proyecto educativo y los colegios buscan diferenciarse del resto con nuevas metodologías educativas. Además, está cogiendo fuerza en Cataluña el APS (Aprendizaje y servicio), una metodología de aprendizaje que prioriza la participación del alumnado desde el diseño del proyecto hasta su evaluación, y que busca generar un impacto para que l@s participantes multipliquen el aprendizaje adquirido durante el proceso a otros agentes de su entorno, así que si se cumple el Decreto Ley que dice que todos los colegios lo tendrán que tener como asignatura, tenemos una oportunidad de dar una vuelta más al proyecto dotándolo del "Servicio" y poder estar en más centros y tener continuidad.” (NR)</p> <p>“Utilizar la misma estrategia para abordar otros temas y expandirlo a más escuelas y municipios. En el caso de DESMUNTAMITES, incorporarlo en el currículum, como proyecto de recerca le da un carácter más formal al proyecto, que a la vez fomenta mayor implicación de l@s jóvenes en el proceso. Por tanto, resultados más profundos.” (JG)</p> <p>“Oportunidades las que he dicho antes... esta metodología puede servir para trabajar otros temas.” (RS)</p> <p>“Yo creo que tiene muchas cosas, si hubiera la oportunidad de trabajar</p>
--	--

<p>interesante del DESMUNTAMITES es darle mayor calidad artística que realmente hubiera un trabajo más, pues el arte es capaz de transmitir cosas y de hacer que el espectador libre, y que el propio actor se replantee. Hicimos otro proyecto el año pasado, también con los alumnos de cuarto, que realmente había impresionado bastante, lo hicimos en 5 meses, era una canción de Rap sobre los derechos de los niños, los alumnos, trabajaron la canción, las compusieron, luego hicimos un <i>storyboard</i>, cada escena, la sesión de rodaje fue solo una mañana, estaba muy preparado.” (MCF)</p>	<p>esto en todos los centros escolares sería ideal, por seguir con la línea de sensibilización, también porque creo que conecta mucho con todo lo que les llega cada día, y que de una manera tan inconsciente va penetrando.” (MCP)</p> <p>“Yo pienso que tiene la gran oportunidad de transmitir una manera de ver la sociedad diferente a lo que nos está llegando a través de los medios de comunicación y que los alumnos aprendan a ser, analizarla críticamente, a ser críticos y no pasárselo todo sin ser capaces de darse cuenta de la oportunidad que tienen, de ver lo que hay.” (PF)</p> <p>“Para nosotros el hecho de montar un video nos permite tener un registro de esto, y mostrarlo.” (MCF)</p>
<p><b>Fortalezas</b></p>	<p><b>Amenazas</b></p>
<p>“Para mí la mayor fortaleza es cómo se recibe la cruñilla comuna por parte del alumnado, destacando dos razones: porque entramos con la mente fresca y libre de prejuicios y roles que haya marcados en el aula y porque usamos un lenguaje, el audiovisual, que resulta muy atractivo para el grupo porque se sienten identificad@s. Otra de las fortalezas sería la participación consultiva y proyectiva antes comentada (que no se da en la mayoría de materias que tienen). Otra fortaleza sería la adaptación de los materiales, siguiendo siempre la actualidad.” (NR)</p> <p>“El proyecto habla el mismo idioma de l@s jóvenes, ofrece un espacio de aprendizaje horizontal y participativo.” (JG)</p>	<p>“Que el proyecto se quede sin recursos económicos por parte de la administración y que siga habiendo tantos recortes en el sector educativo que las escuelas no lo puedan asumir.” (NR)</p> <p>“No se me ocurre otra amenaza que no sea el creciente discurso racista y xenófobo en algunos países de Europa, al que los medios de comunicación masiva muchas veces hacen eco.” (JG)</p> <p>“También que hay muchos productos ya también, mucha competencia, muchos talleres en el mundo educativo.” (RS)</p> <p>“Amenaza, si un día se acaba el</p>

“Yo creo que es chulo, atractivo, que a los chicos les agrada, digamos que ha conseguido debate.” (RS)

“Yo creo que es el proyecto en sí, es el hecho de querer romper esas visiones preconcebidas que hay, con esas calificaciones que se hace, que es ajeno a nosotros y por tanto la fortaleza del proyecto es mostrar la riqueza que hay no en la homogeneidad y en el pensamiento, ni con la única manera de ver la vida sino la riqueza que es la diversidad.” (PF)

“Me parece que es la implicación de los jóvenes en su propio proceso de aprendizaje, que ellos al hacer esta reflexión es una asignatura, es educación para la ciudadanía, o es la recerca, por tanto están haciendo una clase ellos, y al cambiar el contexto y la manera de hacerlo se implican en ello, además esto les permite reflexionar sobre sí mismo, con los temas que vos planteas.” (MCF)

presupuesto, o el Distrito de Sarria valora que en este caso concreto que nosotros damos un presupuesto, en ese distrito se acaba el proyecto... si dicen que tienen otras prioridades, si hay un cambio de equipo de gobierno y cambia completamente como se trabaja ahora en inmigración y en interculturalidad, esta sería una amenaza externa” (MCP)

“Quizás la amenaza del proyecto podría ser que nos quedáramos ahí, hablando de estereotipos nos quedemos estereotipando, sobre que quizás el mundo occidental, las sociedades occidentales nos han impuesto una manera de pensar y todo es como muy negativo, y se puede quedar uno con esta idea, que malos nosotros que hemos ido a los pueblos indígenas, a los pueblos del tercer mundo, a los pueblos en desarrollo, y los hemos tratado muy mal, cuando tiene que haber un equilibrio, nos podemos quedar con una visión demasiado bipolarizada, o todo es muy bueno muy bueno o muy malo muy malo, cuando hay de todo, esto puede ser una amenaza, quizás pues hay que ir haciendo las cosas de una manera equilibrada, y cada vez cuando se acabe el proyecto personalizarlo, ver que quede bien, qué puntos hay que mejorar, que siempre se hace, esto podría ser una amenaza.” (PF)

“Las amenazas no sabría decirte, el Ayuntamiento y las finanzas, nos pasó un año, el primer año lo cogí para los tres grupos, al siguiente año dijeron que se había unido otro instituto y que solo para nosotros dejaban un grupo, entonces yo dije

	que todos o nada, así que después el ayuntamiento cambió de decisión y recibió a los tres.
--	--

Como indicamos al inicio, en el análisis de un DOFA, las debilidades y fortalezas -situadas en las columnas de la izquierda- son de origen interno, mientras que las oportunidades y amenazas -situadas a la derecha del cuadro- provienen del exterior de los proyectos. En nuestro caso, como el DOFA no fue pensado como una técnica de investigación en sí misma, sino que se incorporó como parte de la investigación general y las preguntas que se hicieron fueron de carácter global sobre ambos proyectos, se pidió que los entrevistados respondieran “lo primero que venía a sus mentes cuando pensaban en las debilidades, oportunidades, fortalezas y amenazas de los proyectos”.

**La debilidad** principal encontrada durante las entrevistas, es la falta de tiempo para profundizar los temas, al ser un taller puntual, ajeno a las estructuras de las asignaturas y del currículum. Tanto para los talleristas como para los funcionarios públicos y escolares, la mayor debilidad es que estos proyectos sean hechos aislados del resto de dinámicas de la escuela, “que se queden ahí”, que sean como “burbujas”. Por su parte, la directora de la escuela también llama la atención sobre la calidad artística de las piezas de DESMUNTAMITES, insinuando que podrían ser mejor y comparándolas con otro proyecto que se ha hecho en la escuela, pero reconociendo que ese otro proyecto contaba con mucho más

tiempo. En este sentido, el propio coordinador de la Dirección de Interculturalidad e inmigración del Ayuntamiento de Barcelona, propone que elParlante lleve las iniciativas ante el Consorcio de Educación de Barcelona, para que el proyecto pueda ser implementado desde las dependencias de educación gubernamentales y no desde el área de Interculturalidad, como ha sido hasta el momento, eso podría además de ayudar a su sostenibilidad y réplica, lograr que las iniciativas cuenten con más tiempo dentro de las escuelas:

“Quizás (trabajas en) menos escuelas pero llegas a los mismos durante más tiempo, entonces eso es una cosa que ayudaría a medir el impacto, porque a lo mejor es más intensamente, puede realmente ser una herramienta que les queda para toda la vida, que puede ser que (ahora) por aquí les entra y por aquí les sale”.

**La fortaleza** principal según los entrevistados es la conexión que generan los proyectos con los y las jóvenes. Para varios de ellos las estrategias hablan sus propios idiomas, se conectan con sus sensibilidades y sus contenidos resultan atractivos. En este sentido la fortaleza está en la implicación y participación que las metodologías generan en quienes participan.

Como se puede ver en los comentarios del cuadro, la más importante **oportunidad** que encuentran tanto los miembros del equipo de elParlante como los funcionarios del Ayuntamiento es la posibilidad de replicar la estrategia en otros centros educativos y

cursos, ya sea tratando el mismo tema u otros. Desde el colegio se entiende como una oportunidad tratar nuevas temáticas y metodologías y el hecho de que el proyecto termine convertido en un video (material) que se puede seguir utilizando en el aula de clase, también es considerado una ventaja.

Como se observa en la tabla, **la amenaza** principal es la inestabilidad financiera, la limitación presupuestaria. El hecho de que el proyecto dependa de subvenciones o presupuestos públicos, que el colegio no pueda asumirlo o que no haya otro tipo de patrocinadores.



## 5. CONCLUSIONES

Podemos concluir sobre el objetivo general de la estrategia que el proyecto es válido, en el sentido de que es muy apreciado, estimado y bien recibido por los beneficiarios y los miembros de la escuela, así que, en términos globales, los cambios e impactos obtenidos son positivos para los/as participantes.

Desde el primer momento dimos importancia a la participación y entendimos que lo ideal habría sido que las mismas personas beneficiarias de los proyectos, así como los socios y demás implicados, diseñáramos en conjunto esta metodología, de tal modo que fuese realmente participativa, sin embargo, por las características de este trabajo -carente de financiación específica y enmarcado en una tesis de doctorado- la participación de todos/as los/as implicados/as no podía ser exhaustiva y de principio a fin. En cualquier caso, lo que siempre tuvimos muy presente fueron las palabras de Lennie y Tachi (2013) cuando indicaban que es necesario incluir diversidad de voces en las evaluaciones, puesto que en este tipo de intervenciones las personas suelen excluir algunas partes de la información.

Asimismo, se hace urgente diseñar y ejecutar evaluaciones -con sistemas de medición fiables- que permitan profundizar en los impactos de algunas estrategias que como esta, ya llevan varios

años ejecutándose sin rigurosidad científica en la ciudad de Barcelona y otros muchos lugares.

Dicho esto, nos disponemos a exponer diferentes conclusiones sobre los objetivos específicos para entonces proponer un modelo de investigación, evaluación y acción que pueda conectar a la academia con la práctica, reconociendo en todo caso los aportes, limitaciones y líneas futuras de investigación que pensamos necesarias a desarrollar.

## 5.1 Sobre los objetivos específicos

Lo que proponemos a continuación es un listado de afirmaciones que con una explicación, no se limita solo a dar cuenta de los objetivos específicos si no que además expone nuevos y diferentes descubrimientos sobre el conjunto de la estrategia implementada.

### 5.1.1. Imaginarios sociales prejuiciosos, estereotipados y reduccionistas

Quedó en evidencia que los imaginarios de los/as jóvenes sobre la otredad son mucho menos ricos y complejos que los que se elaboran sobre la identidad cultural propia, a pesar de vivir en una ciudad diversa culturalmente y tener a disposición una amplia gama de medios de comunicación masiva y acceso a Internet, de ahí la

importancia de trabajar esas imágenes desde sus propios modos de elaboración. El hecho de que destaquen en sus imaginarios sobre los países del sur la violencia o la escasez, aparece directamente relacionada con la mirada etnocéntrica que prevalece en los medios que consumen, aunque también posiblemente estén presentes en el discurso familiar. Esto último, tendría que ser objeto de otra investigación. Estos resultados ratifican la importancia -y urgencia- de esfuerzos como los de este proyectos, ya que, -como decíamos en nuestro marco teórico-, defender el pluralismo cultural no solo tiene que ver con oponerse al racismo, sino con superar el asimilacionismo, aceptando como enriquecedora la presencia, coexistencia o simultaneidad de seres humanos de distintos orígenes culturales y no solo en la escuela, sino también en la ciudad de Barcelona y el mundo, justamente en tiempos en los que en la Unión Europea a partir de la crisis económica, la crisis de los refugiados y otros fenómenos reaparecen con fuerza los discursos de odio.

Estos imaginarios detectados antes de la realización de los proyectos, nos llevan a pensar que la escuela aún no es el espacio intercultural que podría llegar a ser, en una sociedad que en general aún está lejos de la total instauración de un modelo de respeto, igualdad e interacción positiva, aunque desde algunas instituciones públicas se propongan, apoyen o diseñen algunas acciones puntuales.

### 5.1.2. La edu-comunicación como base para la intervención

Si entendiéramos exclusivamente la comunicación como aquella que producen los grandes productores de medios masivos - nacionales o internacionales- habría que invitar constantemente a estos, a revisar su responsabilidad en el asunto y promover que ciudadanos/as, colegios de periodistas, consejos audiovisuales<sup>44</sup> u otras instancias, a vigilar sus contenidos y presionarles a rectificar y mejorar sus parrillas de programación cuando resulte conveniente. Sin embargo, entendemos que esta es una empresa titánica, mediada por intereses económicos particulares, y que esta tesis fue planteada desde el principio a partir de la Comunicación Alternativa. Desde ahí hemos propuesto entender los espacios formales e informales de educación, como escenarios privilegiados para debatir temáticas, reflexionar sobre las identidades compartidas y propiciar diálogos horizontales acompañando a jóvenes y adolescentes en la aventura de reconocer su entorno más próximo y la necesidad de hacerse corresponsables del futuro global. Coherentemente con Buckingham (2003), hemos visto en los procesos una clara intencionalidad por parte de la ONG de partir del análisis de las imágenes, para generar un diálogo transformador, que se pregunte por los imaginarios y busque su alteración/complejización. Observamos además una concatenación lógica entre las distintas

---

<sup>44</sup> En Cataluña el Consell de l'Audiovisual de Catalunya (CAC) recibe quejas, opiniones y sugerencias de la audiencia para los medios, y en algunos casos puede llegar a sancionarles. [www.cac.cat](http://www.cac.cat)

etapas de la estrategia, pasando de la información a la reflexión, luego al debate y de ahí a la deliberación como búsqueda de la intersubjetividad y finalmente la acción y difusión. Se nota en ambos proyectos una diversidad de opiniones y una interacción directa tanto por parte de los/as jóvenes tanto con los y las talleristas como con las imágenes proyectadas y los demás compañeros/as, convirtiéndose en un lugar que privilegia, el método de la dialéctica. Así, los debates de los y las jóvenes durante los talleres no se circunscriben exclusivamente al tema intercultural y al análisis de una noticia o un video clip sino que combinan temas relacionados con los derechos humanos, el género, las relaciones norte-sur, la crisis económica, entre muchos otros, con lo que podríamos pensar que los proyectos realmente propician la autonomía mediática que es la competencia para usar de un modo personal, crítico, instruido y libre, los medios de comunicación. Así, tal vez lo más importante de lo que sucede, es que a partir de mirar y escuchar al *otro/a*, ese *otro* ya no es visto como un subdesarrollado o ignorante, significando que el *otro* ya no es un *eso* sino un alguien, un sujeto, una persona, un *tú*.

### 5.1.3. Dos proyectos coherentes y complementarios

Aunque ambos proyectos funcionen bien en la escuela, en realidad podrían ser implementados en cualquier espacio similar, en el que el objetivo sea sensibilizar un grupo y este, esté dispuesto a participar.

Aunque se han realizado con presupuestos, tiempos y beneficiarios distintos, los resultados dejan claro la coherencia entre ambas iniciativas así como la necesidad de integrarlas de tal modo que los contenidos no resulten en ningún momento repetitivos si no por el contrario, complementarios. Ambas estrategias permiten a los/as estudiantes establecer un *diálogo* entre los medios de comunicación masiva -con sus diferentes formatos- y los medios alternativos, que no es otra cosa que la posibilidad de escuchar otras “verdades”- Entrelazar estos discursos con las *palabras propias*, producidas en el último taller de LA CRUÏLLA COMUNA o en los videos realizados en DESMUNTAMITES, significa componer nuevos significados, una actitud dialógica y consistente con la necesidad de pasar de la subjetividad a la construcción intersubjetiva de la verdad, mediante el reconocimiento del mejor argumento.

#### 5.1.4. Una estrategia exitosa en la búsqueda de la empatía para la construcción de ciudadanía activa

Analizando el cuarto taller de LA CRUÏLLA COMUNA entendemos que a pesar de haber sido un proyecto construido intuitivamente, lo que la ONG hace es lo que según Isabel Puga Rayo (2012) debe conseguir el *Teatro del Oprimido*, esto es, destruir la barrera entre actores y no actores; eso que Boal (1980) llamaba “*espectadores*”, para referirse a los participantes que deben protagonizar las necesarias transformaciones de la sociedad. Estas técnicas en el aula han permitido investigar, en la misma

medida que ayudan a dinamizar el grupo, otras muchas ideas, imaginarios y percepciones, que tal vez de otro modo no se harían presentes. Se trata de un juego entre la realidad y la ficción, en la que los/as jóvenes se sienten cómodos/as de decir cualquier cosa, pues la línea divisoria entre lo que se dice, se cree y se piensa, resulta muy delgada. También en DESMUNTAMITES cuando se escriben guiones, se representan personajes, se proyectan historias, este tipo de dinámicas permiten para Fernández (2014: 83) “analizar los abusos de poder perpetrados y perpetuados de forma sistémica en nuestras micro-estructuras cotidianas. Se trata de des-mecanizar ciertas percepciones, re-pensar ciertos imaginarios, haciendo a los y las participantes más conscientes de los filtros culturales, mediante la expresión y deliberación sobre los conflictos y las experiencias previas de cada uno/a. Lo que sucede en ambos proyectos, pero especialmente cuando el teatro y el audiovisual se hacen presentes, es la “colectivización de las problemáticas individuales”, como indica Boal (1998: 21), y la posterior extrapolación a una historia grupal, lo cual permite empatizar, indagar, pensar y encontrar alternativas colectivas a situaciones que serían muy complejas de resolver desde la postura individual.

Los videos resultantes de los proyectos, pero sobre todo los procesos que se llevan a cabo para su realización se podrían leer también desde “*lo político*” como lo haría Chantal Mouffe (1992), entendiéndolo como el modo en que se instituye y se empodera la sociedad sobre sus realidades próximas. Es en este sentido que se

conecta directamente con lo ciudadano, con la posibilidad de pensar, criticar o proponer una sociedad distinta a la que habitan y la que se les presenta desde los medios, convirtiéndose en últimas, en un ejercicio tan lúdico como real, de ciudadanía activa. Estos videos colaborativos, críticos, propositivos y divertidos, podrían ser entendidos, también como lo hace Clemencia Rodríguez (2011: 46) en el sentido en que:

“Cuando se tiene un micrófono en la mano o se mira por una cámara de video, la misma tecnología incita a apuntar el micrófono hacia el entorno, a mirar el mundo propio a través del visor de la cámara. La tecnología misma nos convierte en artesanos de sonidos e imágenes, de productos simbólicos, y es precisamente aquí donde pueden surgir otras formas de ver el entorno e imaginar el futuro. Es decir, es a través de la reconfiguración de los signos, desde donde se generan imaginarios colectivos diferentes, versiones alternativas de territorio y nuevas utopías para moldear el futuro”.

#### 5.1.5. La retroalimentación como clave para la concienciación crítica

Es destacable la capacidad del proyecto de retroalimentarse y *re-leerse*, en el sentido de volver sobre sí mismo, de recrearse y cuestionarse una y otra vez. Por ejemplo, ver por primera vez las piezas de DESMUNTAMITES o el reportaje de LA CRUÏLLA COMUNA, significa volver a ver lo sucedido, o mejor, una edición –y por tanto un fragmento subjetivo del editor- sobre lo acontecido



durante el proceso. De eso ahora son conscientes los y las jóvenes que reconocen el sentido de la narración en el audiovisual de una manera nueva y al verse a sí mismos/as expuestos/as ante el resto de compañeros/as, se remueven en ellos/as emociones a nivel interno. “Lo que emociona mueve. Para ser más precisos, solo mueve lo que emociona”, decía Ferrés i Prats (2008: 44), generándose entonces en este espacio socializador nuevamente la voluntad de expresarse, haciendo que varios/as intenten corregir lo que ya han dicho en pantalla, -y entendiendo la perpetuidad de la imagen- dando un nuevo punto de vista, de-construyendo relatos para propiciar nuevos diálogos que enriquezcan los puntos de vista anteriores y contrarios. Esto poco tiene que ver con las formas masivas de comunicación tradicional, en las que unos cuantos productores envían mensajes a grandes audiencias sin la posibilidad siquiera de réplica, en cambio tiene que ver con las ideas de Freire (1970) u Obregón y Ángel (2011), cuando decían que el diálogo implica interacción, retroalimentación y generación de conciencia crítica entre sus participantes.

#### 5.1.6. Un proyecto con impactos positivos en lo socio-educativo y comunicativo, pero a mejorar en la perspectiva intercultural

Desde la perspectiva socioeducativa, pudimos ver que el proyecto es muy pertinente en cuanto a metodología y temática, apareciendo

para su viabilidad recomendaciones como: formar al profesorado, usar la misma estrategia para trabajar otras temáticas de interés social, buscar la transversalidad del proyecto vinculándolo con otras asignaturas y sobretodo, intentar que se convierta en un proyecto de centro, proponiéndolo inclusive al Consorcio de Educación de Barcelona, para que sus costes estén garantizados a largo plazo. En segundo lugar, desde la Comunicación para el Cambio Social también podríamos valorar ambos proyectos positivamente, pues las personas vinculadas consideran que estos propician espacios de diálogo, que la información adquirida mediante ellos es de calidad, así como útil para generar nuevos liderazgos y múltiples participaciones que brindan una sensación de libertad, lo cual termina siendo lo más valorado por los/as estudiantes. Desde el punto de vista de la interculturalidad, la evaluación indica que los proyectos han generado igualdad de oportunidades para participar y se ha respetado la diversidad de opiniones, ayudando a los y las participantes a identificar sus propios imaginarios sociales, prejuicios y estereotipos sobre la cultura propia y ajena. Sin embargo, los anteriores son aspectos fundamentales pero no suficientes para hablar de un proyecto netamente intercultural, en la medida en que propicia pocos encuentros reales y cruces con personas de origen migrado. Cabe decir aquí que aunque el proyecto del año 2015 no fue evaluado, -porque esta tesis ya estaba muy adelantada-, esta nueva perspectiva fue incluida en los talleres de ese nuevo año, especialmente en DESMUNTAMITES, a los que

fueron invitados tres personas de origen africano para que contaran sus historias de vida y participaran de los videos.<sup>45</sup>

Se puede extraer de los resultados que hubo una conciencia compartida de los objetivos de ambas estrategias tanto por parte del personal de la administración, como del colegio, de elParlante y de los/as propios/as jóvenes. Las diferentes respuestas exponen que los proyectos ayudan a los y las participantes a revisar la mirada que ejercen los medios de comunicación masiva sobre las personas de origen diverso y como estas les influyen en sus propias percepciones. En ambos pero quizá más claramente en DESMUNTAMITES, se consigue que los y las participantes se reconozcan en un espacio de esparcimiento donde se promueve la creatividad, el arte y la cooperación, de tal forma que la tecnología es el medio y no el fin. Un medio para expresar la voz propia y dar voz a “los que normalmente no son escuchados” (Rodríguez, 2011: 22).

### 5.1.7. Dificultades destacables

Los proyectos están muy lejos de ser perfectos, de hecho no se reconocen cambios significativos a través del proyecto en la comprensión por parte de los/as jóvenes de los significados particulares de las palabras: prejuicio, rumor y estereotipo, mientras

---

<sup>45</sup> Un video con el proceso detallado de 2015 está disponible aquí: <http://desmuntamites.elparlante.es/proceso/>

se pone de manifiesto la dificultad para modificar significativamente estereotipos y prejuicios tan arraigados en los imaginarios mediante talleres tan cortos.

Debemos también destacar como negativa, la falta de respeto observada entre jóvenes participantes, durante algunos momentos de los talleres, aunque nos gustaría comprenderlas, como parte de un debate que está surgiendo espontáneo y que despierta profundas emociones. Lo cual los talleristas de *elParlante*, no entienden como un problema, sino que intentan canalizar. Ya decía Ferrés i Prats, (2008: 38) que ser buenos/as educadores/as “no se trata de decir cosas, sino de conseguir que la gente sienta estas cosas, que le resuenan por dentro y le movilicen”. En tercer lugar, aunque en sus últimas ediciones la dinamización de los materiales en las redes sociales no ha sido contundente y los /as estudiantes las han usado demasiado poco, consideramos que dinamizar estos espacios significaría dotar el proyecto de nuevas y grandes posibilidades de interacción, conectando los resultados y a los/as propios/as protagonistas con otros públicos, sensibilizando otras esferas de la sociedad, generando nuevos cruces, desmontando otros mitos. Adicionalmente, quedó clara la falta de tiempo, directamente relacionada con la financiación, como el punto más débil. Entendemos que esto tiene que ver tanto con la dificultad que ha tenido *elParlante* para “vender” los proyectos al propio Ayuntamiento, escuela u otros financiadores, así como a las políticas públicas y/o privadas de los centros educativos, que aún no

incorporan la interculturalidad y la edu-comunicación de modo seriamente transversal, como una prioridad en los planes de estudio.

La falta de financiación es quizá la dificultad más recurrente entre los proyectos y organizaciones que se dedican a la edu-comunicación, ya sea en espacios formales o informales, tal como se desprendía del breve estado del arte que hicimos sobre empresas e iniciativas del sector. Nos parece en este sentido que hay falta de visión empresarial para buscar la sostenibilidad económica de los proyectos, entendiendo la educación como una de las inversiones más rentables que puede realizar una sociedad y la experticia en Edu-comunicación para el Cambio Social como un área de conocimiento que debe ser liderada por profesionales expertos que -sobre todo en sociedades más capitalistas- deben ser bien retribuidos por su trabajo. No estamos proponiendo aquí la creación de empresas lucrativas para mercantilizar/industrializar proyectos y procesos edu-comunicativos, sino de generar propuestas que desde el emprendimiento social sean sostenibles a largo plazo, precisamente para que el tiempo dedicado a su diseño, ejecución y evaluación puedan ser mayores y sus impactos, contundentes.

Otra dificultad destacable fue la que ya mencionamos en el apartado anterior cuando anunciábamos que a estas iniciativas aún les falta generar mayor contacto, para ser considerados realmente interculturales (Giménez, 2003).

### 5.1.8. Aprendizajes significativos

Las respuestas dan a entender que existió claridad lógica en los contenidos e información entregada, además, teniendo en cuenta las posturas de Ausubel (1998), se destaca una disposición de los/as alumnos/as para conectar lo que ya sabían con lo que el/la tallerista de elParlante le transmitía como novedad. Sobre los medios, los y las jóvenes reconocen que estos en esencia son subjetivos, que responden a intereses particulares asentados en el poder y que en muchos casos difaman, tergiversan, ocultan y presentan parte de la verdad, sin explicar en profundidad los contextos. En este sentido, para los y las participantes se hace explícita la influencia de los medios en la construcción de las identidades, coherente con Fitzgerald (1993), que nos invitaba a revisar el concepto de identidad como “posible lugar de encuentro entre los estudios de comunicación intercultural individual y de masas” (Fitzgerald, 1993: 2). Destaca también, cierta postura activa, en el sentido de cuestionar lo que presentan los medios y buscar diversas fuentes de información, coherente con los postulados de Buckingham (2006), cuando explicaba que la edu-comunicación debía plantear nuevas formas de “alfabetización digital”, más allá de los enfoques críticos tradicionales.

Otro aprendizaje importante tiene que ver con el reconocimiento de las diversidades múltiples que les habitan, especialmente en el ámbito de la cultura, permitiéndoles a sí mismos/as reconocer su

desconocimiento sobre culturas ajenas y dificultades para definir la propia, así como las influencias ejercidas por los medios, la escuela y las industrias culturales, a las cuales ya definimos en nuestro marco teórico como “instrumentos de persuasión, de presión, de inculcación de valores y de creencias”. Así, los y las jóvenes trasladan los imaginarios prejuiciosos sobre las culturas ajenas a algunos/as de los/as inmigrantes residentes en Barcelona, lo cual resulta caldo de cultivo para rumores y estereotipos que dificultan la convivencia en la diversidad cultural. En este sentido ya advertía Giménez, (2003) que no tiene mucha lógica plantear proyectos que promuevan la interculturalidad si se mantienen elementos de exclusión de cualquier tipo y si no se propone la igualdad de oportunidades, como el paradigma dominante. Según las respuestas, el proyecto puede ser considerado intercultural en la medida en que ha implicado una revisión del propio hecho migratorio, creando empatía entre los/as participantes que lo han realizado y logrando que consideren la posibilidad de que también en algún momento les toque emigrar a otros países para mejorar su calidad de vida. Sus reflexiones coincidirían entonces con las de Casas, Llenas, y Calderón (2013), quienes entienden que estos proyectos deben basarse precisamente en “el respeto y el reconocimiento de las diferencias, pero, al mismo tiempo, enfatizar los vínculos que nos unen y no los que nos separan” (Casas, Llenas, y Calderón, 2013: 2).

#### 5.1.9. Metodologías para renovar la escuela

En cuanto al papel de la escuela en la construcción de ciudadanía activa, las respuestas destacaron una férrea crítica al sistema en general, del que los y las jóvenes se quejan porque parece desconectado de sus realidades más próximas, ya que educadores y educandos “parecieran vivir cada uno en un mundo muy diferente” (Casadiego y Urrubarrí, 2001: 8), además de ser “aburrida” a pesar de ciertos esfuerzos por incorporar la tecnología a la misma, advirtiendo coherentemente con Buckingham (2006), que las máquinas nunca reemplazarán el papel de esta institución.

De este modo entendemos que la metodología implementada por LA CRUÏLLA COMUNA + DESMUNTAMITES es realmente una propuesta de enseñanza/aprendizaje que sitúa en el centro, reforzar la capacidad autónoma de las personas para tomar conciencia crítica de sí mismos -por ejemplo de sus prejuicios y estereotipos- y de algunas de las problemáticas de su entorno, -inmigración, desigualdad- a partir de un proceso dialógico que contribuye a la construcción de vías de entendimiento. Cabe resaltar aquí el hecho de que los/as jóvenes propusieran trabajar otras temáticas con la misma metodología, impulsando aún más, el uso del audiovisual, siempre en pro del empoderamiento ciudadano. De hecho, reconocieron que las innovaciones tecnológicas -en especial la presencia de la cámara de video- acompañada por la actitud mediadora de los/as talleristas generaba un espacio de franca interacción sobre los discursos mediáticos.



### 5.1.10. Un proyecto coherente, como estrategia de Edu comunicación pero con mucho trabajo por delante

Para terminar, también valdría recordar que, según Gumucio (2011), los proyectos de comunicación para el cambio social exitosos deberían cumplir 5 condiciones: participación comunitaria y apropiación, lengua y pertinencia cultural, generación de contenidos locales, uso de la tecnología apropiada, convergencias y redes. En este sentido pudimos analizar que las 5 condiciones propuestas se cumplen medianamente en la medida en que:

1. Hay apropiación de las iniciativas por parte de la escuela y sus directivas, destacándose el compromiso de los y las jóvenes, no solo durante el desarrollo de los talleres, sino también en la preparación del acto, en algunas participaciones en las redes sociales y en varias presentaciones realizadas por elParlante fuera de la escuela. Aunque, la recomendación sería que en próximos proyectos, las voces de los beneficiarios estén reflejadas en el diseño, realización y evaluación de cada etapa.

2. El idioma vehicular en ambos proyectos ha sido el catalán, pero se incluyen también talleristas castellanoparlantes y con otros acentos/nacionalidades, así como videos producidos en distintos idiomas, en congruencia con la promoción de un intercambio

lingüístico y cultural en un marco de equidad, respeto, debate crítico y solidaridad.

3. Sobre la generación y promoción de contenidos locales, las iniciativas logran generar espacios de discusión sobre las visiones del norte y el sur, reflexionando sobre qué tipo de desarrollo se quiere y desde dónde se está proponiendo. Así, no solo adquiere sentido la diversidad de videos presentados durante LA CRUÏLLA COMUNA, sino especialmente los realizados en DESMUNTAMITES, que narran realidades cercanas al barrio y a la cotidianidad de quienes participan.

4. El proyecto realiza un uso de la tecnología apropiada, pues más que dotar a los/as estudiantes de más aparatos tecnológicos, se busca aprovechar al máximo los recursos con los que la escuela ya cuenta (ordenadores con internet y proyector en cada aula), así como hacer una capacitación introductoria al uso de los equipos profesionales de grabación y edición de video, que la ONG aporta.

5. Finalmente, “los procesos de comunicación que se aíslan tienden a desaparecer” (Gumucio, 2011: 35) mientras la constitución de redes contribuye a consolidar los procesos, el intercambio los enriquece. Aquí resulta relevante recordar que ambos proyectos han sido presentados en eventos socializadores producidos por elParlante en los años 2011, 2013 y 2014 en la sede de la entidad, teniendo como invitados/as a personas vinculadas con otros proyectos en los que participa la asociación. En estos eventos, los/as

protagonistas de las dos iniciativas analizadas, han compartido experiencias con jóvenes de otros entornos, escuelas, barrios e incluso países<sup>46</sup>.

## 5.2 Elementos para una propuesta de investigación-acción participativa para la edu-comunicación ciudadana.

La siguiente propuesta no tiene nombre. Teniendo en cuenta las investigaciones de autores como Tufte (2004), Barranquero (2010), Gumucio (2011), no podemos hablar de edu-comunicación para el cambio social sin la conquista de la palabra y la participación comunitaria. Consideramos que esa participación será necesaria desde el principio y para generar más cohesión alrededor del proyecto, así, propondríamos como mínimo que la forma de nombrarlo sea a partir de un proceso participativo previo. Al menos

---

<sup>46</sup> Además, LA CRUÏLLA COMUNA y DESMUNTAMITES han participado en otros espacios de los cuales se podrían destacar: la Red de Escuelas Comprometidas con el Mundo, la Red Antirumores de Barcelona, el Catálogo de actividades Antirumores de la Dirección de Inmigración del Ayuntamiento de Barcelona, el Catálogo de actividades de Sensibilización para el Desarrollo de la Diputación de Barcelona, exposición con la Federación de Asociaciones Latinoamericanas de Catalunya, los Congresos de Educación Mediática y Competencia Digital 2011 y 2013, el Foro Social Catalán 2012 y la comisión de periodismo responsable del Colegio de Periodistas de Catalunya, entre otros espacios diversos. Además la iniciativa ha sido socializada con estudiantes de los másters de Mediación Intermediterránea de la Universidad Autónoma de Barcelona (y otras), en el de Juventud y Sociedad de la Universidad de Girona y Universidad Pompeu Fabra y en los de Comunicación para el Desarrollo y Comunicación Organizacional de la Universidad Autónoma del Caribe (Barranquilla, Col) así como en el doctorado de Educación de la Universidad del Norte (Barranquilla, Col).

un grupo focal, con participantes de anteriores ediciones para reconocer el proceso, así como directivos de la escuela y participantes de la nueva edición. Esperaríamos que la propia manera de llamar el proyecto genere un primer vínculo que comprometa a sus participantes con el mismo.



Como vemos en la gráfica anterior, el modelo de intervención que propondríamos incluiría una experiencia de investigación, acción y evaluación, íntimamente relacionada entre sí.

En esta nueva iniciativa, estaríamos hablando de una **investigación** que permita, como hizo esta tesis (pero en menor tiempo), seguir indagando y reconociendo los imaginarios, estereotipos, y prejuicios de los/las jóvenes beneficiarios sobre la diversidad, pero también exploraríamos las creencias y valores sobre otras temáticas relacionadas con la ciudadanía. Temáticas que les afectan directamente y que son necesarias de complejizar, como sugirieron diferentes entrevistados/as durante la investigación.

Siguiendo con la metodología basada en los rumores, prejuicios y estereotipos podríamos preguntar sobre distintos asuntos como por ejemplo: “mitos sobre el consumo de alcohol y drogas”, “mitos sobre el amor romántico”, “estereotipos sobre la belleza”, “mitos sobre la diversidad sexual”, “estereotipos sobre la vejez”, etc. Así, manteniendo la metodología que hemos comprobado como efectiva, proponemos acompañar a los y las jóvenes en la desmitificación de estas y otras creencias e imaginarios sociales, a partir de la crítica mediática y la producción audiovisual participativa.

Estamos convencidos que como explica Fernández (2014) “para que un proyecto de intervención social funcione en el largo plazo, debe nutrirse de una investigación constante, basada en la acción participativa” (Fernández, 2014: 109).

La investigación acción participativa (IAP) es un proceso dialéctico a través del tiempo y que más que una perspectiva investigativa, busca la transformación mediante la praxis. En otras palabras, se trata de un proyecto en el que las personas se involucran durante toda la investigación, desde la formulación del problema hasta la interpretación de los resultados y la discusión de las soluciones. Como diría Orlando Fals Borda (2009), quien dedicó buena parte de su vida a desarrollarla, el problema a investigar es definido, analizado y resuelto por los y las afectados/as, permitiendo develar la propia realidad como sujetos activos de la búsqueda de

conocimiento. De este modo los sujetos se vuelven activos, y esta acción es fuente de saber, en beneficio de las propias personas participantes y su propia realidad. Esta forma de investigar, será por supuesto, conectada con los postulados revisados durante este proyecto, para que la edu-comunicación pueda ser fuente no solo de cambio social, sino también de creación de conocimiento (Tufté y Mefalopulos, 2009).

Según Fals Borda (2009: 3), la investigación participativa es además una vivencia necesaria para progresar en democracia, un complejo de actitudes y valores, y un método de trabajo que da sentido a la praxis en el terreno, que la entiende no solo como una metodología de investigación sino al mismo tiempo como una filosofía de la vida, que convierte a sus practicantes en personas sentipensantes. Es lo que imaginamos deberían ser proyectos como este, en un siguiente paso.

Entendemos entonces que en este nuevo proyecto lo ideal sería que los/as propios/as beneficiarios pudieran reconocer en el proceso, la posibilidad de aprender a investigar, en el sentido de conocer y reconocerse como ciudadanos/as. Encontrarse más y mejor entre ellos y ellas, indagando no solo sobre diversas culturas que habitan Barcelona y Cataluña sino sobre distintas problemáticas que les afectan, (violencia, sexualidad, drogas, crisis, emociones, etc.) desde distintas fuentes de información, así como revisando sus prejuicios, sus estereotipos y de algún modo sistematizándolos.

Para lograr la investigación constante -por lo pronto, pues consideramos que tendrá que ser construido en conjunto-, propondríamos unas fichas de recogida de las ideas iniciales que los/as jóvenes tienen sobre diversos temas y qué papel han jugado distintos medios de comunicación en esas construcciones. A partir de esa primera indagación se propondrían nuevas acciones y posteriores evaluaciones, que continuarían entrelazándose y complementándose entre sí.

Desde el punto de vista de la **acción**, lo que proponemos es también pasar de la edu-comunicación para el diálogo intercultural a trabajar la edu-comunicación para la ciudadanía activa, entendiéndola como la participación de las personas en la vida y los asuntos que afectan a la mayoría, comprendiendo al/la ciudadano/a “más que como un sujeto político en abstracto, con deberes y derechos, como una persona con una experiencia situada en un contexto específico, donde crea relaciones con otras personas específicas y con la sociedad en su conjunto” (Rodríguez, 2011: 47). Volveríamos entonces a la educación para la liberación de Paulo Freire (1975) que entiende la cultura como modo de vida, que busca el empoderamiento, que problematiza la realidad, al tiempo que pretende consensos y soluciones, a partir del diálogo. Un modelo participativo que en el mediano plazo pueda articularse a procesos políticos y sociales de mayor alcance para la ciudad, más allá del currículum académico del propio centro y a partir de la

acción colectiva y la participación decidida de los/as jóvenes en otras instancias de trabajo.

Dicho de otro modo: la apuesta es por una estrategia para facilitar el diálogo ciudadano mediante procesos que desde la población estudiantil, pero de cara al resto de la comunidad, promuevan espacios de apropiación de la tecnología y sus discursos por parte de los y las jóvenes. Procesos que podrían involucrar además, de forma concreta y con roles activos, a autoridades, agencias externas, investigadores, equipos técnicos, asociaciones de padres y madres de familia, asociaciones estudiantiles, entre otros.

Como ya advertimos en algún momento, esta tesis no pretende exponer un proyecto cerrado y detallado, sino más bien una propuesta general, como base de lo que podría llegar a construirse con el acompañamiento de las demás entidades y/o personas involucradas. De todos modos, en el mediano plazo, la intención podría ser construir con estos proyectos y sus resultados, una especie de “medio ciudadano-escolar”, que buscaría generar:

“apropiación simbólica, procesos de recodificación del entorno, de recodificación del propio ser, es decir, procesos de construcción de identidades fuertemente arraigadas a lo local, desde donde proponer visiones de futuro sostenibles y enredadas con lo global” (Rodríguez, 2011: 47)



Proponemos entonces una serie de ideas que podrían ayudar a consolidar este proyecto futuro:

### 5.2.1. Un solo proyecto de más tiempo y para toda la ESO

Basándonos en las debilidades reseñadas durante la evaluación, consideramos que lo más importante sería hacer de ambos proyectos uno solo, mejor articulado y más prolongado en el tiempo. En el que se puedan pensar y trabajar los temas con más calma y las formaciones tanto teóricas como técnicas en producción audiovisual, sean más completas.

Proponemos que el proyecto empiece en 1ro y se lleve hasta 4to grado de la ESO. Entendemos que su metodología es flexible y adaptable. Se buscarían contenidos propicios para generar reflexiones y críticas mediáticas ajustadas cada edad, utilizando además de fragmentos de la televisión comercial, trozos de películas de animación, que tradicionalmente han estado recargadas de estereotipos, y generando como resultados, productos muy variados, por ejemplo, no solo videos si no también poemas, canciones, carteleras, foto historias, cuentos, dibujos, blogs, obras de teatro, podcast, etc., es decir, entendiendo la comunicación como una función inherente a la naturaleza humana con múltiples vías de expresión.

### 5.2.2. Un trabajo en red

Liderado por elParlante y basado en la experiencia ganada durante más de 6 años de actividades en el área de la edu-comunicación, pero basado en el acciones colaborativas con los siguientes participantes:

- El instituto IES Menéndez i Pelayo. Para lo que recomendamos la participación activa de sus directivos y profesores, tanto en la investigación, como en las acciones y evaluación.

- El Ayuntamiento de Barcelona, -y sus distintas dependencias en función de las temáticas que se trabajen-, incluidos pero no limitados al Distrito de Sarrià Sant Gervasi y el Consorcio de Educación, quienes esperaríamos apoyen con recursos técnicos y/o financieros la iniciativa.

- Asociaciones, fundaciones y/o empresas de que trabajen distintas temáticas sociales (violencia en la escuela, prevención de consumo de alcohol y drogas, consumo responsable, ecología, etc.) todas con perspectiva intercultural y de género, empezando por las propias del distrito de Sarrià Sant Gervasi y las pertenecientes a la denominada *Red Antirumores*. Esperaríamos que estos colectivos o personas pertenecientes a estos, puedan ser invitados a distintas etapas de los proyectos para colaborar con sus narrativas, sus experiencias profesionales o vitales y así generar más y mejores interacciones positivas con los y las participantes.

- La asociación de madres y padres de familia de la escuela, para que se vinculen a la iniciativa y convoquen a otros/as padres y madres a asistir al evento socializador para conocer el trabajo de sus hijos e hijas, generando nuevos diálogos en el evento y continuándolos/revisándolos al regreso a casa, mediante ayudas didácticas diseñadas por el mismo proyecto.

### 5.2.3. En la asignatura de ética, ciudadanía o educación cívica y constitucional y mayor acompañamiento de profesores/as

El espacio para los taller seguirían siendo las clases destinadas a la educación ciudadana, más allá del nombre que en determinado momento histórico tengan, buscando responder a objetivos que ya vienen en los pasados bloques planteados en Ley Orgánica de Educación de 2006, a saber: Bloque 1: Aproximación respetuosa a la diversidad, Bloque 2: Relaciones interpersonales y participación. Bloque 3: Deberes y derechos ciudadanos. Bloque 4: Las sociedades democráticas del siglo XXI, Bloque 5: Ciudadanía en un mundo global. De todos modos, cabe mencionar que cobra interés en muchas escuelas públicas y privadas el trabajo por proyectos<sup>47</sup> más que por asignaturas y el trabajo de experiencias compartidas

---

<sup>47</sup> El trabajo por proyectos gana fuerza en varias escuelas de España y el mundo. Álvarez, Herrejón, Morelos y Rubio hicieron una investigación al respecto (ver Álvarez, Herrejón, Morelos y Rubio, 2010).

como las de Aprendizaje y Servicio<sup>48</sup>. Estas serían propuestas a explorar con las directivas de la escuela una vez socializada con ella, la propuesta inicial y conociendo mejor las necesidades, posibilidades y dinámicas internas del instituto.

La preocupación por el papel del profesorado siguen siendo fundamental en esta propuesta, pensamos que deben pasar de tener un rol de autoridad-pasiva durante los talleres, a involucrarse decididamente, tanto en las etapas de crítica mediática como en las de producción audiovisual. Será para dichos maestros y maestras también una forma de aprender técnicas de edu-comunicación. Además, elParlante, en compañía de otras entidades especialistas por temáticas y con el acompañamiento del Ayuntamiento de Barcelona, haría formaciones para que los/as maestros/as tengan herramientas más precisas de educación intercultural, de género, sexoafectiva, etc., así como capacitaciones en alfabetización mediática, producción audiovisual y comunicación no violenta, etc. Para esto también elParlante también diseñaría una guía metodológica que incorpore contenidos teórico-prácticos que

---

<sup>48</sup> El aprendizaje servicio (APS) es una propuesta educativa que combina procesos de aprendizaje y de servicio a la comunidad en un único proyecto bien articulado en el que los participantes se forman trabajando sobre necesidades reales del entorno con el objetivo de mejorarlo. El aprendizaje servicio es, pues, un proyecto educativo con utilidad social. En Cataluña, una amplia red de escuelas se están sumando para implementar esta metodología, en coordinación con el Centro Promotor del APS. Consultar al respecto la web: <http://www.aprenentatgeservei.org/index.php?cm=03>

puedan ser consultados por los y las maestras en distintos momentos.<sup>49</sup>

#### 5.2.4. Espacios físicos y virtuales

En primer lugar esperaríamos que los eventos socializadores se mantuvieran como se venían haciendo pero que garanticen la participación de padres, madres y otras entidades sociales del barrio o la ciudad, mientras que el espacio virtual cobre mucha más importancia, y más allá de un *minisite* poco interactivo como el actual para LA CRÏLLA COMUNA y otro para DESMUNTAMITES, lo que proponemos es un portal web unificado que permita la participación decidida del alumnado. Este espacio sería un repositorio de todos los productos resultantes, realizados de diversos modos participativos y que ayuden a complejizar la mirada sobre las diferentes problemáticas que afectan a los y las jóvenes de la escuela y de Barcelona. Se colocarían ahí mismo, todos los materiales (especialmente los fragmentos audiovisuales elegidos para los debates en las clases) y se le daría al/la visitante la posibilidad de comentarlos y compartirlos en sus redes sociales. Asimismo tendría información complementaria y de calidad sobre las distintas problemáticas que afectan a la juventud (crisis económica, embarazo no planificado, consumo de alcohol y drogas, interculturalidad, etc.) y aclaraciones sencillas a conceptos

---

<sup>49</sup> Al escribirse estas conclusiones ya se ha diseñado una guía modelo para La Cruïlla Comuna. Disponible aquí: <http://cruilla-comu.elparlante.es/guia/>

que suelen ser complicados para los y las estudiantes: como ciudadanía, inmigración, estereotipo, interculturalidad, relaciones abusivas, violencia, prevención, consumo, etc. Asimismo se podría publicar en la misma web, guías pedagógicas para ser utilizadas por profesores/as y/o padres/madres de familia, además de artículos y publicaciones complementarias con información objetiva que ayude a desmontar los mitos sobre las temáticas clave que se trabajan en las sesiones y que pueden servir de inspiración o referencia para los debates y productos a realizar.

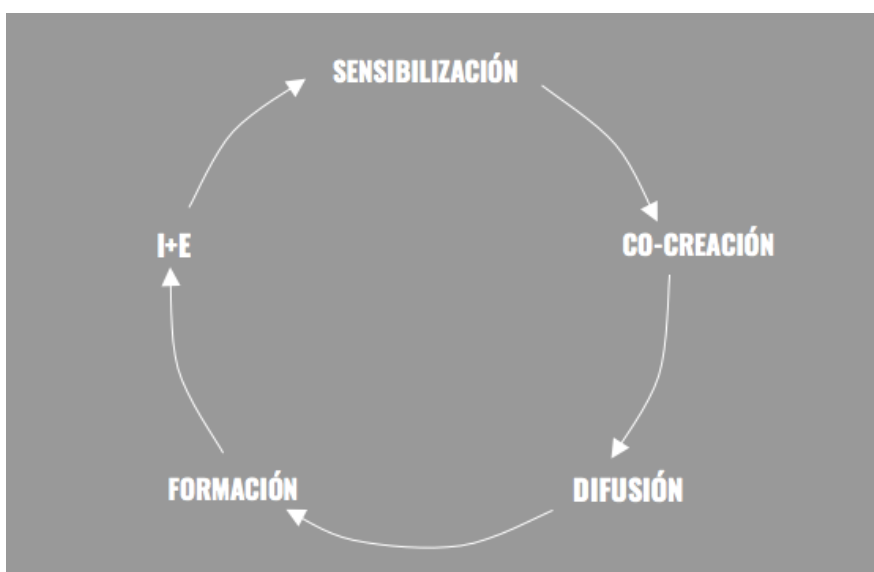
Además del evento físico y la web, será muy importante aumentar la presencia de los proyectos en las redes sociales (Facebook, YouTube, Twitter, Instagram y otras a definir con ellos/as) así como dedicar horas a su dinamización para incentivar la participación, Aunque la administración principal de las redes se mantenga a cargo de elParlante, es importante que en la dinamización de sus contenidos, participe la comunidad educativa en general.

### 5.2.5. Contenidos más cercanos e interactivos

Teniendo en cuenta las alianzas con las entidades sociales locales y la necesidad del proyecto de mejorar la interacción con personas de diversos colectivos, se buscaría que los contenidos audiovisuales de medios alternativos presentados en los talleres de crítica mediática, sean producciones realizadas en estos espacios o con/sobre estas comunidades. También proponemos, como ya se indicó cuando

hablamos del trabajo en red, que personas de estos contextos sean quienes desmonten estereotipos y prejuicios sobre las distintas problemáticas sociales, a partir de sus propias historias de vida y los proyectos en los que están vinculados/as.

Establecidos estas siete bases, la estrategia del nuevo proyecto podría ser esquematizada así:



(Figura de creación propia)

En este sentido la sensibilización correspondería a los talleres de crítica mediática, la co-creación a la producción audiovisual participativa, la difusión al evento presencial y la promoción por medio de webs y redes sociales. La formación tendría que ver con la capacitación constante a alumnos y profesores y la I+E sería la

investigación y evaluación que cierra el círculo y permite que el proyecto se convierta en un verdadero espacio de investigación-acción-participativa (IAP)

De este modo, el objetivo general se podría expresar como:

Promover la ciudadanía activa en jóvenes del IES Menéndez i Pelayo a través del conocimiento, el diálogo, la reflexión, el debate y la interacción positiva con comunidades de orígenes y realidades diversas, al interior del aula de clase, basándonos en la crítica mediática y producción audiovisual participativa, desmontando prejuicios y estereotipos sobre diversas temáticas que afectan a la juventud.

Como hemos dicho, esto no es más que una propuesta de acercamiento a discutir -y rediseñar- en equipo con las diferentes personas implicadas, junto con quienes también diseñaríamos los indicadores e instrumentos para su **evaluación**. En cualquier caso proponemos, como punto de partida lo siguiente:

Una evaluación constante mediante instrumentos sencillos que permitan conocer el avance de los aprendizajes significativos por parte de los estudiantes. Y un grupo focal que permita reunir las percepciones de miembros del equipo directivo de la escuela, del financiador, del AMPA (Asociación de Madres y Padres de



Familia) y de los propios estudiantes para conocer sus percepciones y propuestas de mejora.

Se podría elaborar también en cuestionario (pre y post talleres) de preguntas cerradas y rápida respuesta, que ayude a medir la obtención de los objetivos específicos y del impacto de la iniciativa desde los puntos de vista: educativo, comunicativo y de la temática que se decida trabajar.

Como ha sido hasta ahora, los comentarios durante los procesos, los videos resultantes y las socializaciones públicas, son también insumos para validar la estrategia. Pero lo que proponemos diseñar con los y las jóvenes son instrumentos más fáciles de medir y quizá con una rigurosidad menor a la de esta tesis, pero efectiva para la sostenibilidad y mejora continua de los procesos.

Llegados a este punto lo que se propone es la extrapolación de este modelo de: sensibilización – co-creación – difusión – formación – investigación/evaluación a las diferentes iniciativas que desde la Asociación Cultural elParlante se puedan desarrollar en diferentes entornos, con poblaciones de distintas características y para trabajar innumerables temáticas que les afectan, sin importar sus orígenes culturales, su género o sus edades, pero por supuesto, basándose en el respeto de las especificidades de sus contextos socio-culturales.

### 5.3 Aportes, limitaciones y líneas futuras de investigación.

Como la investigación ha puesto de manifiesto, son escasas las aportaciones teóricas y metodológicas sobre evaluación en educación y en comunicación para el cambio social. Nosotros no encontramos ninguna que combinara todos estos conceptos bajo un mismo modelo, así que esperamos que el mayor **aporte** sea justamente este.

Consideramos que, como mínimo, es rescatable terminar esta tesis con las mismas palabras con las que la empezamos, sintiendo que hemos cumplido con aquel compromiso de las primeras líneas: seguir pensando que es inmenso el aporte que puede y debe hacer la academia al mundo de lo social y especialmente al de la educación. Para nadie es un secreto que trabajar en las escuelas educando a los más pequeños, exige una extraordinaria responsabilidad y que cada vez más, en sociedades como la española, muchos/as profesores y profesoras han perdido no solo prestigio social, si no lo que es aún más grave, la atención de los y las estudiantes.

Esta tesis buscó, en ese sentido, aportar con la sistematización de una experiencia que venía siendo reconocida como interesante pero no había sido estudiada en profundidad y, por otra parte, impulsar una iniciativa para abrir las aulas de clase, intentando reconectarlas

con las necesidades ciudadanas y las sensibilidades de los y las estudiantes del siglo XXI.

Esperamos que este documento haya cumplido así con su objetivo de ser un instrumento para la reflexión por parte de los gobiernos, las entidades sociales o las instituciones educativas que estén interesadas en la evaluación de otros proyectos que se vienen desarrollando en diversos rincones del país y el mundo, y que proponen estrategias de educación y/o comunicación intercultural u otras similares.

Consideramos también que este proyecto hace aportes interesantes en la medida en que conecta teorías y conceptos que se han trabajado mucho por separado pero poco de manera sistémica, como lo que hemos llamado *Edu-comunicación para la Ciudadanía Activa*.

Finalmente, esperamos que un aporte sea la invitación a las nuevas generaciones de educadores/as y comunicadores/as a que se conozcan más y reconozcan la ciencias sociales en su totalidad como el terreno fértil e indispensable para la construcción de sociedades más democráticas y equitativas y por tanto sea esta, una línea de trabajo profesional seductora y que genere compromisos de largo plazo.

Sobre las **limitaciones**, la primera es la ya mencionada distancia entre los ámbitos universitarios y escolares, lo que hace que investigaciones como esta cuenten con un apoyo bastante limitado al interior de las escuelas investigadas, regidas por normas y tiempos que por momento dificultan el trabajo del investigador/a.

La segunda es que al haber sido este proyecto realizado por un miembro de la ONG cuya metodología de trabajo al mismo tiempo era evaluada, se tenía constantemente la prevención de perder objetividad en los análisis. Sin embargo terminamos por aceptar el carácter subjetivo de cualquier indagación -y más en el terreno de lo social- asumiendo ese riesgo también como una ventaja, en el sentido de conocer la realidad de primera mano, y más bien apostar por la ética y la honestidad como actitudes para las aproximaciones.

Otra fue la dificultad de acercarnos a los/as padres y madres de familia de los/as estudiantes, quienes considerábamos que podían hacer aportes interesantes a nuestro estudio pero luego de los primeros intentos fallidos, entendimos, que logísticamente no era viable.

Como **líneas futuras** de trabajo nos gustaría llamar la atención sobre la necesidad de seguir investigando en la potente línea de la edu-comunicación, y que la academia española entienda cada vez más a la comunicación social como un concepto polisémico que va mucho más allá del estudio de las teorías y formas de producción

mediática y sus mensajes, abriéndose cada vez más a un diálogo con múltiples disciplinas, entre ellas, la educación. La propuesta sería a fomentar futuras líneas de investigación, acción y publicación en este terreno, así como invitar a los y las estudiantes de las licenciaturas, desde los propios planes de estudio de las carreras, tesis de grado o trabajos de finales de curso, a integrar la educación como un área de estudio e intervención. En tiempos de crisis económica y de la concentración de los medios masivos en unas cuantas empresas multinacionales, se requiere con ahínco abrir nuevas oportunidades de trabajo para los y las nuevas profesionales de la comunicación. Esta tesis demuestra que las escuelas e institutos (públicos, privados o concertados) son un lugar fértil donde intervenir y desarrollar los conocimientos propios de la carrera, al tiempo que se incide en la transformación positiva del entorno.

Por citar un simple ejemplo de la tarea que queda por hacer, valdría la pena mencionar que durante la elaboración de esta tesis, los medios de comunicación occidentales no han parado de hablar de la “amenaza terrorista” por parte -entre otros- del autodenominado *Estado Islámico*, por lo que en nuevas versiones del proyecto -y que no alcanzaron a ser evaluadas en esta tesis- se le preguntaba a los y las jóvenes a cerca de sus imaginarios sobre el Islam y todos relacionaban directa y exclusivamente con “odio, violencia, terror y miedo”, una religión que comparten alrededor de 1.500 millones de personas.

Conocer los imaginarios sociales, prejuicios y estereotipos de los y las jóvenes sobre un tema particular como la diversidad cultural nos lleva a seguir preguntándonos ¿qué papel juega la educación y qué papel la comunicación en la construcción de estas otras visiones de mundo? ¿Qué papel juega la academia y qué papel las políticas públicas en la construcción de una sociedad menos fracturada y más incluyente? Observando también que estos imaginarios y estereotipos se vieron levemente modificados después de los proyectos, habría que preguntarse de ¿qué tamaño es la tarea que tenemos por delante? y ¿desde qué lógicas y a quiénes nos toca emprenderla? ¿Cómo puede la familia, la escuela, los medios, las asociaciones del barrio, la academia y el gobierno trabajar de la mano? ¿Debe una asociación cultural sin ánimo de lucro liderarlos? ¿Puede la escuela hacerlo sola? ¿Qué tan lejos estamos de un modelo educativo que efectivamente se convierta en un espacio de convivencia e interacción positiva no solo para trabajar la interculturalidad si no muchos otros temas que les afectan?

Sugerimos también con todo respeto, un acercamiento a otras academias, en especial la latinoamericana -muy cercana a la española por compartir lengua y rasgos histórico-sociales- para construir un campo de investigación más robusto en esta área, aprovechando las publicaciones ya realizadas y el compromiso que históricamente han desarrollado las universidades de la región con la transformación social de sus comunidades.

Recomendamos también como líneas de futuro, una mayor reflexión teórica sobre la medición de impacto en proyectos educacionales, así como más investigaciones sobre cómo medir estos impactos, considerando que escasean modelos concretos, con categorías e indicadores validados y estos podrían ayudar a analizar innumerables experiencias, estrategias e incluso políticas públicas que vienen desarrollando las administraciones locales y las propias instituciones del llamado tercer sector. Proponemos además entender el impacto, más allá de los efectos netos, concretos y determinados en un corto plazo, re-pensando en tiempos más largos, los diversos factores que influyen en los procesos de transformación social, cultural y política.

Creemos así mismo que esta tesis no solo es una invitación a la academia sino también a las escuelas públicas y privadas a que definitivamente abran sus puertas a novedosas estrategias y a profesionales que desde distintas áreas desean aportar con sus saberes a mejorar la educación de los y las jóvenes, priorizando las emociones y el contacto con las realidades sociales, culturales, estéticas y tecnológicas en la que están envueltos. Ya decía Freire (1970) que nadie educa a nadie, que las personas se educan en la interacción con otras, con la mediación del mundo.

Durante la elaboración del estado del arte, reafirmamos que los donantes o financiadores de proyectos para el desarrollo o el cambio social suelen querer ver resultados inmediatos -muchas veces

ligados a agendas políticas- invirtiendo pocos recursos tanto en la planeación como en la ejecución y la evaluación, por tanto la recomendación sería usar los espacios de otras tesis doctorales o investigaciones financiadas desde lo académico, para lograr la evaluación de otros proyectos que desde distintas orillas se vienen desarrollando, pero que tienen poca visibilidad y por tanto, pocas oportunidades de ser replicados, validados y compartidos.

Son numerosas las contribuciones académicas que han comenzado a dirigir la mirada hacia el estudio de las diversidades, -y desigualdades- no exclusivamente las culturales. Se ha demostrado que cada tipo de diversidad-desigualdad merece ser estudiada para determinar las implicaciones de su abordaje. Esta tesis esperamos sea una invitación pues, a continuar por estos derroteros interseccionales, que ven la ciencia y las humanidades como un todo y procuran la transformación hacia el bien común y la justicia, como el objetivo final de sus planteamientos y apuestas.

Como líneas de investigación a futuro, nos gustaría seguir sistematizando y evaluando los diferentes proyectos de esta u otras organizaciones, así como planes educativos de centros o políticas públicas que están utilizando la edu-comunicación (a veces sin saberlo) como parte importante de su estrategia de intervención.

Así, esperamos que esta tesis doctoral se salga del cajón de la biblioteca traspasando incluso la edición científica o la ponencia en



un congreso, para que su publicación sea solo el inicio de un largo camino que pueda ser aprovechado por otros/as investigadores/as, pero que sobretodo inspire nuevos compromisos teórico-prácticos con la construcción de una mejor sociedad, en consonancia con la idea de no criticar sin proponer alternativas acompañadas del lenguaje de lo posible.

*“El camino es largo y culebrero”* dicen campesinos y campesinas colombianas cuando saben que la tarea que les viene es difícil.

Eduardo Galeano (1976–2015) escritor uruguayo, lo dejaba claro en un poema titulado **Utopía:**

*Ella está en el horizonte.*

*Me acerco dos pasos,*

*ella se aleja dos pasos más.*

*Camino diez pasos*

*y el horizonte se corre*

*diez pasos más allá.*

*Por mucho que yo camine*

*nunca la voy a alcanzar.*

*¿Para qué sirve la utopía?*

*Sirve para eso:*

*para caminar.*

## 6. BIBLIOGRAFÍA

ALVARADO, M. (2005). Aprender a ver TV: experiencia de enseñar un medio a través de otro medio. *Comunicar*, 24: 90-96.

ÁLVAREZ, C. (2008). La etnografía como modelo de investigación en educación. *Gazeta de Antropología*, 24 (1). Recuperado de [http://www.ugr.es/~pwlac/G24\\_10Carmen\\_Alvarez\\_Alvarez.html](http://www.ugr.es/~pwlac/G24_10Carmen_Alvarez_Alvarez.html)

Álvarez, V., Herrejón, V., Morelos, M. y Rubio, M. (2010). Trabajo por proyectos: aprendizaje con sentido. *Revista Iberoamericana de Educación*, 52(5): 1-13.

AGUADED, J. y CONTÍN, S. (Coords.). (2002). *Jóvenes, aulas y medios de comunicación*. Buenos Aires: La Crujía.

AGUADED, J. (2011). La educación mediática, un movimiento internacional imparabile. La ONU, Europa y España apuestan por la educomunicación. *Comunicar*, 37 (XIX): 7-8.

AGUADED, J. (2012). Apuesta de la ONU por una educación y alfabetización mediáticas. *Comunicar*, 38 (XIX): 7-8.

AGUSTÍ, D. (2008). *Historia breve de Barcelona*. Madrid: Silex Ediciones.

ALEGRE, J. (2002). El desarrollo de la personalidad. *Formación Didáctica*. Recuperado de <http://www.formaciondidactica.com/des-person.pdf>

ALFARO, R. (2000). Comunicación y ciudadanía para una sociedad en movimiento. *Revista Nueva Tierra*, 45. Recuperado de [www.nuevatierra.org.ar/comunicacion\\_y\\_ciudadania.htm](http://www.nuevatierra.org.ar/comunicacion_y_ciudadania.htm)

ALLERBECK, K. y ROSENMAYR, L. (1979). *Introducción a la sociología de la juventud*. Buenos Aires: Kapelusz.

ALLPORT, G. (1962). The general and the unique in psychological science. *Journal Personality*, 30 (3): 405-422.

ALLPORT, G. (1979). *La naturaleza del prejuicio*. Buenos Aires: Eudeba.

ÁLVAREZ, C. (2008). La etnografía como modelo de investigación en educación. *Gazeta de Antropología*, 24 (1). Recuperado de [http://www.ugr.es/~pwlac/G24\\_10Carmen\\_Alvarez\\_Alvarez.html](http://www.ugr.es/~pwlac/G24_10Carmen_Alvarez_Alvarez.html)

AMBROS, A. (2006). La educación en comunicación en Cataluña. *Comunicar*, 27: 205-210.

ANDREASEN, Alan. (1995). *Marketing social change: Changing behavior to promote health, social development, and the environment*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

APARICI, M. (1998). Educación para los medios en un mundo globalizado. *Congreso Internacional de Educación y Comunicación*, San Pablo, Brasil.

AREA, M., ORTIZ, M., HERNÁNDEZ, J., VILAS, M., UDO, C., ESTÉVEZ, R.,... SUAREZ, L. (2003). *A las puertas de Babylon. Material didáctico sobre educación intercultural apoyado en el uso de las TIC*. Recuperado de <http://ntic.educacion.es/w3//eos/MaterialesEducativos/mem2003/babyon/>

AUBERT, A., GARCÍA, C. y RACIONERO, S. (2009). El aprendizaje dialógico. *Cultura y Educación*, 21 (2): 129-139.

AUBERT, A., GARCÍA, C., FLECHA, R., y RACIONERO, S. (2008). *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información*. Barcelona: Hipatia.

AUSUBEL, D. (1968). *Educational psychology: A cognitive view*. New York: Holt, Rinehart & Winston.

AUSUBEL, D. (1998). *Teoría del aprendizaje significativo*. Barcelona: Octaedro.

AYUNTAMIENTO DE BARCELONA (2008). *Departamento de Estadística. Evolución 1981-2008*. Recuperado de <http://www.bcn.es/estadistica/castella/dades/inf/lecpadro/lec08/part1/t11.htm>.

AYUNTAMIENTO DE BARCELONA. (2010). *Plan Barcelona interculturalidad*. Barcelona: Autor. Recuperado de [http://www.bcn.cat/novaciudadania/pdf/es/dialeg/programes/Pla\\_BC\\_N\\_Interculturalitat\\_es.pdf](http://www.bcn.cat/novaciudadania/pdf/es/dialeg/programes/Pla_BC_N_Interculturalitat_es.pdf)

AYUNTAMIENTO DE BARCELONA. (2011). *Població estrangera a Barcelona*. Barcelona: Autor. Recuperado de [www.bcn.cat/estadistica/catala/dades/inf/pobest/pobest11/pobest11.pdf](http://www.bcn.cat/estadistica/catala/dades/inf/pobest/pobest11/pobest11.pdf)

AYUNTAMIENTO DE BARCELONA. (2008). Plan de trabajo inmigración. Barcelona: Autor. Recuperado de: <http://www.bcn.cat/novaciudadania/pdf/es/pla-cast.pdf>

AZURMENDI, M. (18 de marzo de 2002). La invención del multiculturalismo. *Diario ABC*. Recuperado de [http://www.abc.es/hemeroteca/historico-18-03-2002/abc/Opinion/la-invencion-del-multiculturalismo\\_85611.html](http://www.abc.es/hemeroteca/historico-18-03-2002/abc/Opinion/la-invencion-del-multiculturalismo_85611.html)

BABBIE, E. (1992). *The practice of social research*. Belmont, California: Wadsworth.

BACZKO, B. (1991). *Los imaginarios sociales. Memorias y esperanzas colectivas*. Buenos Aires: Nueva Visión SAIC.

BAEZA, M. (2004). *Ocho argumentos básicos para la construcción de una teoría fenomenológica de los imaginarios sociales*. Recuperado de <http://www.gceis.cl/>

BANDURA, A. (2001). Social cognitive theory. An agentic perspective. *Annual Review Psychology*, 52, 1-26.

BARABAS, A. (2014). Multiculturalismo, pluralismo cultural e interculturalidad en el contexto de América Latina. La presencia de los pueblos originarios. *Revista de Sociologia Configurações*, 14: 11-14.

BARBERO, M. (2000). Las transformaciones del mapa cultural: una visión desde América Latina. *Revista Internacional de Comunicación*, 2: 7-21.

BARBERO, M. (2002a). *La educación desde la comunicación*. Buenos Aires: Norma Editorial.

BARBERO, M. (2002b). Jóvenes: comunicación e identidad. *Pensar Iberoamérica. Revista de Cultura*. Recuperado de <http://www.oei.es/pensariberoamerica/ric00a03.htm>

BARBERO, M. (2003). Saberes hoy: disseminaciones, competencias y transversalidades. *Revista Iberoamericana de Educación*, 32: 17-34.

BARBERO, M (1987). *De los medios a las mediaciones. Comunicación, cultura y hegemonía*. Barcelona: Gustavo Gili.

BARBERO, M. (1997). Heredando el futuro. Pensar la educación desde la comunicación. *Revista Nómadas*, 5. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/1051/105118998002.pdf>

BARBERO, M. (2003). Saberes hoy: disseminaciones, competencias y transversalidades. *Revista Iberoamericana de Educación*, 32: 17-34.

BARRAQUERO, A. (2006). Comunicación y cambio social en España. Balance, escenarios y perspectivas. En: F. Sierra (Coord.), *Iberoamérica: Comunicación, Cultura y Desarrollo en la Era Digital. IX. Congreso IBERCOM, Sevilla-Cádiz, 2006*. Sevilla: Universidad de Sevilla.

BARRANQUERO, A. (2009). De la invisibilidad de la comunicación alternativa y la comunicación para el cambio social en la universidad española. *Ágora. Revista de Ciencias Sociales*, 20: 33-52.

BARRANQUERO, A. (2010). *Comunicación participativa y educación en medios. Implicaciones del concepto de pre-alimentación (“feed-forward”) de Mario Kaplún*. Recuperado de [http://convozalsur.info/IMG/pdf/Comunicacion\\_participativa\\_y\\_educacion\\_en\\_los\\_20medios-\\_kaplun.pdf](http://convozalsur.info/IMG/pdf/Comunicacion_participativa_y_educacion_en_los_20medios-_kaplun.pdf)

BARRANQUERO, A. (2011). Latinoamericanizar los estudios de comunicación. De la dialéctica centro-periferia al diálogo interregional. *Palabra y Razón*, 75. Recuperado de [http://www.razonypalabra.org.mx/N/N75/varia\\_75/varia2parte/22\\_Barranquero\\_V75.pdf](http://www.razonypalabra.org.mx/N/N75/varia_75/varia2parte/22_Barranquero_V75.pdf)

BARRANQUERO, A. (2014). La formación en comunicación/educación para el cambio social en la universidad española. Rutas para un diálogo interdisciplinar. *Cuadernos.Info*, 35. Recuperado de [http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0719-367X2014000200006&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0719-367X2014000200006&script=sci_arttext)

BARRANQUERO, A., y SÁEZ, C. (2010). Comunicación alternativa y comunicación para el cambio social democrático: sujetos y objetos invisibles en la enseñanza de las teorías de la



comunicación. *Congreso Internacional AE-IC Málaga 2010. Comunicación y Desarrollo en la Era Digital*. Recuperado de <https://orecomm.net/wp-content/uploads/2010/01/AEIC-Barranquero-Saez.pdf>

BARRIO, M. y PÉREZ, P. (1997). Desmitificar la publicidad: lectura crítica de los medios en el aula. *Comunicar*, 9: 130-133

BAUMAN, Z. (1999). *Modernidad líquida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

BAUMAN, Z. (2002). *La cultura como praxis*. Barcelona: Paidós-Ibérica.

BAUMAN, Z. (2005). *Identidad*. Madrid. Losada.

BAUMAN, Z. (2007). *Tiempos líquidos*. Barcelona: Tusquets.

BELMONTE, J. y GUILLAMON, S. (2008). Co-educar la mirada contra los estereotipos de género en TV. *Comunicar*, 31 (XVI): 115-120.

BELTRÁN, C. y VEGA, J. (2012). Aprendizajes sobre la evaluación del diálogo y el debate en estrategias de comunicación y cambio social. El caso de la estrategia de eduentreñamiento +

movilización social = cambio social. *Investigación & Desarrollo*, 20 (2): 390-415.

BELTRÁN, L. (1998). Comunicación para la salud del pueblo: una revisión de conceptos básicos. *IV Foro Nacional de Salud Comunitaria. Información y Comunicación: Estrategias para el Avance de la Seguridad Social*, 9-11 de septiembre. Bogotá, Colombia.

BELTRÁN, L. (2005). La comunicación para el desarrollo en Latinoamérica: un recuento de medio siglo. *III Congreso Panamericano de la Comunicación. Panel 3: Problemática de la Comunicación para el Desarrollo en el Contexto de la Sociedad de la Información*, 12-16 de julio, Buenos Aires, Argentina.

BERGANZA, M. y RUIZ, J. (2005). *Investigar en comunicación. Guía práctica de métodos y técnicas de investigación social en comunicación*. Madrid: McGraw-Hill Interamericana de España.

BERGEN, W. (2000). A case for case studies: Exploring the use of case study design in community nursing research. *Journal of Advance Nursing*, 31 (4): 926-934.

BEVORT, E. (1995). La lectura de la imagen, tema transversal. *Comunicar*, 3 (5): 60-62.

BLUMLER, J., MCLEOD, J. y ROSENGREN, K. (1992). *Comparatively speaking: communication and culture across space and time*. Londres: Sage.

BOAL, A. (1985). *Teatro do oprimido e outras poéticas políticas*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

BOAL, A. (1998). *Juegos para actores y no actores*. Barcelona: Artes Escénicas.

BOAL, A. (1980). *Teatro del Oprimido: teoría y práctica*. México: Nueva Imagen.

BONILLA, M. (2006). El centro histórico de Barranquilla: problemáticas ambientales y sociales. *Colombia Memorias. Revista Digital de Historia y Arqueología desde el Caribe*, 6: 1-14.

BORDENAVE, J. (1965). Extensión, comunicación y desarrollo. *Seminario para profesores de extensión de América Latina*, 3-22 de mayo, Turrialba, Costa Rica.

BOURDIEU, P. y PASSERON, J. (1973). *Los herederos: los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Siglo XXI.

BOURDIEU, P. (1990). La juventud no es más que una palabra. En P. Bourdieu, *Sociología y cultura* (pp. 163-73). México: Grijalbo, CONACULTA.

BOURNE, R. (1916). Trans-national America. *Atlantic Monthly*, 118: 86-97.

BRISLIN, R. (1986). *La comunicación transcultural*. New York: Pergamon Press.

BRITO, R. (1996). Hacia una sociología de la juventud. Algunos elementos para la construcción de un nuevo paradigma de la juventud. *Última Década*, 9: 1-7. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/195/19500909.pdf>

BROOKS, J y BROOKS, M (1993). *In search of understanding. The case for constructivist classrooms*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum.

BUCKINGHAM, D. (2006). La educación para los medios en la era de la tecnología digital. En *Congreso del Décimo Aniversario del MED. La Sapienza de Comunicare*, Roma.

BUCKINGHAM, D. (2008). *Más allá de la tecnología. Aprendizaje infantil en la era de la cultura digital*. Buenos Aires: Manantial.

CAREY, J. (1989). *Communication as culture. Revised edition: Essays on media and society (media and popular culture)*. Londres: Routledge.

CARRETERO, E. (2001). El poder de los imaginarios sociales: una reflexión filosófico-sociológica en la legitimación de la dominación en las sociedades posmodernas. *Comunicación y Sociedad*, 39: 45-61.

CARPENTIER, A. (1979). *El siglo de las luces*. Barcelona: Seix Barral.

CASAS, A., LLENAS, M. y CALDERÓN, M. (2013). El enfoque intercultural en Barcelona: el Espai Avinyó-Llengua i Cultura, un ejemplo de interculturalidad en acción. *Educación Social. Revista de Intervención Socioeducativa*, 54, 117-122.

CASADIEGO, B., URRIBARRÍ, R. (2001) Las nuevas tecnologías en la educación: ¿una herramienta para abrir las (j)aulas? *Fírgoa*. Recuperado de [http://www.idrc.ca/en/ev-7315-201-1-DO\\_TOPIC.htm](http://www.idrc.ca/en/ev-7315-201-1-DO_TOPIC.htm)

CASMIR, F. y ASUNCION-LANDE, N. (1989). Intercultural communication. Revisited: conceptualization, paradigm building and methodological approaches. En J. Anderson (Ed.), *Communication yearbook/12* (pp. 278-309), New York: Sage.

CASTELLS, M. (2009). *Comunicación y poder*. Madrid: Alianza Editorial.

CASTELLS, M. (18 de febrero de 2003). El Poder de la identidad. *El País*. Recuperado de [http://www.elpais.com/articulo/opinion/poder/identidad/elpepiopi/20030218elpepiopi\\_10/](http://www.elpais.com/articulo/opinion/poder/identidad/elpepiopi/20030218elpepiopi_10/)

CASTORIADIS, C. (2007). *La institución imaginaria de la sociedad*. Buenos Aires: Tusquets.

CEGARRA, J. (2012). Fundamentos teórico epistemológicos de los imaginarios sociales. *Cinta de Moebio. Revista de Epistemología de Ciencias Sociales*, 43: 1-13.

CHAUI, M. (12 de junio de 2008). Cultura y democracia. *Le Monde Diplomatique*. Recuperado de <http://www.lemondediplomatique.cl/Cultura-y-democracia.html>

CHÁVEZ, K. (2008). El diálogo en la obra de Paulo Freire como referente para el diálogo intergeneracional. En M. Godotti, M. Gómez, A. Fernandes (Eds.). *Paulo Freire. Contribuciones para la pedagogía* (pp. 65-74). Buenos Aires: CLACSO

CHICHARRO, M. (2011). Aprendiendo de la ficción televisiva. La recepción y los efectos socializadores de “Amar en tiempos revueltos”. *Comunicar*, 36 (XVIII): 181-190.

CHOQUE, R. (2005). *Comunicación y educación para la promoción de la salud*. Tesis de Máster. Perú. Recuperado de <http://www.razonypalabra.org.mx/libros/libros/comyedusalud.pdf>

CLOUTIER, J. (1973). *La communication audio-scripto-visuelle à l'heure des sefl-média*. Montreal: Les Presses de l'Université de Montréal.

COHEN, E. y FRANCO, R. (1992). *Evaluación de proyectos sociales*. México: Siglo XXI.

COHEN, A. (2006) *La puerta oxidada: Una iniciativa para repensar a Barranquilla*. Barranquilla: Universidad del Norte.

COLLIGNON, M. (2003). *Formas emergentes de ciudadanía*. Guadalajara: Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente.

COLOMER, J. (2006). *Grandes imperios, pequeñas naciones*. Barcelona: Anagrama.

CUCHE, D. (1996). *La noción de cultura en las ciencias sociales*. Buenos Aires: Nueva Visión.

CUCHE, D. (1999). *La noción de cultura en las ciencias sociales*. Buenos Aires: Nueva Visión.

DAROS, W. (2005). El problema de la identidad. Sugerencias desde la filosofía clásica. *Invenio*, 14: 31-44.

D'ANCONA, C. (1996). *Metodología cuantitativa: estrategias y tecnologías de investigación social*. Madrid: Síntesis.

DE LUCAS, J. (2003). *Globalización e identidades: claves políticas y jurídicas*. Barcelona: Icaria.

DE MIGUEL, R. (2005). El grupo de discusión y sus aplicaciones en la investigación de la comunicación masiva. En M. Berganza y J. Ruiz, (Eds.), *Investigar en comunicación. Guía práctica de métodos y técnicas de investigación social en comunicación* (pp. 265-275). Madrid: McGraw-Hill Interamericana de España.

DE LAS HERAS, R. (10 de octubre de 2014). ¿Por qué cultura es la palabra más buscada? *El País*. Recuperado de [http://cultura.elpais.com/cultura/2014/10/09/babelia/1412865082\\_128699.html](http://cultura.elpais.com/cultura/2014/10/09/babelia/1412865082_128699.html)



DEL PINO, C. y AGUADO, E. (2012). Internet, televisión y convergencia: nuevas pantallas y plataformas de contenido audiovisual en la era digital. El caso del mercado audiovisual online en España. *Observatorio OBS*, 6 (4): 57-75.

DEMUNCK, V. y SOBO, E. (Eds.). (1998). *Using methods in the field: a practical introduction and casebook*. Walnut Creek, CA: AltaMira Press.

QUEVEDO, F. (1999). *El buscón: historia de la vida del buscón, llamado don Pablos. Ejemplo de vagabundos y espejo de tacaños*. Madrid: Biblioteca Nueva.

DOMÍNGUEZ, L. (2008). La adolescencia y la juventud como etapas del desarrollo de la personalidad. *Notas: Boletín Electrónico de Investigación de la Asociación Oaxaqueña de Psicología*, 4. (1): 69-76.

DOWNING, J. (2000). *Radical media: Rebellious communication and social movements*. California: Thousand Oaks.

DURAND, G. (1960). *Les structures anthropologiques de l'imaginaire: introduction à l'archétypologie générale*. Paris: Borda.

DURAND, G. ([1968] 2005). *La imaginación simbólica*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.

DURKHEIM, É. ([1893] 2001). *La división del trabajo*. Madrid: Akal.

ECO, U. (1979). Can television teach? *Screen Education*, 31.

EGAN, K. (2005). *An imaginative approach to teaching*. San Francisco, CA.: Jossey-Bass.

ELZO, J. (1999). *Jóvenes españoles 99*. Madrid: Ediciones Fundación Santa María.

ELZO, Javier. (2007). La familia como agente de socialización en la sociedad del siglo XXI. En M. Benso y M. Pereira (Eds.), *Familia y escuela. El reto de educar en el siglo XXI* (pp. 19-46). Ourense: Concellería de Educación.

ESCUADERO, T. (2011). *La construcción de la investigación evaluativa. El aporte desde la educación*. Zaragoza: Universidad de Zaragoza.

FALS, O. (1986). *The challenge of social change*. Londres: SAGE.

FALS, O. (1999). Orígenes universales y retos actuales de la IAP. *Análisis Político*, 38. Recuperado de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/colombia/assets/own/analisis38.pdf>

FERNANDEZ-ABALLÍ, A. (2014). En busca de la horizontalidad: variables clave y convergencia metodológicas en el proyecto “Art D Kambi”. Una propuesta para la creación de proyectos de comunicación participativa glocal. *Revista Científica de Información y Comunicación IC*, 11: 103-143. Recuperado de [https://ipena44.files.wordpress.com/2014/12/fernandez\\_aballi\\_selecta.pdf](https://ipena44.files.wordpress.com/2014/12/fernandez_aballi_selecta.pdf)

FERNÁNDEZ, M. (2001). La educación intercultural en la sociedad multicultural. Manual Digital de Educación Intercultural. Recuperado de <http://www.fongdcam.org/manuales/educacionintercultural/datos/docs/ActoresyEscenarios/Escenarios/EdFormal/EI%20en%20sociedad%20multic.pdf>

FERNÁNDEZ, M. (2003). *Tiempo, escuela y sociedad*. Recuperado de <http://www.herrikoa.net/PDF/JORNADA%20ESCOLAR%20%28T IEMPO%20ESCUELA%20Y%20SOCIEDAD-%20Enguita%29.pdf>

FERNÁNDEZ, F., SANCHEZ, X. y VILLARROEL, G. (1997). Influencias de la televisión en los escolares. *Comunicar*, 8 (XVI): 117-128.

FERRÉS, J. (1995). Televisión, espectáculo y educación. *Comunicar*, 4: 37-41.

FERRÉS, J. (1998). *Una escuela que no enseña a ver televisión es una escuela que no educa*. Recuperado de [http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod\\_ense/revista/pdf/Numero\\_15/JUAN%20JESUS\\_BAENA\\_2.pdf](http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_15/JUAN%20JESUS_BAENA_2.pdf)

FERRÉS, J. (2000). *Educación en la cultura del espectáculo*. Barcelona: Paidós,

FERRÉS, J. (2003). Educación en medios y mecanismos de identificación. *XXI: Revista de Educación*, 5: 51-59.

FERRÉS, J. (2005). Educación en la sociedad de la información. *Aula de Innovación Educativa*, 138: 20-22.

FERRÉS, J. (2008). *La educación como industria del deseo. Un nuevo estilo comunicativo*. Barcelona: Editorial Gedisa.

FEIXA, C. (1998). *El reloj de arena. Culturas juveniles en México*. México: SEP.

FEIXA, C. (2011). Unidos por el flog: ¿ciberculturas juveniles? *Nuevas Tendencias en Antropología*, 2: 16-36

FIGUERAS, M., MAURI, M. (2010). *Mitjans de comunicació i joves. Anàlisi de la situació, mecanismes d'intervenció i decàleg per a un tractament informatiu adequat de les persones joves*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departament d'Acció Social i Ciutadania.

FITZGERALD, T. (1993). *Metaphors of identity: A culture-communication dialogue: Suny series, human communication processes*. Albany: State University of New York Press.

FISHMAN, D. (1991). An introduction to the experimental versus the pragmatic paradigm in evaluation. *Evaluation and Program Planning*, 14 (4): 353-363.

FOSTER, P., GOMM, R. y HAMMERSLEY, M. (2000). Case studies as spurious evaluations: the example of research on education inequalities. *British Journal of Educational Studies*, 48 (3): 215-230.

FOUCAULT, M. (1973). *Microfísica del poder*. México: Siglo XXI.

FREIRE, P. (1970a). *La educación como práctica de la libertad*. New York: The Continuum Publishing Company.

FREIRE, P. (1970b). *Pedagogía del oprimido*. Nueva York: Herder y Herder.

FREIRE, P. (1974). *Educación para el cambio social*. Buenos Aires: Tierra Nueva.

FREIRE, P. (1975). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Editorial Siglo XXI.

FREIRE, P. (1975). *La acción cultural para la libertad y otros escritos*. Buenos Aires: Tierra Nueva.

FREIRE, P. (1994). *Cartas a cristina*. Nueva York: Continuum.

FREIRE, P. (1994). *La escuela se llama vida*. Sao Paulo: Ática.

FREIRE, P. ([1969] 1998). *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*. Buenos Aires: Siglo XXI.

FREIRE, P. (2002). *Pedagogía de la esperanza*. México: Siglo XXI.

FREINET, E. (1975). *Nacimiento de una pedagogía popular. (Historia de la escuela moderna)*. Barcelona: Laia.

FRAU-MEIGS, D. y TORRENT, J. (Eds.) (2009). *Mapping Media Education in the World*. Nueva York: Unesco. Recuperado de [http://www.unaoc.org/images/mapping\\_media\\_education\\_book\\_final\\_version.pdf](http://www.unaoc.org/images/mapping_media_education_book_final_version.pdf)

FURTER, P. (1974). *Educación para el cambio social*. Buenos Aires: Tierra Nueva.

FUNDACIÓN ROCKEFELER. (1999). *Comunicación para el cambio social*. Recuperado de <http://www.comminit.com/democracy-governance/node/150284>

GALEANO, E. (1997). *Modelos de comunicación*. Colombia: Universidad de Antioquia.

GARCÍA, N. (1999). *La globalización imaginada*. Barcelona: Paidós.

GARCÍA, N. (1989). *Culturas Híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*. Barcelona: Paidós.

GARCÍA, N., PICCINI, M. (1993). Culturas de la ciudad de México: símbolos colectivos y usos del espacio urbano. En N. García (Coord.), *El consumo cultural en México* (pp. 43-85). México: CONACULTA.

GARCÍA, N. (2003) Noticias recientes sobre la hibridación. *Revista Transcultural de Música*, 7. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=82200702>

GARCÍA, N. (2004). *Diferentes, desiguales y desconectados. Mapas de la interculturalidad*. Barcelona: Gedisa.

GIDDENS, A. (1984). *La constitución de la sociedad: bases para la teoría de la estructuración*. Buenos Aires: Amorrortu.

GIDDENS, A. (1995). *Modernidad e identidad del yo*. Barcelona. Península.

GILROY, P. (1994). The Crisis of "Race" and Raciology. En P. Gilroy (Ed.), *Between camps. Nations, cultures and allure of race* (pp. 2-54). New York: Routledge.

GILROY, P. (1998). Los estudios culturales británicos y las trampas de la identidad. En J. Carrant, J., D. Morley y V. Walkerdine (Comps.), *Estudios culturales y comunicación. Análisis, producción y consumo cultural de las políticas de identidad y el posmodernismo* (pp. 63-85). Barcelona, Paidós.

GIMÉNEZ, C. (2003). Pluralismo, multiculturalismo e interculturalidad. Propuesta de clarificación y apuntes educativos.



*Educación y Futuro: Revista de Investigación Aplicada y Experiencias Educativas*, 8: 9-26.

GIMÉNEZ, C. (2014). *Promoviendo la convivencia ciudadana intercultural en barrios de alta diversidad*. Ideas y experiencias para una praxis comunitaria. En J. Buades y C. Giménez (Coords.), *Hagamos de nuestro barrio un lugar habitable. Manual de intervención comunitaria en barrios* (pp. 36-48). España: Generalitat Valenciana-CeiMigra-Imedes-Compañía de Jesús.

GIRALDO, J. y VEGA, J. (2014). Entre champeta y sonidos africanos: fronteras difusas y discusiones sobre “músicas negras” en el Caribe Colombiano. *Memorias. Revista Digital de Historia y Arqueología desde el Caribe*, 23. Recuperado de [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1794-88862014000200008](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1794-88862014000200008)

GIROUX, H. (1990). *Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.

GIROUX, H. (1997). *Escritura y pensamiento crítico en los estudios sociales. Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona. Paidós.

GIROUX, H. (1997). *Cruzando límites. Trabajadores culturales y políticas educativas*. Barcelona: Paidós.

GISPERT, E. (1995). El cine como objeto y materia de estudio: la experiencia. *Comunicar*, 5: 69-72.

GOETZ, J. y LECOMPTE, M. (1998). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa. Evaluación del diseño etnográfico*. Madrid. Ediciones Morata.

GRIMSON, A. (2001). *Interculturalidad y comunicación*. Buenos Aire: Norma.

GRAY-FELDER, D. y DEANE, J. (1999). *Comunicación para el cambio social. Documento programático e informe sobre una conferencia*. Nueva York: Fundación Rockefeller.

GUDYKUNST, W. y TING-TOOMEY, S. (1988). *Cultural and interpersonal communication*. Londres: Sage.

GUMUCIO, A. (2001). *Haciendo olas: historias de la comunicación participativa para el cambio social*. Nueva York: Fundación Rockefeller.

GUMUCIO, A. (2011). Comunicación para el cambio social: clave del desarrollo participativo. *Signo y Pensamiento*, 30 (58): 26-39.

GUMUCIO, A y TUTFE, T. (2006). *Communication for social change anthology: Historical and contemporary readings*. Nueva York: Communication for Social Change Consortium.

HABERMAS, J. (1981). *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid: Taurus.

HABERMAS, J. (2001a) *Teoría de la acción comunicativa: realidad de las acciones*. Barcelona: Paidós.

HABERMAS, J. (2001b). *Teoría de la acción comunicativa: crítica de la razón fundamentalista*. Barcelona: Paidós.

HABERMAS, J. (2002). *Acción comunicativa y razón sin trascendencia*. Barcelona: Paidós.

HABERMAS, J. (2002). *El futuro de la naturaleza humana. ¿Hacia una eugenesia liberal?* Barcelona: Paidós.

HABERMAS, J. (2004). *Tiempo de transiciones*. Madrid: Trotta.

HABERMAS, J. (2011). *Israel o Atenas. Ensayos sobre religión, teología y racionalidad*. Madrid: Trotta.

HABERMAS, J. (2011). *Verdad y justificación*. Madrid: Trotta.

HALL, E. (1959). *The silent language*. New York: Doubleday.

HALL, S. (1990). Cultural identity and diaspora. En J. Rutherford (Ed.), *Identity: community, culture, difference* (pp. 222-237). Londres: Lawrence & Whishart.

HALL, S. (1994). Estudios culturales: dos paradigmas. *Causas y Azares*, 1. Recuperado de <http://www.biblioteca.org.ar/libros/131827.pdf>

HALL, S. y GAY, P. (2003). *Cuestiones de identidad cultural*. Buenos Aires: Amorrortu.

HAMELINK, C. (1989). The relationship between cultural identity and modes of communication. En J. Anderson (Ed.), *Communication Yearbook/12* (pp. 417-426). Londres: Sage.

HAMELINK, C. (1994). *The politics of world communication*. Londres: Sage.

HAMMERSLEY, M. y ATKINSON, P. (2005). *Etnografía. Métodos de investigación*. Barcelona: Paidós.

HAMUI-SUTTON, A. y VARELA-RUIZ, M. (2012). *La técnica de grupos focales*. México: Facultad de Medicina-UNAM.

HASSANAIN, A. (1995). *Les fondements de l'identité culturelle des jeunes d'origine marocaine en France*. Casablanca: Imprimerie de l'Entente.

HERNÁNDEZ, G. (1997). Propuesta teórica-metodológica para formar facilitadores en la educación formal. Aprender a ver televisión. *Comunicar*. 8: 111-116.

HERNÁNDEZ, T. (2010) *La función estratégica de la comunicación en el desarrollo sustentable. Xico, Veracruz un ejemplo de aplicación*. Tesis de doctorado. México: Universidad Veracruzana.

HERNÁNDEZ, P. (1997). Construyendo el constructivismo: criterios para su fundamentación y su aplicación instruccional. En M. Rodrigo, y J. Arnay (Comps.), *La construcción del conocimiento escolar* (pp. 285-312). Barcelona: Paidós.

HOBBS, R. (1999). The seven great debates in the media literacy movement. *Journal of Communications*, 48: 16-32.

HOLLIDAY, O. (2012). Sistematización de experiencias, investigación y evaluación: aproximaciones desde tres ángulos. *Revista Internacional sobre Investigación en Educación Global y para el Desarrollo*, 1: 56-70.

IMBERNÓN, F. (1999). El desarrollo profesional del profesorado de primaria. *XXI. De Educación*, 1: 59-68.

INSTRELL, R. (2011). Breaking barriers: Multimodal and media literacy in the curriculum for excellence. *Media Education Journal*, 49: 4-11.

JEFATURA DE ESTADO. (1990). Ley orgánica de ordenación general del sistema educativo. *BOE*, 38: 28927-28942.

JENSEN, K., JANKOWSKI, N. (1993). *Metodologías cualitativas de investigación en comunicación de masas*. Barcelona: Bosch.

JENATSH, T. y BAUER, R. (2014). *Comunicación para el desarrollo. Guía práctica*. Suiza: Agencia Suiza para el Desarrollo y la Cooperación COSUDE.

KAPLÚN, M. (1983). *Hacia nuevas estrategias de comunicación en la educación de adultos*. Chile: Oficina Regional de la Unesco para América Latina y el Caribe.

KAPLÚN, M. (1985). *El comunicador popular*. Ecuador: CIESPAL, CESAP, Radio Nederland.

KAPLÚN, M. (1987). Del educando oyente al educando hablante. *Diálogos de la comunicación*, 37. Recuperado de

<http://dialogosfelafacs.net/wp-content/uploads/2012/01/37-revista-dialogos-del-educando-oyente-al-educando-hablante.pdf>

KAPLÚN, M. (1998). *Una pedagogía de la comunicación*. Madrid: Editorial de la Torre.

KAPLÚN, M. (1998). Procesos educativos y canales de comunicación. *Comunicar*. 11: 158-165.

KENDALL, A. y MCDUGALL, J. (2011). Alfabetización mediática crítica en la postmodernidad. *Comunicar*, 38: 1134-3478.

KERLINGER, F. (1985). *Investigación del comportamiento*. México: Interamericana.

KINCHELOE, J. (2008). *La pedagogía crítica en el siglo XXI: evolucionar para sobrevivir*. En P. McClaren y J. Kincheloe (Eds.), *De qué hablamos, dónde estamos* (pp. 25-69). Barcelona: Graó.

KITZINGER, J. (1995). Qualitative research: Introducing focus groups. *BMJ*, 311(7000): 299-302.

KNUF, J. (1992). "Spit first and then say what you want!" Concerning the use of language and ancillary codes in ritualized communication. *Quarterly Journal of Speech*, 78: 466-482.

LECCIÓN 28 EGIPTO. (2010). Recuperado de:

[http://datateca.unad.edu.co/contenidos/200602/contenido\\_en\\_linea\\_/leccin\\_28\\_\\_\\_\\_\\_egipto.html](http://datateca.unad.edu.co/contenidos/200602/contenido_en_linea_/leccin_28_____egipto.html)

LASWELL, H. (1948). *Power and personality*. New York: Norton & Company

LENNIE, J y TACCHI, J. (2013). *A Participatory framework for researching and evaluating communication for development and social change*. Londres: Routledge.

LENNIE, J y TACCHI, J. (2015). Tensions, challenges and issues in evaluating communication for development findings from recent research and strategies for sustainable outcomes. *Nordicom Review*, 36: 25-39.

LEÓN, O. (2005). Adolescencia y juventud: de las nociones a los abordajes. *Última Década*, 12: 83-24.

LERNER, D. (1958). *The passing of traditional society: Modernizing the Middle East*. New York: Free Press.

LOMNITZ, C. (2002). Identidad. En C. Altamirano (Ed.), *Términos críticos de sociología de la cultura* (pp. 129-134). Buenos Aires: Paidós.

LÓPEZ, M. (2000). *El mundo: ámbito imaginario de los niños*. En *Los niños como audiencias*. Bogotá: Da Vinci Editores.



LÓPEZ, M., MARTÍN-BARBERO, J., RUEDA, A. y VALENCIA, S. (2001). *Los niños como audiencias. Investigación sobre recepción de medios*. Bogotá: Ministerio de Comunicaciones de Colombia.

MACPHERSON, I., BROOKER, R. y AINSWORTH, P. (2000). Case study in the contemporary world of research: using notions of purpose, place, process and product to develop some principles for practice. *International Journal of Social Research Methodology*, 14 (3): 49-16.

MAFFESOLI, M. (1979). *La conquista del presente. Por una sociología de la vida cotidiana*. París: PUF.

MALGESINI, G. y GIMÉNEZ, C. (2000). *Cultura. Guía de conceptos sobre migraciones, racismo e interculturalidad*. Madrid: Catarata-Comunidad de Madrid.

MANNHEIM, K. (1952). El problema de las generaciones. *Reis*, 62 (93): 193-242.

MARGULIS, M. y URRESTI, M. (1996). *La juventud es más que una palabra*. Buenos Aires: Biblos.

MARSHALL, C. y ROSSMAN, G. (1989). *Designing qualitative research*. Newbury Park, CA: Sage.

MARTENS, H. (2010). Evaluating media literacy education: Concepts, theories and future directions. *Journal of Media Literacy Education*, 2: 1-22.

MARTÍN, M., y VELARDE, O. (2001). *Informe Juventud en España 2000*. Madrid: Instituto de la Juventud.

MARTINEZ, L., TUST, M., y POZO, J. (2004). *Formación en educación intercultural para asociaciones juveniles*. Madrid: Consejo de la Juventud de España.

MARTÍNEZ, M. (2006). La investigación cualitativa (síntesis conceptual). *Revista IIPSI*, 9 (1): 123-146.

MARTÍNEZ, M. (2012). Los grupos focales de discusión como método de investigación. *Heterotopia*, 26: 59-72.

MARX, C. ([1867] 2010). *El capital*. México: FCE.

MATAS, J. y ROIG, J. (1995). *Historia de Barcelona: desde su fundación al siglo XXI*. Barcelona: El Periódico de Catalunya.

MAYUGO, C. (2009). Encuentros y desencuentros entre comunicación local y necesidades socioeducativas. En *Actas del VII Congreso Internacional ULEPICC* (pp. 1459-1474).

MAYUGO, C (2011). *Educomunicación, participación social y prácticas de comunicación comunitaria. La experiencia catalana.*

Recuperado de [http://www.academia.edu/13655680/Educomunicaci%C3%B3n\\_participaci%C3%B3n\\_social\\_y\\_pr%C3%A1cticas\\_de\\_comunicaci%C3%B3n\\_comunitaria.\\_La\\_experiencia\\_catalana](http://www.academia.edu/13655680/Educomunicaci%C3%B3n_participaci%C3%B3n_social_y_pr%C3%A1cticas_de_comunicaci%C3%B3n_comunitaria._La_experiencia_catalana)

MAYUGO, C. (2011). *Comunicación comunitaria y educación en comunicación: un estudio de casos para atender a nuevas necesidades socioeducativas en el espacio local.* Tesina. Compostela: Universidad de Compostela.

MCLAREN, P. y KINCHELOE, J. (Eds.). (2008) *Pedagogía crítica. De qué hablamos, dónde estamos.* Barcelona: Graó.

MCQUAIL, D. (2000). *McQuail's mass communication theory.* Londres: Sage.

MESTRE, J. (2007). Los medios de comunicación y el proceso de aprendizaje. *Le Monde Diplomatique.* Recuperado de <http://www.aldeaglobal.net/jvmestre/medioscomunicacion.html>

MEAD, M. (1971). *Cultura y compromiso. Estudio sobre la ruptura generacional*. Alcorcón: Granica.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA. (2006). Real Decreto 1513/2006 de 7 de diciembre. *BOE*, 5: 43053-43102.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA. (2014). Real Decreto 1105/2014 de 3 de enero de 2015. *BOE*, 3, 169-546.

MORENO, F. y BRUQUETAS, M. (2011). *Inmigración y estado de bienestar en España*. Barcelona: Fundación La Caixa.

MONTOYA, A. (2010). Logros y desafíos de la educomunicación desde la razón y la radio popular en estas últimas tres décadas. *Revista Interacción*, 51. Recuperado de [http://www.cedal.org.co/index.shtml?apc=h1b1---&x=591&cmd\[126\]=c-1-%2751%27](http://www.cedal.org.co/index.shtml?apc=h1b1---&x=591&cmd[126]=c-1-%2751%27)

MORIN, E. (1990). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.

MORSE, J. y FIELD, P. (1995). *Qualitative research methods for health professionals*. Thousand Oaks, CA: Sage.

MOSCO, V. (2006). La economía política de la comunicación: una actualización diez años después. *Cuadernos de Información y Comunicación*, 11: 57-79.

MOUFFE, C. (1992). *Dimensions of radical democracy: Pluralism, citizenship, community (phronesis series)*. Londres: Verso.

MUÑIZ, M. (2014). *Estudios de caso en la investigación cualitativa*. México: Universidad Autónoma de Nuevo León.  
Recuperado de [http://www.psico.edu.uy/sites/default/files/cursos/1\\_estudios-de-caso-en-la-investigacion-cualitativa.pdf](http://www.psico.edu.uy/sites/default/files/cursos/1_estudios-de-caso-en-la-investigacion-cualitativa.pdf)

MURDOCK, G. (1957). World ethnographic sample. *American Anthropologist*, 59 (4): 664-687.

MURDOCK, G. (1981). *Atlas of world cultures*. Pittsburgh: The University of Pittsburgh Press.

MYERS, D. (2005). *Psicología*. Madrid: Médica Panamericana.

NAIR, S. (2004). Prólogo. En L. Martínez, M. Tust y J. Pozo (Eds.), *Formación en educación intercultural para asociaciones juveniles* (pp. 11-12). Madrid: Consejo de la Juventud de España.

NISBET, J. (1988). Policy-oriented research. En J. Keeves (Ed.), *Educational research, methodology, and measurement: An international handbook* (pp. 139-146). Oxford: Pergamon Press.

OBREGÓN, R. y TUTFE, T. (2010). Edu-entretenimiento y cambio social: hacia una agenda conceptual. *Red de la Iniciativa de Comunicación/Son Tabora*. Recuperado de <http://www.seminariovirtual.org/noticias/?p=1177>

OBREGÓN, R. y ÁNGEL, A. (2011). ¿Diálogo o comunicación para el desarrollo y cambio social? Reflexiones e implicaciones. En J. Pereira, y B. Cadavid (Eds.), *Comunicación, desarrollo y cambio social*. (pp. 113-131). Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana-Corporación Universitaria Minuto de Dios-Unesco.

OROZCO, G. (1996). *Televisión y audiencias un enfoque cualitativo*. Madrid: Ediciones de la Torre.

ORTIZ, R. (1996). *Otro territorio. Ensayo sobre el mundo contemporáneo*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.

ORTIZ, R. (1997). *Mundialización y cultura*. Buenos Aires: Alianza Editorial.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (2006). *Panorama de la educación. Indicadores de la OCDE 2006*. España: Gobierno de España.

NAVARRETE, L. (Coord.). (2014). *La emigración de los jóvenes españoles en el contexto de la crisis*. Madrid: INJUVE.

PARKS, W., GRAY-FELDER, D., HUNT, J. y BYRNE, A. (2005). *¿Quién mide el cambio?* En A. Gumucio y T. Tufte (Comps.), *Antología de comunicación para el cambio social* (pp. 1160-1169). La Paz: Plural Editores.

PASQUALI, A. (1980). *Comunicación y Cultura de Masas*. Caracas: Monte Ávila.

PEREIRA, J. y CADAVID, A. (Eds.). (2011). *Comunicación, desarrollo y cambio social*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana-Corporación Universitaria Minuto de Dios-Unesco.

PÉREZ, J. (2009). El nuevo horizonte europeo de la alfabetización mediática. *Telos. Cuadernos de comunicación e innovación*, 79. Recuperado de <https://telos.fundaciontelefonica.com/telos/tribunaimprimible.asp?idarticulo=1&rev=79.htm>

PÉREZ, G, MARIÓN, M. y FRANCO, F. (2009). Comunicar para el cambio social: una comunicación ética y política. Entrevista con Alfonso Gumucio Dagron. *Signo y Pensamiento*, 28 (55): 278-290.

PIAGET, J. (1959): *The Language and Thought of the Child*. Nueva York: Routledge.

PIAGET, J. (1964): Part I: Cognitive development in children: Piaget development and learning. *Journal of Research in Science Teaching*, 2 (3): 176-186.

PINTOS, J. (1982). Los prejuicios y la sociedad contemporánea. *Cuenta y Razón*, 5: 15-26.

PINTOS, J. (1995.) *Los imaginarios sociales: la nueva construcción de la realidad social*. Recuperado de <http://idd00qmm.eresmas.net/articulos/imaginarios.htm>

PINTOS, J. (1996) *Identidades colectivas y procesos de diferenciación*. Recuperado de <http://idd00qmm.eresmas.net/articulos/identidades.htm>

PINTOS, J. (1999). *Los imaginarios sociales del delito: La construcción social del delito a través de las películas*. Recuperado de <http://idd00qmm.eresmas.net/articulos/delitocine.htm>



PINTOS, J. (2000a): Apuntes para una teoría: los “medios”, la “realidad” y la alternativa local. *Revista Latina para la Comunicación Social*, 36. Recuperado de <http://www.revistalatinacs.org/aa2000kjl/u36di/05pintos.htm>

PINTOS, J. (2000b). *Construyendo Realidad(es): Los Imaginarios Sociales*. Recuperado de <http://idd00qmm.eresmas.net/articulos/construyendo.htm>

PINTOS, J. (2005). Comunicación, construcción de la realidad e imaginarios sociales. Utopía y praxis latinoamericana. *Revista Internacional de Filosofía Iberoamericana y Teoría Social*, 29: 37-65.

PINILLOS, J. (1982). Los prejuicios y la sociedad contemporánea. *Cuenta y Razón*, 5. Recuperado de [http://www.cuentayrazon.org/revista/pdf/005/Num005\\_002.pdf](http://www.cuentayrazon.org/revista/pdf/005/Num005_002.pdf)

PONCE, H. (2007). La matriz FODA: alternativa de diagnóstico y determinación de estrategias de intervención en diversas organizaciones. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 12 (1): 113-130.

PORTILLO, M. (2004) *Culturas juveniles y cultura política: la construcción de la opinión pública de los jóvenes de la ciudad de México*. Tesis de doctorado. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.

PRAWAT, R., y FLODEN, R. (1994). Philosophical perspectives on learning theory. *Educational Psychologist*, 29(1):37-48.

PROSSER, M. (1977). *Review of Beyond Culture*. En N. Jain (Ed.), *International and Intercultural Communication Annual* (pp. 106-107). Virginia: Speech Communication Association.

PUGA, I. (2012). Teatro del oprimido: dispositivo crítico para la psicología social comunitaria. *Sociedad & Equidad*, 3. Recuperado de <http://www.sye.uchile.cl/index.php/RSE/article/view/18251/19145>

QUIROZ; M. (1997). *Propuestas para la educación y la comunicación*. Huelva: Universidad de Huelva.

RAMÍREZ. J. (2002). Imaginarios: instrumento de análisis de la mediación. En *VI congreso latinoamericano de investigadores de la comunicación*. ALAIC: Santa Cruz de la Sierra.

RAMÍREZ, S. y MUÑOZ, S. (1995). *Trayectos del consumo*. Cali: Univalle.

RAMIREZ, S. (1996). Cultura, tecnologías y sensibilidades juveniles. *Revista Nómadas*, 4. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/1051/105118896010.pdf>

RAMIRO, P., GONZÁLEZ, E. y PULIDO, A. (2007). *La energía que apaga Colombia. Los impactos de las inversiones de Repsol y Unión Fenosa*. Barcelona: Icaria.

RAMOS, P. (2000). *Tres décadas de edu-comunicación en América latina: los caminos desde el plan DENI*. Quito: Organización Católica Latinoamericana y Caribeña de Comunicación. Recuperado de [http://signisalc.org/sites/default/files/tres\\_decadas\\_de\\_educomunicacion\\_en\\_america\\_latina-caminos\\_desde\\_el\\_plan\\_deni.pdf](http://signisalc.org/sites/default/files/tres_decadas_de_educomunicacion_en_america_latina-caminos_desde_el_plan_deni.pdf)

RAE [REAL ACADEMIA ESPAÑOLA]. (2011). *Diccionario de la lengua española*. Madrid: Espasa.

RINCÓN, O. (2008). *Televisión infantil: las voces de los niños*. Bogotá: FRB/Secab.

RIERA, I. (2008). *Otra idea sobre Cataluña*. Barcelona: Debate.

RIVIÈRE, Margarita. (2003). *El malentendido: cómo nos educan los medios de comunicación*. Barcelona: Icaria.

RODRIGO, M. (1999). *La comunicación intercultural*. Barcelona: Anthropos.

RODRIGO, M. (1996). Los estudios de comunicación intercultural. *ZER: Revista de Estudios de Comunicación*, 1. Recuperado de <http://www.ehu.eus/zer/hemeroteca/pdfs/zer01-05-alsina.pdf>

RODRIGO, M., GAYÁ, C. y OLLER, M. (1997). De la identidad cultural a las identidades culturales. *Revista Reflexiones*, 57 (1). Recuperado de <http://revistas.ucr.ac.cr/index.php/reflexiones/article/view/10960>

RODRIGO, M. (2001). *Teorías de la comunicación. Ámbitos, métodos y perspectivas*. Barcelona: Universitat Pompeu Fabra.

RODRIGO, M. (2003). Violencias interculturales. *Sphera Pública. Revista de Ciencias Sociales y de la Comunicación*, 3: 173-188.

RODRIGO, M. (2005). La alternatividad de la comunicación intercultural. *Revista Anthropos: Huellas del Conocimiento*, 209: 53-61.

RODRIGO, M. (2008). Inmigración y comunicación intercultural: Negociando identidades. En A. Bañón y J. Fornieles (Eds.), *Manual sobre comunicación e inmigración* (pp. 21-35). San Sebastián: Tercera Prensa.

RODRIGO, M. (2010). Algunos límites de la interculturalidad. *Contrastes: Revista cultural*, 58: 97-105.

RODRIGO, M., MEDINA, P. (2004). Las emociones como barreras y como accesos a la diversidad cultural. *Congreso Comunicación y Diversidad Cultural. Diálogo del Fórum Universal de las Culturas*, 24-27 de mayo, Barcelona.

RODRIGO, M. y MEDINA, P. (2009). Los medios de comunicación en contextos interculturales. *Sociedad y Discurso*, 16: 21-39.

RODRÍGUEZ, C. (2001). *Fissures in the mediascape. An international study of citizen's media*. Cresskill, NJ: Hampton Press.

RODRÍGUEZ, C. (Ed.). (2008) *Lo que le vamos quitando a la guerra*. Bogotá: Centro de Competencia en Comunicación para América Latina, Friedrich-EbertStiftung

RODRÍGUEZ, C. (2011). Citizens' Media and the Voice of the Angel/Poet. *Media International Australia*, 103:78-87.

RODRÍGUEZ, C., OBREGÓN, R. y VEGA, J. (2002). *Estrategias de comunicación para el cambio social*. Quito: Friedrich-EbertStiftung, Proyecto Latinoamericano de Comunicación.

RODRÍGUEZ, I. (1989). Sociología de la infancia. *Revista Internacional de Sociología* 26: 99-124.

ROSNOW, R. y FOSTER, E. (2005). Rumor and gossip research. *Psychological Science Agenda*, 4 (19). Recuperado de <http://www.apa.org/science/about/psa/2005/04/gossip.aspx>

ROSSI, P. y FREEMAN, H. (1991). *Evaluation. A systematic approach*. Londres: Newbury Park.

SÁEZ, C. (2009). Invisibilización de la comunicación alternativa: propuestas de entrada y salida. *Revista Latina de Comunicación*, 64. Recuperado de [http://www.revistalatinacs.org/09/art/34\\_833\\_44\\_ULEPICC\\_16/Chiara\\_Saez.html](http://www.revistalatinacs.org/09/art/34_833_44_ULEPICC_16/Chiara_Saez.html)

SÁEZ, R. (2001). Tendencias actuales de la educación intercultural. Aula Intercultural. En *Jornadas sobre interculturalidad. Educar en las aulas. Retos del Siglo XXI*. Murcia. Recuperado de [http://www.fundacionfide.org/upload/10/78/Tendencias\\_actuales\\_de\\_la\\_educacion\\_intercultural.pdf](http://www.fundacionfide.org/upload/10/78/Tendencias_actuales_de_la_educacion_intercultural.pdf)

SÁNCHEZ, L., MEGÍAS, I. y RODRÍGUEZ, E. (2004). *Jóvenes y publicidad: valores en la comunicación publicitaria para jóvenes*. Madrid: Fundación de Ayuda contra la Drogadicción, INJUVE, Obra Social de Caja Madrid.

SANMARTÍN, R. (2000). Etnografía de los valores. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 12: 129-141.

SKINNER, B. (1970). *Ciencia y conducta humana*. Barcelona: Fontanella.

SORIANO, J. (2007). *L'ofici de comunicòleg. Mètodes per investigar la comunicació*. Vic: Eumo.

SOARES, I. (2000). La comunicación/educación como nuevo campo de conocimiento. En C. Valderrama (Ed.), *Comunicación-educación, coordenadas, abordajes y travesías* (pp. 27-47). Bogotá: Universidad Central.

SOURDIS, A. (2009) Barranquilla: ciudad emblemática de la república. *Credencial Historia*, 232. Recuperado de <http://www.banrepcultural.org/blaavirtual/revistas/credencial/abril2009/barranquilla.htm>

STAKE, R. (1994). Case studies. En N. Denzin y Y. Lincoln (Dir.), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 236-247). London: Sage.

SÜSELBECK, K. (2008). Lengua, nación e identidad en el discurso de la política lingüística de Catalunya. En K. Süselbeck, U. Mühlshlegel y P. Masson (Eds.), *Lengua, Nación e Identidad. La*

*regulación del plurilingüismo en España y América Latina* (pp. 165-187). Madrid: Latinoamericana.

SUNSTEIN, C. (2010). *Rumorología*. Madrid: Debate.

TAJFEL, H. y TURNER, J. (1979). An integrative theory of intergroup conflict. En W. Austin y S. Worchel (Eds.), *The social psychology of intergroup relations* (pp. 94-109). Monterey, California: Brooks-Cole.

TAYLOR, D. y MOGHADDAM, F. (1994). *Theories of intergroup relations: International social psychological perspectives*. Westport, CT: Praeger

THOMPSON, A. y STRIKLAND, K. (1998). *Dirección y administración estratégicas. Conceptos, casos y lecturas*. México: MacGraw-Hill Interamericana.

TOFFLER, A. (1979). *La tercera ola*. Barcelona: Plaza & Janes.

TORRES, J. (1988). *La investigación etnográfica y la reconstrucción crítica en educación*. En J. Goetz, J. y M. Lecompte (Eds.), *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.



TORRICO, E. (2010). Reseña de “Antología de comunicación para el cambio social: lecturas históricas y contemporáneas” de Alfonso Gumucio Dagron y Thomas Tufte (compiladores). *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, XVI (31): 305-308.

TRUJILLO, A. (2103). Fundación Imaginario. Recuperado de <http://www.comminit.com/tv-de-calidad/content/fundaci%C3%B3n-imaginario-0>

TUFTE, T. (2004). Eduentretenimiento en la comunicación para el VIH/SIDA. Más allá del mercadeo, hacia el empoderamiento. *Investigación y Desarrollo*, 12 (1): 24-43.

TUFTE, T. y MEFALOPULOS, P. (2009). *Participatory communication. A practical guide*. Washington: The World Banc

UD-NORAD. (1997). *Evaluación de proyectos de ayuda al desarrollo*. Madrid: IUDC-UCM.

UNESCO. (1982). *Conferencia mundial sobre las políticas culturales. Declaración de México*. México: Autor.

GONZÁLEZ, A. (7 de noviembre de 2009). Ser Caribe. *El Mundo*. Recuperado de <http://www.elmundo.com/portal/resultados/detalles/?idx=132466#>.  
Vyotf k8puo

URRIBARRÍ, R. (2003). Carta a los educadores que pretenden usar las TIC. *Educere. Informática Educativa*, 23: 371-376.

URRUBARRÍ, R. (2007). Comunicación y Educación: Hacia un punto de equilibrio en la sociedad de la información. *Quórum Académico*, 2, (4): 135-148.

VALLET, A. (1968). *Du ciné-club au langage total, pédagogie et culture pour notre temps [From the film club to a total language, education and culture for our time]*. Paris: Ligel.

VAN DER VEER, R. y VALSINER, J. (1991). *Undertanding Vigotsky: A quest for synthesis*. Oxford: Basil Blackwell.

VASSALLO, M. (2008). Televisión y narraciones: las identidades culturales en tiempos de globalización. *Comunicar*, 30 (XV): 35-41.

VELASCO, H. y DÍAZ, A. (2006). *La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos de la escuela*. Madrid: Trotta.

VEGA, M., GARCÍA, L. (2005). Imaginarios de ciudad en niños y niñas de Barranquilla. *Investigación y Desarrollo*, 2 (13): 296-317.

VERA, J. (2005). Medios de comunicación y socialización juvenil. *Revista de Estudios de Juventud*, 68:19-32.

VYGOTSKI, L. (1987). *El desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. La Habana: Editorial Científico Técnica.

WALKER, R. (2002). Case study, case records and multimedia. *Cambridge Journal of Education*, 32 (1): 109-127.

WATSON, J. (1955). *El conductismo*. Buenos Aires: Paidós.

WEBER, M. ([1905] 1998). *La ética protestante y el “espíritu” del capitalismo*. Madrid: Ediciones Istmo.

WOODS, P. (1987). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Paidós-MEC.

## **ANEXOS**

- 1) Preguntas de las entrevistas realizadas a dos integrantes de la Asociación Cultural elParlante.
- 2) Preguntas de las entrevistas realizadas a dos trabajadores del ayuntamiento de Barcelona.
- 3) Preguntas de las entrevistas realizadas a los trabajadores del IES Menéndez i Pelayo.
- 4) Ejemplo de transcripción de las entrevistas realizadas.
- 5) Grupo focal inicial

## ANEXO 1

Cuestionario de preguntas de entrevistas.

Estas preguntas fueron dirigidas a Jessica Gonzales y a Natalia Rivero integrantes de la Asociación Cultural elParlante, con la intención de coger información sobre su trabajo, función, articulación, etc.

-Para ti, ¿Cuál es el objetivo del proyecto La Cruïlla Comuna y cuál el de Desmuntamites?

-¿Cuánto consideras que se ha logrado de esos objetivos en los proyectos que has participado?

-¿Consideras que el proyecto ayuda a la disminución de los estereotipos y mejora la disposición de los jóvenes a la interacción con minorías de origen diverso?

-¿Cómo o por qué consideras que los proyectos La Cruïlla Comuna y Desmuntamites favorecen las condiciones para que los jóvenes complejen la mirada sobre la diversidad cultural propia y/o ajena?

-¿Consideramos que el proyecto puede generar espacios para la información, expresión, deliberación y búsqueda de consensos entre los y las jóvenes? ¿Por qué y de qué manera?

-¿Podrías intentar describirme los (el) proyecto(s) en sus distintas etapas? ¿Podrías explicarnos los objetivos aproximados de cada etapa?

-¿Consideras que el proyecto fomenta el diálogo, el debate y los foros? ¿Cuándo y de qué manera piensas que sucede esto?

-¿Consideras que la información que se le da a los chicos es correcta, necesaria y potencia el diálogo? ¿Crees que ellos la interpretan así?

-¿Cómo calificarías los medios/estrategias/metodologías que utilizamos en el proyecto y de qué modo crees que esto ayuda a la consecución de los objetivos?

-¿Cómo consideras que la temática en abstracto se conecta con las realidades de los y las estudiantes? ¿Crees que ellos lo entienden así?

-¿Cómo crees tú que el proyecto podría/debería tener continuidad/sostenibilidad en la escuela?

-¿Después de varios talleres y espacios, cómo calificarías la participación de los/las jóvenes?

-¿Qué importancia tienen para ti los medios de comunicación en la socialización de los y las jóvenes?

-¿Tú consideras que los medios de comunicación y las TICs son una amenaza o una oportunidad para los y las jóvenes? ¿Por qué?

-Para ti ¿cuáles serían los pilares teóricos en los que se basa la iniciativa?

-¿Qué es para ti la interculturalidad?

-¿Si los temas logísticos lo permitieran, crees que sería posible trabajar otras temáticas con esta misma metodología? ¿Qué tipo de temáticas y cómo crees que se podrían trabajar?

-Brevemente, ¿Para ti cuáles serían las debilidades, oportunidades, fortalezas y amenazas del proyecto?

## ANEXO 2

Preguntas a Marifé Calderón Paz, técnica responsable del Programa BCN Interculturalitat. Direcció de Serveis d'Immigració i Interculturalitat y a Ramón Sanahuja, Director de Inmigración, interculturalidad y Acción Comunitaria del Ajuntament de Barcelona.

-¿Cómo entiende el ayuntamiento el enfoque intercultural?

-¿Qué importancia tiene para ti o para el Ayuntamiento, la comunicación?

-¿Qué importancia tiene para la dirección de inmigración trabajar al interior de las escuelas o en general con jóvenes?

-¿Qué tipo de proyectos genera, y apoya esta oficina? ¿Cómo es más o menos el criterio selección de los proyectos que se apoyan? ¿Se apoyan a las entidades o se hace... en general pero como la Cruïlla no es hecho por entidades?

-¿Qué importancia tienen para ti los medios de comunicación, ya sean los tradicionales o los de afuera, en la socialización de los jóvenes sobre temas relacionados con la diversidad cultural y los estereotipos? O sea ¿cómo crees que es la relación de los medios de comunicación masiva con los jóvenes?

-Me diste como la respuesta de la otra pregunta que era ¿Consideras que los medios de comunicación y las Tic en especial, so para los jóvenes como una amenaza o una oportunidad?

-¿Para ti cual es el objetivo del proyecto la Cruïlla?

-¿Has visto algunos de los videos de los resúmenes o justificación o algunas así?

-¿Con la información que tú tienes cómo valoras el proyecto?

-¿Qué valores crees que se trabajan más?

-¿Tú conoces o crees que la información que se les da a los chicos, es buena o fiable?

-¿Cómo calificarías los medios estratégicos y metodologías que utilizamos en el proyecto? pues ¿De qué modo crees que esto ayuda a la concepción del objetivo? O sea dentro de lo que conoces y sabes.

-¿Tú crees que el proyecto puede permitir de alguna manera que el gran tema de la interculturalidad, que es un tema súper amplio, hay una oficina y mucha gente trabajando alrededor, se conecte con su cotidianidad más cercana?

-¿Tú crees que el proyecto debería tener continuidad en la escuela, o sea como crees que más allá de la financiación del ayuntamiento, que la escuela, podría o debería, o tendría que apropiarse en estos temas?

-Quedan dos preguntas, esta te la tendría que hacer antes pero bueno, no importa ¿Cuáles serían para ti como los pilares teóricos y eso, como los fundamentos en los que se tendría que basar el proyecto, además de los tres pilares de la interculturalidad, como cuáles serían los temas claves, a investigar y trabajar?

-¿Tú crees que el proyecto genera participación, y de qué manera y si esto puede incentivar a los chicos a la participación?

-¿Tú crees que más allá del ayuntamiento, si los temas de logística, o la financiación lo permitiera, tú crees que esta metodología de La Cruilla se podría aplicar a otros temas?

-¿Cuáles crees tú que podrían ser desde lo que conoces, las debilidades, oportunidades o amenazas del proyecto?



### ANEXO 3

Preguntas a Pilar Fernández, profesora de Educación para la Ciudadanía y a María Concepción Fernández Martorell, directora del IES Menéndez i Pelayo.

-¿Que opinión tienes de la información que reciben los alumnos durante los talleres de la Cruilla Comuna?

-¿Qué utilidad tiene para ti esta información?

-¿Qué es para ti la interculturalidad?

-¿Qué importancia tiene para ti y para la escuela la interculturalidad?

-¿Qué importancia tiene la diversidad cultural del centro? ¿Cuál es el porcentaje y qué características tienen estos jóvenes?

-¿Cómo consideras que las temáticas en abstractos se conecta con las realidades de los estudiantes?

-¿cómo se vincula el proyecto en cuarto de eso con el pensamiento y la filosofía de la escuela?

-¿cómo se trabaja la interculturalidad y la diversidad cultural en esta escuela a diferencia de otros centros?

-¿Qué importancia creen que tienen los medios de comunicación en la socialización de la juventud hoy en día?

-¿Consideras que las tics y los medios de comunicación son la oportunidad o una amenaza?

-¿De qué manera la escuela de los profesores atienden las demandas que sugieren los medios de comunicación y las Tics? ¿Las incorporan en el aula de clase?

-Si los temas logísticos lo permitieran, ¿crees que sería posible otras temáticas como el género, las relaciones amorosas, el consumo de drogas y otras sustancias, la protección del medio ambiente, con estrategias similares de los proyectos que estamos haciendo?

-Quería hacerte otra pregunta de la metodología, el hecho de que yo esté aquí con este aparato, apuntando a la cara y que lo tenga en el aula de clase, ¿crees que favorece la participación que cohibe, disminuye, que esto ha hecho el proyecto más divertido, más difícil?

-¿Y se puede volver un elemento que en vez de en contra pueda estar a favor, divertida?

-¿En ese sentido tú crees que el proyecto puede generar de alguna manera nuevo liderazgos, o por lo menos que algunas personas que no se sienten tan líderes?

-¿Tú crees que es muy difícil medir el impacto de estas cosas, saber cuánta gente, que cambios surgen, como pasa, pero tu como crees que podríamos ayudar a medir esto, es decir, que el corto plazo, mediano largo plazo?

-¿Tú crees que tal vez es como sembrar dudas también?

## ANEXO 4

Ejemplo de transcripción de entrevista:

**Marifé Calderón Paz.**  
**Técnica responsable del Programa BCN Interculturalitat**  
**Direcció de Serveis d'Immigració i Interculturalitat**  
**Àrea de Qualitat de Vida, Igualtat i Esports**  
**Ajuntament de Barcelona**

### **Marife:**

La misión de la dirección de intercultural y migración, en realidad la grande sería la convivencia intercultural en la ciudad, caminar hacia eso es evidentemente una misión inabarcable, pero sería es, dentro de eso, la parte de migración que son servicios o temas específicos, solo para personas inmigrantes por el hecho de serlo en el sentido que acaban de llegar, entre eso asesoría jurídica, pero desde una visión de normalización de no crear colas paralelas, autóctonas inmigrantes, sino que en la medida de lo posible que todo el mundo entre con el mismo servicios, con las ayudas pertinentes por sus características, pero tanto en inmigración como en otros colectivos que por lo que sea lo necesitan. Entonces desde la normalización y desde los servicios específicos que normalmente son de acogida, porque se considera que una persona es inmigrante no toda su vida, sino un periodo relativo, esto sería un debate de hasta cuando, pero mientras necesita estos servicios específicos, pues se considera que esta persona es inmigrante o receptoras de este tipo de recursos. luego está la misión o visión de la parte de interculturalidad que esta sí que está absolutamente dirigida a toda la población de la ciudad, no solo al colectivo diverso, y que nuestra misión es la gestión de la diversidad cultural existente en la ciudad que ahora es del 25% aproximadamente de personas que han nacido fuera del estado español que es mucho, a esto le sumas todos los hijos e hijas de esta diversidad cultural que son catalanes, que han nacido aquí tienen la documentación y todos su derechos, igualmente que seguramente muchos de sus padres porque ya tienen la nacionalidad pero estos ya han nacido aquí, que también su origen cultural es diverso.

**Alfredo:**

Pero ¿hace dos días no era el 16%?

**Marife:**

Ese es la población extranjera, o sea no nacionalizada, pero las personas nacidas fuera del estado español, que a lo mejor han nacido en china pero es hija de españoles y tiene la nacionalidad española, pero es un tanto por ciento muy pequeño, estas cifras no son nada exactas, pero son aproximadas, y estamos alrededor del 25% lo cual es mucho, desde la visión de origen cultural diverso, no de si eres emigrante o no, o cuando fuiste emigrante, porque esto ya es un debate, no toda la vida eres emigrante, fuiste un emigrante un momento. Vuelvo a la misión sería la gestión de la diversidad cultural en la ciudad pero desde el modelo intercultural.

**Alfredo:**

¿Cómo entiende el ayuntamiento el enfoque intercultural?

**Marife:**

El intercultural a diferencia de otros modelos tiene otros principios básicos que es a los que vamos con uñas y dientes: el principio de la igualdad de oportunidades, derechos y deberes, el reconocimiento de la diversidad, de todas las personas, y el intentar generar espacios de interacción, entre población autóctona y población diversa, en este sentido los proyectos cazan... pues en ellos se puede reconocer la diversidad, trabajar conjuntamente por objetivos comunes y realmente generar cohesión social.

**Alfredo:**

¿Qué importancia tiene para ti o para el Ayuntamiento, la comunicación?

**Marife:**

Desde el programa nuestro de intercultural yo creo que en ese sentido somos un poco diferentes a otras áreas del ayuntamiento, que desde el primer momento se le ha dado mucha importancia a la comunicación, al lenguaje, al concepto pero también a la utilización de herramientas audiovisuales y de todo tipo, y de hecho siempre hemos trabajado mucho, como un recurso y una herramienta útil, de

hecho dentro del el equipo del programa hay un profesional dedicado a temas de comunicación intercultural, que no para, tiene mucho trabajo.

**Alfredo:**

¿Qué importancia tiene para la dirección de inmigración trabajar al interior de las escuelas o en general con jóvenes?

**Mariafe:**

De hecho es uno de nuestros destinatarios más importantes, porque precisamente vemos que: primero se detectan en muchos casos síntomas de discriminación, de racismo, y pensamos que es un colectivo, que primero es el futuro, y segundo que es un colectivo que en la actual sociedad está un poco “deshumanizado”, pues muy importante todo el tema de sensibilización respecto a la diversidad cultural y así se refleja también en el plan de inmigración.

**Alfredo:**

¿Qué tipo de proyectos genera, y apoya esta oficina? ¿Cómo es más o menos el criterio selección de los proyectos que se apoyan? ¿Se apoyan a las entidades o se hace... en general pero como la Cruïlla no es hecho por entidades?

**Mariafe:**

Aquí tenemos diferentes líneas de soporte a proyectos, unas que es donde se enmarca la Cruïlla, son a través de distrito, o sea los distritos de la ciudad de Barcelona, la ciudad es inabarcable, cada distrito tiene una realidad diferente, y cada distrito dentro del marco del plan de trabajo de inmigración, prioriza a que proyecto destina el dinero que nosotros le traspasamos. Hay distritos que por las características del lugar a lo mejor están trabajando en problemas de gestión de conflictos o cuestiones en las *escalas* de vecinos, por poner un ejemplo, temas muy centrados en la convivencia directa, hay otros distritos que todavía están trabajando temas de acogida o de mediación, que así lo requiere, u otros distritos como en el caso de Sarriá en el que se dirigió mucho más la opción a temas de sensibilización en el ámbito juvenil y por eso la Cruïlla fue una de las propuestas en ese ámbito, porque en Sarriá las situación

socioeconómica del territorio no generaba otras necesidades, así que se apostó por la sensibilización.

Luego tenemos otras líneas como las líneas ordinarias de subvención, que es la de interculturalidad, que aquí los criterios, que pareciera tenemos criterios ocultos pero que no son ocultos, en realidad no es un criterio en sí mismo, pero nosotros lo valoramos mucho, como una preferencia, porque pensamos que son colectivos que tienen más necesidad, pero evidentemente la línea de interculturalidad es una línea en realidad muy transversal, cualquier proyecto de cualquier área del ayuntamiento, si se le incorpora los tres ejes de la interculturalidad, podría cumplir los criterios de interculturalidad.

**Alfredo:**

¿Qué importancia tienen para ti los medios de comunicación, ya sean los tradicionales o los de afuera, en la socialización de los jóvenes sobre temas relacionados con la diversidad cultural y los estereotipos? O sea ¿cómo crees que es la relación de los medios de comunicación masiva con los jóvenes?

**Mariafe:**

Yo creo que con los jóvenes, y con la sociedad en general, la influencia es máxima, es total, estamos absolutamente determinados por el ruido mediático que tenemos continuamente a nuestro alrededor, lo que pasa es que los jóvenes tienen otras vías, que a lo mejor, a uno le viene por la tele o la radio como mucho, pero a los jóvenes tienen otros medios de comunicación como las redes sociales que generan mucha influencia y pueden ser como un contra poder, y en la mayoría de casos ahondan más en los ruidos mediáticos de los grandes medios.

**Alfredo:**

Me diste como la respuesta de la otra pregunta que era ¿Consideras que los medios de comunicación y las Tic en especial, so para los jóvenes como una amenaza o una oportunidad?

**Marife:**

Creo que son las dos cosas a la vez, realmente abren otros caminos a cosas alternativas que normalmente los mass media no te dan, pero también es una manera de que todo lo que está en los mass media se acentúa a través de las Tic. Yo no te sabría contestar, es qué depende, que hay jóvenes que puedan tener un sentido más crítico con más inquietudes, evidentemente hay es una oportunidad inmensa, porque es un mundo inabarcable, pero por otro lado hay el main stream, el discurso genérico está muy presente también.

**Alfredo:**

¿Para ti cual es el objetivo del proyecto la Cruilla?

**Mariafe:**

Para mí el objetivo principal es sensibilización sobre diversidad de cultura y lucha contra la discriminación por temas de orígenes en los jóvenes.

**Alfredo:**

¿Has visto algunos de los videos de los resúmenes o justificación o algunas así?

**Mariafé:**

Si, si he visto.

**Alfredo:**

¿Con la información que tú tienes cómo valoras el proyecto?

**Mariafé:**

La primera vez que vi La Cruilla es cuando la hiciste aquí delante mío, y me gustó mucho el video y la reacción de los chavales desde el principio, y eso que lo que nos hizo, esa realidad de impacto en el proceso, sobre cómo podía influir eso en el cambio de perspectiva de los jóvenes en relación a la diversidad cultural, fue lo que nos hizo valorar mucho el proyecto y es lo que nos hace seguir valorando el proyecto, aunque no haya un estudio riguroso, hasta que tú no me presentes la tesis no la tendría, pero esta constatación.

**Alfredo:**

¿Qué valores crees que se trabajan más?

**Mariafe:**

Lo que yo creo es que sobre todo los estereotipos, es la idea que yo tengo, puedo estar equivocada pero es lo que yo creo, el crear la duda, el sembrar la semilla de la duda de que a lo mejor todo eso que nos llegas, ese imaginario que tenemos, no es tan real.

**Alfredo:**

¿Tú conoces o crees que la información que se les da a los chicos, es buena o fiable?

**Mariafe:**

No, no sé.

**Alfredo:**

¿Cómo calificarías los medios estratégicos y metodologías que utilizamos en el proyecto? pues ¿De qué modo crees que esto ayuda a la concepción del objetivo? O sea dentro de lo que conoces y sabes.

**Mariafe:**

Yo lo que más valoro es el hecho de trabajar con videos, que también, los chavales después, ellos se pueden referenciar en lo que ven, creo que es una metodología que ayuda mucho en estos temas, y que es útil, ahora ya no sé si es innovadora, pero la fotografía, el video, la radio son elementos de los jóvenes que te permite entrar más en su historia.

**Alfredo:**

¿Tú crees que el proyecto puede permitir de alguna manera que el gran tema de la interculturalidad, que es un tema súper amplio, hay una oficina y mucha gente trabajando alrededor, se conecte con su cotidianidad más cercana?

**Marife:**

Yo no sé si el proyecto lo consiguió, en eso no tengo idea, porque no he estado presencialmente allí, pero creo que si no lo hace, no sería difícil que lo hiciera, que si ahora pusieras tu enfoque en



intentar conseguirlo porque valoramos que supuestamente que no, sería fácil, no creo que sea difícil, y creo que estaría bien, que sería una buena oportunidad.

**Alfredo:**

¿Tú crees que el proyecto debería tener continuidad en la escuela, o sea como crees que más allá de la financiación del ayuntamiento, que la escuela, podría o debería, o tendría que apropiarse en estos temas?

**Marife:**

De hecho yo creo que todo el tema artístico, de creación y todo el tema este, donde los chavales son protagonistas se tendría que incorporar como una metodología, en la enseñanza o en general, pero los temas de sensibilización no solo respecto a la diversidad cultural tendrían que estar ya garantizadas por la enseñanza pública, lo que pasa es que no lo están, así que nos vemos obligados desde las diferentes áreas a hacer proyectos en escuelas concretas, pero tendría que ser una cosa universal.

**Alfredo:**

Quedan dos preguntas, esta te la tendría que hacer antes pero bueno, no importa ¿Cuáles serían para ti como los pilares teóricos y eso, como los fundamentos en los que se tendría que basar el proyecto, además de los tres pilares de la interculturalidad, como cuáles serían los temas claves, a investigar y trabajar?

**Mariafe:**

Nosotros a quien seguimos más y nos basamos más, es en Carlos Jiménez el catedrático, y él tiene hace toda su intervención, no solo en los 3 ejes estos de los que he hablado, sino que también incorpora otros parámetros, él trabaja mucho más en lo comunitario no tanto en proyectos así, sí que habría que el si por ejemplo en ese grupo qué tipo de relaciones se están dando, si serían relaciones de convivencia, de consistencia, de conflicto, y todo esto también incorporarlo en el análisis, y trabajar a partir de eso, y también incorporando el sentimiento de pertenencia y la participación diversa, porque normalmente lo que ocurre es que en sitios de poder, en órganos de participación de poder, no el poder, sino donde

se toman decisiones, se puede estar trabajando mucho con diversidad pero luego a la hora de poner un cargo, o alguien representativo o un representante de ese grupo, eso no ocurre, así poder, que todos estos parámetros se incorporarlos al análisis.

**Alfredo:**

¿Tú crees que el proyecto genera participación, y de qué manera y si esto puede incentivar a los chicos a la participación?

**Mariafe:**

No, eso no lo sé. Lo desconozco, pero creo que es algo que de alguna manera se tendría que incorporar en todos los proyectos, al igual que por ejemplo, no sé si lo hacéis o no, pero si se está haciendo un trabajo con ello, el poder generar un espacio de explicar eso, al instituto o al barrio o a sus padres, o sea generar un espacio fuera del proyecto una vez finalizado, donde ese producto ellos mismos lo enseñen.

**Alfredo:**

¿Tú crees que más allá del ayuntamiento, si los temas de logística, o la financiación lo permitiera, tú crees que esta metodología de La Cruilla se podría aplicar a otros temas?

**Mariafe:**

Sí, claro, porque el tema de sensibilización creo que sería..., temas como de género, LGBT, temas de discapacidad, de derechos humanos, tema de diversidad religiosa, la islamofobia o la paranoia, si hay algo que genera más perjuicios que nada es el tema religioso, en mi la primera, es algo que se habla mucho menos, solo se critica, para cualquier tema yo creo.

**Alfredo:**

¿Cuáles crees tú que podrían ser desde lo que conoces, las debilidades, oportunidades o amenazas del proyecto?

**Mariafe:**

Es que me cuesta mucho, porque como no lo conozco de cerca, me cuesta mucho, yo creo que tiene muchas cosas, si hubiera la oportunidad de trabajar esto en todos los centros escolares sería ideal, por seguir con la línea de sensibilización, también porque creo que conecta mucho con todo lo que les llega cada día, y que de una manera tan inconsciente va penetrando.

Para las debilidades y amenaza si un día se acaba el presupuesto, o el distrito de Sarria valora que en este caso concreto que nosotros damos un presupuesto, en ese distrito se acaba el proyecto, si dicen que tienen otras prioridades, ahora evidentemente la . . . ., o si hay un cambio de equipo de gobierno cambia completamente como se trabaja ahora en inmigración y en interculturalidad sería una amenaza externa, y la debilidad me cuesta más, porque no conozco de cerca el proyecto así que sería una tontería.

## **ANEXO 5**

Presentamos a continuación la transcripción del GRUPO FOCAL INICIAL realizado antes del proyecto. El GRUPO FOCAL POSTERIOR no lo ponemos para no aumentar la extensión del trabajo.

Participaron:

Lisney, Venezuela, 14 años

Pablo, Barcelona, 14 años

Jazmín, Paraguay, 14 años

Sid, Barcelona, 14 años

Dominica, Ecuador, 14 años.

Nicolás, Colombia, 14 años.

Moderadores: Alfredo Cohen (autor de estas líneas y coordinador general de elParlante) y Mirella Fort, quien también ha sido talleritas de elParlante y me acompañó en esta ocasión como asistente de investigación.

**Alfredo:**

Cada uno se va a presentar, su nombre su edad, el curso en el que esta, donde ha nacido, y en qué país del mundo les gustaría vivir.

**Lisney:**

Me llamo Lisney, hago 3 de la eso, soy de Venezuela y el país donde me gustaría vivir es en París.

**Mirella:**

**¿Cuál es la asignatura que más te gusta?**

**Lisney:**

Biología.

**Alfredo:**

**¿Cuántos años tienes?**

**Lisney:**

14.

**Pablo:**

Me llamo Pablo Mérida Rodríguez, voy a tercero de eso también, tengo 14 años, y me gusta mucho vivir aquí, pero cambiaria de ciudad, viviría en Madrid y mi asignatura preferida es sociales e historia

**Jazmin:**

Yo soy Jazmín, tengo 14 años, y soy de tercero, soy de Paraguay y me gustaría vivir en Jamaica.

**Mirella:**

**Y ¿tu asignatura preferida o que te gusta más del cole?**

**Jazmín:**

Física y química, y del colegio pues no sé.

**Nicolás:**

Hola me llamo Nicolás Chinchilla, hago 3 de la eso, tengo 15 años, nací en Colombia - Bogotá, y me gustaría vivir en Italia, y mi asignatura preferida es educación física.

**Sid:**

Hola me llamo Sid flores, tengo 14 años nací aquí en Barcelona, mi asignatura preferida es historia y me gustaría vivir en cualquier sitio que se hable inglés.

**Dominica:**

Me llamo Dominica pero me gusta que me llamen Dome, nací en Ecuador y vine aquí con 2 años, tengo 14 años, hago tercero de la eso y si las cosas siguen mal, cuando yo tenga 18 años me gustaría ir a vivir a Italia o Estados Unidos.

**Alfredo:**

**Personas nacidas en otras partes**

**Sid:**

Son extranjeros y ya está.

**Alfredo:**

**¿Cuál es la diferencia entre un extranjero y un inmigrante?**

**Dominica:**

Pues que a lo mejor el inmigrante se ha tenido que mover no por decisión propia, por otra cosa, y el extranjero ha ido de vacaciones a otra ciudad, un emigrante se ha movido por trabajo o por otras situaciones.

**Alfredo:**

**¿Todos están de acuerdo? ¿Qué es un extranjero, qué es un inmigrante, cuál es la diferencia?**

**Pablo:**

Realmente estoy de acuerdo contigo, y tu teoría sobre el extranjero y el inmigrante, es que realmente un extranjero se mueve por decisión suya y puede estar en Barcelona dos meses y después

devolverse, en cambio un inmigrante se queda en el lugar, si yo creo que estoy bastante de acuerdo.

**Alfredo:**

**¿Cómo definirías a las personas catalanas y españolas, como son, o cómo somos?**

**Nicolás:**

Bueno yo por mi parte, en bastantes aspectos, las personas de los otros países de Latinoamérica, somos más de fiesta, y las personas de España o así de Europa las veo más cerradas.

**Dominica:**

No todos, pero algunos catalanes suelen ser bastante bordes y eso a mí no me gusta.

**Jazmín:**

Pero eso depende.

**Dominica:**

Por eso, no todos.

**Sid:**

No sería los catalanes, sino los que suelen tener mucho dinero, no todos tenemos mucho dinero, y ellos van con ropa mejor, o muebles mejores y se creen superiores.

**Pablo:**

Pero es en todas partes, por eso vayas donde vayas estará, pero sí que una cosa que es muy curiosa, que en Cataluña pasa a cualquier pueblo del interior, aquí en Barcelona somos bastante abiertos, no como en otras partes como decía Nico, vas a un pueblo donde haya 100 o 120 personas, y son cerrados a más no poder, vas y caminas y te están mirando raro.

**Dominica:**

A lo mejor no todo el mundo es así, pero yo la mayoría de gente que me he encontrado suele ser así, a lo mejor es por los sitios, pero la mayoría de veces son bastante bordes.

**Jazmín:**

Bueno son amables, no en realidad a veces son amables y un poco irrespetuoso, yo creo que el respeto es muy diferente en mi país que aquí, allí hay un poco más de respeto a las personas más grandes, y aquí no tiene el mínimo de respeto.

**Dominica:**

En mi país es igual, en Ecuador se le respeta muchísimo a la gente mayor, siempre que se puede se ayuda, siempre que ves a alguien de pe en los buses lo dejas sentar, aquí claro que hay gente que lo hace, pero yo también lo veo en plan en que tenemos mucho más respeto por la gente mayor.

**Pablo:**

Los catalanes son personas como las de cualquier parte, solo que miran ... no miran mal pero miran diferente a una persona inmigrante o extranjera que a una persona de adentro y es más se siguen mucho por los estereotipos, por ejemplo si tú eres moreno de piel, dirán Mmm este no es de aquí, a mí todos me han dicho ¿eres musulmán?, y yo digo, no o sea solo por el color de piel, pero por eso que aquí hay muchos estereotipos ya afuera nos ven con muchos estereotipos, como que somos muy tacaños. (Empiezan a dibujar)

**Alfredo:**

Ahora a partir de estas cosas que salieron, todo así como aleatorio e improvisado, cómo definirías Cataluña, estas banderas que significan...

**Pablo:**

Es una comunidad autónoma que busca la independencia.

**Sid:**

Con costumbres como el caga tío y el castellers

**Mirella:**

Yo veo que aquí hay tres banderas, ¿cómo es que tres personas han coincidido?

**Sid:**

Es que la bandera...

**Mirella:**

Es que Cataluña es la bandera catalana

**Sid:**

Bueno yo no he hecho la de la independencia

**Mirella:**

Y por qué dibujaste la bandera catalana porque creo que es con lo que defines Cataluña.

**Pablo:**

No es la que define Cataluña, es que esta es la bandera que por la calle ves puesta en las casas la que te enseñan en la televisión, está en cambio solo te la enseñan en los libros de historia ahora misma una de estas es una bandera que más se vende y más se ve (la Estelada).

**Alfredo:**

Entonces definimos que el imaginario colectivo de este grupo de 3 de eso, sobre Cataluña, es que es una comunidad autónoma que busca la independencia y que tiene unas culturales importantes.

**Pablo:**

Y su lengua.

**Alfredo:**

Bueno no está aquí pero tú agregarías su lengua, de hecho hay esta Tv3 que es el canal.

**Mirella:**

A ver dime que has puesto de Senegal.

**Dominica:**

Un iglú.



**Alfredo:**

Pero ¿sabes dónde está Senegal?

**Dominica:**

No me acuerdo

**Sid:**

Yo creo que esta en África.

**Nicolás:**

África por la parte de arriba, norte este.

**Mirella:**

Vale, este que ha dibujado este muñequito

**Nicolás:**

Bueno yo lo dibuje porque no se me venía nada a la mente y como prácticamente allí toda la gente es de color negro, por eso lo he dibujado.

**Alfredo:**

Vale y las demás personas ¿porque no han dibujado nada?

**Pablo:**

Es que no se me vino nada a la cabeza de estos países que decías, vale, se dónde esta es África, pero aparte de África en sí, no me vino nada a la cabeza, como en la misma Cataluña se me han venido varias cosas a la cabeza como la bandera y la lengua, etc.

**Alfredo:**

¿Y los árboles?

**Jazmín:**

A mí me pareció como la naturaleza, pero no.

**Alfredo:**

¿Cómo selvático?

**Jazmín:**

Sí.

**Alfredo:**

Vale, entonces el imaginario colectivo que podríamos definir de este grupo sobre Senegal, es que este grupo piensa que en Senegal hay selva, iglús y negros, y que en realidad no sabemos mucho.

**Todos:**

Si.

(Sacan otros dibujos)

**Alfredo:**

¿Quién nos dice que tenemos por aquí?

**Dominica:**

Dragones

**Mirella:**

Haber cuéntanos que tienes aquí, Arroz...

**Dominica:**

Arroz, y las niñas estas que ahora están de moda, lo del Kawai, es una especie de moda china que son niñas en plan con ojos muy grandes que bailan

**Sid:**

De muchos colores, con faldillas.

**Alfredo:**

¿Y son reales o dibujos?

**Dominica:**

Reales, bueno se disfrazan de, pero son animadas. Y los dragones, porque en china, siempre hay dragones, estos de los festivales.

**Sid:**

Y también porque es el símbolo del zodiaco de ellos.

**Mirella:**

Y ¿qué has dibujado tú?

**Sid:**

Yo, un chino moderno porque, en mi barrio últimamente me estoy dado cuenta que están abriendo muchas tiendas así que venden al mayor que son de china y todos llevan como el pelo para arriba y teñido de rosa y llevan ropa así de muchos colores, y salgo a la calle y están por todos lados.

**Mirella:**

¿Dónde es tu barrio?

**Sid:**

Por el alto triunfo, ahora poco a poco se están llenando, pero hace un año o así estaban en todos lados y es lo primero que me vino a la cabeza.

**Mirella:**

¿Y a ti que se te viene a la cabeza?

**Nicolás:**

A mí, se me viene como los ojos están...

**Lisney:**

¿Achinados?

**Nicolás:**

Sí, y su físico en sí es como el de todo el mundo, puede ser gordo o flaco, solo se me viene a la cabeza la apariencia de los ojos.

**Sid:**

Y el tono amarillento de la piel.

**Nicolás:**

Exacto

**Alfredo:**

Y ¿qué hay por aquí?

**Pablo:**

Aquí hay una bandera china, que se me ha venido a la cabeza, y aparte de esto de los ojos, el Manga que es parte de la cultura y el arroz, y fideos. Y aparte los ninjas y las artes marciales.

**Alfredo:**

Así que el imaginario colectivo de este grupo sobre la china, los chinos y la cultura china es gente, o son personas o son dragones

**Sid:**

Hay mucha gente.

**Alfredo:**

Vale, es un lugar con mucha gente, con unas tradiciones que tiene que ver con dragones, y personas con los ojos rasgados, con arroz, con ninjas, mangas.

(Cambian dibujos)

**Nicolas:**

En Bogotá hay una montaña que se llama Monserrate y se me ha venido, pues cuando dijeron que dibujáramos algo de Colombia se me ha venido a la mente Monserrate, y lo intente dibujar un poco bien.

**Mirella:**

¿Está la morenita también en Monserrate?

**Nicolás:**

No me acuerdo.

**Mirella:**

Tú sabes que en Cataluña hay una montaña que se llama Montserrat

**Nicolás:**

Si.

**Alfredo:**

Tenemos por aquí el café, café y café y ¿pobreza? ¿Latinoamérica?

**Nicolás:**

Si, un poco, son de estas cosas que me han venido a la cabeza, pero de Latinoamérica sobre todo, en sí el continente.

**Alfredo:**

¿Lo ves como un continente con pobreza?

**Nicolás:**

Sí.

**Alfredo:**

Esto ¿pero tu hiciste dos?

**Nicolás:**

No, no, o sea ella...

**Jazmín:**

Es el.

**Alfredo:**

Ahh o sea ¿tu dibujaste a el?

**Jazmín:**

Si.

**Alfredo:**

Vale, o sea lo primero que viene a tu mente cuando piensas en Colombia, piensas en tu colega que es colombiano.

**Jazmín:**

Si.

**Alfredo:**

Bueno y no hay más nada, ¿otras cosas que se les ocurran ahora, positivas o negativas?

**Sid:**

Yo también había pensado en el café, pero como ya lo habían puesto, no iba a copiar así que no puse nada.

**Dominica:**

En Ecuador que también hay mucha, y sé que en Colombia, hay pues muchos asesinatos, no lo he querido poner, pero también pensé en eso.

**Sid:**

Al lado de mi casa hay una discoteca colombiana y hace como unos meses en medio de la noche se escuchaban los tiros y la policía nos explicó, pero era un poco confuso, bueno, unos colombianos se echaron a tiros, yo seguí durmiendo pero mis padres se despertaron.

**Alfredo:**

**Asesinato, conflicto, café, todo combinado. Entonces podríamos decir, a ver si me ayudan a construirlo, el imaginario colectivo de este grupo sobre Colombia es, que Colombia es un país con...**

**Todos:**

Café.

**Sid:**

Montañas, con Nico y con tiroteos en medio de la calle

**Alfredo:**

Vale, café, montañas, Nico y tiroteos, o sea violencia un poco.

**Sid:**

Yo creo que en general en Cataluña bastante bien, porque ahora con todo esto de la crisis, en general Cataluña es una comunidad que se mantiene bastante bien, que no hay demasiada pobreza, así que en principio todos vivimos con, podemos tener una educación, permitírnos ropa, bastante bien.

**Dominica:**

Hogares, aunque hay muchos desahucios, pero también hogares, comparados con Senegal, o no sé, china, no lo sé, creo que tampoco se vive mal en china.

**Mirella:**

Tú que puedes hablar de Colombia.

**Nicolás:**

Yo personalmente digo, bueno porque me crie allá, los jóvenes tienen que ir con cuidado, porque te metes por una calle, y estas hay solo, pero de día, también puede ser, te pueden atracar, hay que andar con cuidado; también se vive bien, te puedes permitir ropa y todo, lo malo es que en algunas partes hay mucha violencia y tienes que ir con cuidado.

**Alfredo:**

¿Cómo crees que vive la gente en Colombia o en Venezuela?

**Lisney:**

Personalmente en Venezuela ahora, en este momento no se puede vivir muy bien porque las cosas están muy caras, y por la violencia sobre todo, tú vas a una calle, estas solo y pueden incluso ser tu amigos quien te roben, así que tampoco es que se viva muy bien, y las cosas están muy caras ahora.

**Alfredo:**

Y ¿los jóvenes como vivirán en la china?

**Sid:**

La china, bueno produce casi todo, los juguetes y eso, así que yo supongo que allí hay dinero, así que los jóvenes viven bastante bien.

**Pablo:**

Y porque en la China el estudio es muy importante, tampoco olvidemos que hacen muchas horas de instituto y muchas horas de deberes, y nosotros decimos cuantos deberes, los chinos mucho peor

**Mirella:**

Y Senegal, ¿Alguien sabe?

**Alfredo:**

¿Pero no se les ocurre nada, ni bueno ni malo?

**Sid:**

Es que lo único que se me viene a la cabeza es África, y pues en África mayoritariamente no se puede vivir muy bien ya que falta agua, el ayuntamiento no se preocupa, hay muchas enfermedades, no se pueden permitir hogares, comida, ropa. No se si Senegal es así, pero mayoritariamente en África la situación es mala.

**Alfredo:**

¿Qué es un rumor?

**Nicolas:**

Un rumor, por ejemplo ahora Sid y Domi, están hablando y yo escucho que una amiga de Domi se compró un Iphone y pues yo lo interpreto de otra forma, y diría otra cosa que no es la que le dijo, no sé, a mí se me viene eso.

**Dominica:**

Un rumor es como algo que tu cuentas a una persona pero no lo sabes con claridad o al 100 por 100, entonces un rumor es también como por ejemplo, yo a lo mejor sé que a mi amiga le gusta un chico, pero no lo es seguro, entonces para mí eso un rumor, como a Lourdes le gusta Pepe, pero no lo sé bien.

**Sid:**

Ahora lo voy a exagerar mucho, se rumorea que Juan a asesinado a Ernesto, o también puede ser, se rumorea que el marido de Elsa le va a comprar un coche por su aniversario.

**Alfredo:**

O sea los rumores no son muy bueno ni malos, ¿o normalmente como son?

**Pablo:**

O sea tú puedes decir un rumor que parezca bueno y otro que parezca malo, pero los rumores suelen ser malos, porque quien hace rumores lo hace con mucha mala leche, y al final las cosas acaban emboladas casi siempre o mal.



**Alfredo:**

¿Qué es un estereotipo?

**Pablo:**

Ah sí una imagen, una imagen que la sociedad encuentra para definir una cosa aunque sea cierta o no sea cierta, un ejemplo, que los catalanes son muy tacaños, eso... seguro que hay gente muy tacaña y otra que no.

**Dominica:**

Que las rubias son tontas, bueno no todas, u otro un negro que roba, por ser negro ya piensa que roba o hace malas cosas.

**Sid:**

O un musulmán o Pakistán, como los musulmanes siempre tienen barba y son terroristas.

**Alfredo:**

¿Cómo suelen ser los estereotipos?

**Sid:**

Un estereotipo suele ser malo, en plan para criticar al que se está estereotipando, así que suelen venir del exterior, en plan un alemán puede decir estereotipos de los africanos, como que siempre roban, o siempre tienen ebola.

**Dominica:**

Los estereotipos también son lo que muestra la gente, o sea con lo que demuestra esa persona te creas un estereotipo de lo que ves.

**Mirella:**

¿Cuáles creen que son los máximos responsables de crear estereotipos? ¿La gente?

**Pablo:**

Los chistes, la televisión, los políticos a veces también que tienen ideas muy difusas y la gente de la calle, sobre todo la gente de la calle porque juzgan mucho a las personas, la gente sabe juzgar se

hacen una idea premeditada de una persona que puede ser muy grande o muy pequeña.

**Alfredo:**

Y ¿Cómo se detiene los estereotipos? ¿Cómo se podría frenar un estereotipo?

**Sid:**

Si yo fuera palestino, y todo el mundo dijera, seguro tu robas, pues les demostraría que no robo, que si ellos no tienen por qué robar, yo tampoco

**Alfredo:**

Y la última palabra ¿Que es un prejuicio?

**Dominica:**

Es un pensamiento antes de conocer a una persona, o una cosa, que tú tienes un pensamiento sea negativo o malo, pero un prejuicio es hablar sin saber.

**Sid:**

Es como lo que viene antes del estereotipo, o sea estereotipo es que ya es así, que ya lo dice todo el mundo, y un prejuicio lo puedo tener yo sobre una persona y ya esta

**Alfredo:**

El estereotipo es como una cosa más generalizada y el prejuicio es una cosa más personal, ¿es así?

**Sid:**

Si

**Alfredo:**

¿Son buenos o son malos los prejuicios?

**Sid:**

Pueden ser las dos cosas pero suelen ser malos.

**Pablo:**

En esta sociedad suelen ser malos, pese que un prejuicio es una idea creada por la intuición, a veces, como por ejemplo, imagínate que esta es una peli de terror, y dices, esta habitación me da mal rollo, es un prejuicio, pero no entras y te ahorras un mal trago, que puede ser bueno o malo.

**Alfredo:**

De donde lo has sacado.

**Dominica:**

De la tele.

**Nicolás:**

Yo de todo, de la gente de la calle, la tele, las noticias, todo eso.

**Pablo:**

Las series de televisión.

**Sid:**

Todo lo que nosotros a lo largo del día vamos recibiendo, vas por la calle, ves la bandera de Cataluña y ya lo asocias, Cataluña - bandera, así con todo.

**Alfredo:**

Es como de la vida cotidiana un poco y de los medios de comunicación.

**Sid:**

Si

**Alfredo:**

¿Cuál es el medio de comunicación más importante en sus vidas?  
¿Cuál es el por donde más se enteran de cosas, el que más consumen?

**Sid:**

El más importante sería la tele, pero el que más consumimos son las redes sociales.

**Dominica:**

Redes sociales como, Instagram, Whatsapp, Facebook, Twitter donde me entero de varias cosas, a veces no me da tiempo de ver las noticias y voy a Twitter y hay veo algunas cosas, en la página de Antena 3.

**Sid:**

En twitter te enteras de cosas de famosos que sigues.

**Mirella:**

Y ¿en internet buscas información por ejemplo?

**Todos:**

Si, un poco.

**Alfredo:**

Wikipedia, twitter, facebook, internet y televisión, y para estos que generan como estereotipos, prejuicios, estos temas que tienen que ver con las imágenes de los países, ¿es más tele, más prensa, más radio?

**Sid:**

Más tele o periódico creo yo, porque ves la imagen, se te queda, en la radio lo puedes escuchar y la mayoría de veces no lo escuchas.

**Pablo:**

Mogollón de personas con la cara triste y mogollón de personas de gente del ébola, etc. bueno esas son las imágenes que nos dan en la televisión, después estaban las personas explicando en el telenoticias y nada más repetían las imágenes una y otra vez.

**Dominica:**

El ébola ya ha existido muchos años en África pero han empezado a hacerle caso cuando ha llegado aquí a Europa todo el mundo se ha puesto como loco a buscar la cura y todo eso.

**Mirella:**

Quieres decir los medios de comunicación en este caso traen un problema que ya existía y ahora por una persona infectada

**Dominica:**

Le han dado mucha más importancia, aunque ya le había pasado a muchas personas en África pero como aquí no había pasado nada, se han hecho como que no pasa nada

**Mirella:**

Es más importante un blanco que un 100 mil africanos, esa es la idea no?

**Dominica:**

Podría decirse que sí.

**Nicolás:**

Hoy en día es así, importa más una persona blanca, que muchas negras.

**Sid:**

Lo que pasa es que ahora que el ébola puede afectar a personas con poder es un problema, pero el hambre mata millones de personas, pero claro como no mata a ricos nadie le hace caso.

**Alfredo:**

¿Ustedes utilizan los medios de comunicación en la clase?

**Dominica:**

El móvil, antes el ordenador pero ya no.

**Alfredo:**

Pero ¿el móvil lo hacen a escondidas o es parte de la clase?

**Dominica:**

A escondidas

**Mirella:**

¿Se pasan algún video o algo?

**Sid:**

No, normalmente es un medio de comunicación, pero para hablar con tus amigos y preguntarle la respuesta del examen.

**Alfredo:**

O sea la pregunta es en clase de historia, geografía, de matemáticas, ¿se usan los medios de comunicación? como el video.

**Todos:**

Sí.

**Dominica:**

La pilar nos pone muchos videos, y estuvimos viendo el reportaje sobre el ébola y también un reportaje sobre el machismo, en india que era mejor visto tener un niño que las niñas, y mataban a las niñas.

**Alfredo:**

¿En clases de audiovisual y ciudadanía?

**Pablo:**

Y en historia.

**Sid:**

Puede que en sociales y música de vez en cuando.

**Alfredo:**

Y son reportajes o son más como documentales educativos

**Dominica:**

El del ébola fue un documental.

**Pablo:**

De national geographic.

**Alfredo:**

¿O sea una serie no la verían en clase?

**Todos:**

No

**Alfredo:**

¿Una peli?

**Sied:**

Pero la peli no sería con un fin educativo, es cuando no hay nada que hacer.

**Nicolás:**

Eso sería cuando ya se acaben las clases, como los últimos días de instituto, cuando se ha acabado el tema.

**Dominica:**

Cuando vi el documental del ebola me entere de muchas cosas que no sabía, yo no pienso que sea una tontería.

**Mirella:**

¿Y entonces porque no están en las aulas?

**Dominica:**

Yo creo que los profesores piensan que es una distracción no una educación, yo sinceramente no me aburriría en una clase así, porque al mismo tiempo que lo estaba aprendiendo estaba viendo algo, y no era todo el tiempo escuchar y escuchar.

**Sid:**

Si porque ellos piensan que nada más que es distraerse, pero en verdad es una buena manera de enseñar y al mismo tiempo de mantener a los alumnos concentrados.

**Alfredo:**

Sinceramente ¿vosotros pensáis que los profes están educados para enseñar con la tecnología, con las redes sociales?

**Todos:**

Depende del profesor

**Pablo:**

Es que justo hemos llegado a la época del cambio, del libro al ordenador, porque normalmente los profesores que tenemos son mayores, ósea 40, 50 años, claro hay otros colegios que tienen profesores de 20 años que nacieron cuando tenían un ordenador un poco antiguo, que ya tienen muchas cosas con ipads y ordenadores, nosotros empezamos mínimamente con el ordenador y ya mismo no lo utilizamos nada, es todo libros.

**Sid:**

Porque el método para contratar profesores es, mientras más años llevas, más experiencia tienes, y yo no estoy de acuerdo con eso tenemos profesores que llevan muchísimos años, no diré nombres, pero hay algunas de que ya me da la impresión de que están un poco locas, porque no se escuchan, es su manera de hacerlo y todo se así, y no lo voy a cambiar, y a veces yo no entiendo lo que explica allá, y si me empieza a explicar un compañero dice, No, no se lo expliques tú, solo se lo puedo explicar yo.

**Lisney:**

Eso pasa mucho con una profe que tenemos, que por ejemplo el año pasado, las personas que repitieron aprendieron con un método y ahora la profe que llegó quiere que lo hagamos con su método y a lo mejor el otro método es mas fácil, y en los exámenes si no lo haces con su método, te baja puntos o te lo pone mal.

**Alfredo:**

Como la comunicación, como por ejemplo que ahora tengamos una cámara aquí, ¿podría incorporarse a las clases? y también la participación es decir, vosotros pensáis que podéis participar en las clases o que normalmente no se participa mucho, es decir se levanta mucho la mano, se pide la palabra y se habla mucho, o es normalmente es el profesor el que habla o dos o tres son los que más hablan y cómo les gustaría que fuera.

**Nicolás:**

Yo personalmente, cuando preguntan cosas cuando las sé, algunos profesores, levantan otros compañeros la mano, como el profesor sabe que ese compañero que alzó la mano lo va a decir bien, hace que lo diga, siempre escogen a los que saben que lo dirán bien.



**Dominica:**

Siempre es el profesor, hablando, o escribiendo en la pizarra, lee, a veces hace una pregunta y ejercicios.

**Sid:**

Hay profesores que solo hacen eso, explican, ponen ejercicios, corregimos, explican, ponen ejercicios, corregimos; y así no entendemos, porque llega la hora del examen, y puede que de 20 ejercicios 15 lo tenemos mal, y como te dejan preguntarle no te has enterado de nada en todo el tema.

**Mirella:**

Pero no te dejan preguntarle significa que la profesora no deja que le preguntes y la interrumpas

**Sid:**

No es que no te deje, pero hay veces que yo le he preguntado, dice si, si ahora voy, pasa media hora y nada, le vuelvo a preguntar, viene y me dice, es que es muy fácil lo dice en el libro.

**Alfredo:**

O sea vosotros pensáis que no hay como demasiadas condiciones para participar, así es todos, o sea no se preocupen que no estamos aquí criticando a este cole, así es el sistema educativo en general, hay un profesor que sabe mucho y hay un montón de alumnos que escuchan, no es como un diálogo permanente.

**Dominica:**

Yo me acuerdo que el año pasado teníamos un profesor de sociales que, era no como esos profes que hemos tenido, para mi sociales es una asignatura muy aburrida, pero él se preparaba en casa, y venía aquí y nos preguntaba, siempre estábamos hablando del tema, siempre estábamos alumno y profesor, no estaba solo profesor y profesor, hablando, leyendo y escribiendo en la pizarra, eso es lo que más me gustaba, que estábamos todos concentrados.

**Alfredo:**

Si es esa clase se podría hacer unos proyectos con los temas que trabajamos hoy, como se trabajaría, ósea temas de medios de comunicación, tecnología, temas de interculturalidad de países, ¿cómo sería la clase ideal de todos?

**Sid:**

Para mí la clase ideal sería donde todo el mundo pudiera participar, más que un profesor que da un diálogo y nosotros como receptores que lo único que hacemos es escuchar, emplear como un diálogo, hablas tú, no te entiendo te pregunto y eso, ya sea con el tema que sea, o sea que sea un profesor que nos deje participar.

**Dominica:**

A mí me gustaría que se utilizaran más los ordenadores, porque ya estoy harta de escribir, porque tengo una profesora que solo dicta ejercicios y yo me canso, el año teníamos una profesora y utilizábamos casi todo el tiempo el ordenador, entonces no era hacer ejercicios en el libro y lo hacíamos en el ordenador y no era más divertido pero a mí me gustaba más que no hacerlo todo el rato en el libro.

**Alfredo:**

Vosotros sentís que el colegio está de alguna manera anticuado.

**Todos:**

Sí.

**Alfredo:**

Tú qué opinas, el colegio por ejemplo en relación como cuando llegas a casa que utilizas el dispositivo y otras cosas, ¿el colegio es muy distinto, es como otra dimensión?

**Jazmín:**

No, con el tema del ordenador claro lo utilizábamos, pero nos desconcentra eso en parte, entrábamos en cosas que no era.

**Dominica:**

Pero haber, yo no voy a negar que no entre una vez o dos pero la cuestión es que me aburría muchísimo menos que el libro.

**Mirella:**

Cuando hablas de teníamos, es que antes tenías un ordenador siempre con vosotros y ya no y ¿por qué?

**Sid:**

En primero de eso nos hicieron comprar un ordenador, y casi todo el mundo lo compró, en primero lo usábamos todo el rato, en segundo lo dejamos de usar un poco pero en algunas asignaturas, y ahora ya ni lo traemos, de vez en cuando algún profesor pide que traigamos el ordenador. Ósea llegamos al cole y tenemos la pizarra, el libro, los bolis, y sales a la calle y en el metro hay pantallas, sales a comprar y hay pantallas por todo lado, es en otro mundo, ya dentro de 5 años si los institutos siguen así será otro mundo

**Mirella:**

¿Cuántas horas del día pasáis en el instituto?

**Sid:**

**Muchas, los lunes y los martes entramos a las 8:15 y salimos a las 5:15, siete horas.**

**Mirella:**

¿Cuántas pantallas tienes en tu vida?

**Dominica:**

5, el iphone, la tele, el ordenador, el ipod y el ipad.

**Sid:**

El iphone, el ordenador y la tele.

**Nicolas:**

El móvil, la tele y el ordenador.

**Jazmín:**

Igual.

**Lisney:**

Iphone, tele, ordenador y Ipad.

*Barcelona, Marzo de 2016*