

Narrativas audiovisuales sobre resiliencia y educación desde un enfoque edu-comunicativo

María Teresa Rascón Gómez
Florencio Cabello Fernández-Delgado
Universidad de Málaga

Resumen

Este artículo versa sobre el proyecto de innovación educativa Miradas multimedia sobre resiliencia y educación. Este proyecto propone una intervención socio-educativa en pro de la resiliencia de la infancia y juventud en riesgo social de Málaga (España), desde un enfoque edu-comunicativo que analice y reelabore críticamente sus modos de representación audiovisual. Dicha propuesta surge en el contexto del colapso económico desencadenado en 2007 y cuyos estragos en España se ensañan especialmente con la infancia, alcanzando unas cotas sin precedentes de riesgo de pobreza y exclusión social en esta población. Ante a ello, esta iniciativa reunió a docentes y estudiantes de educación, comunicación y psicología, a entidades sociales y a una educadora social con el fin de elaborar cooperativamente una serie de videos multimedia (*spot*, corporativo y *web*) y un cortometraje documental, para dar a conocer y reflexionar sobre los procesos de exclusión social y resiliencia de la infancia malagueña.

Palabras clave

Aprendizaje cooperativo, edu-comunicación, exclusión social, infancia, multimedia, resiliencia.

Audiovisual narratives on resilience and education through an edu-communicative approach

Abstract

This article presents the educational innovation project, Multimedia perspectives on resilience and education. This project proposes a socio-educational intervention in favor of the resilience of children and youth in vulnerable situations in Malaga (Spain), through an edu-communicative approach that analyzes and critically reformulates its methods of audiovisual representation. This proposal emerged from the context of the economic crisis that began in 2007, the consequences of which are particularly harmful for children in Spain, with unprecedented rates of risks of poverty and social exclusion in this sector of the population. Faced with this problem, this initiative brought together instructors and students of education, communications and psychology, along with social entities and a social educator in order to cooperatively create a series of multimedia videos (spots, corporative and web-based), as well as a documentary short film, in order to disseminate and reflect on the processes of social exclusion and the resilience of children in Malaga.

Keywords

Childhood, cooperative learning, edu-communication, multimedia, resilience, social exclusion.

Recibido: 25/07/2018

Aceptado: 06/02/2019

Introducción

El colapso financiero desencadenado en 2007 sitúa a España como un país en acelerado empobrecimiento y con tasas de desigualdad sin apenas parangón en la Unión Europea (FOESSA, 2016a). Unas tasas que resultan aún más graves si descendemos en la escala regional y local.

De este modo, nos situamos en un país (España), una comunidad autónoma (Andalucía) y una provincia (Málaga) que presentan tasas de desempleo de 16.55%, 24.43% y 20.07%, respectivamente. En el caso de los menores de 25 años estas tasas ascienden a 44.07% en España y 47.88% en Andalucía (INE, 2018).

En cuanto a la llamada tasa AROPE (At Risk of Poverty or Social Exclusion), encargada de medir la población en riesgo de pobreza o exclusión social, Andalucía se sitúa como líder (35.4%), rebasando con creces la media nacional, que se ubica en 22.3% (INE, 2017). Esta tendencia se ensaña especialmente con la infancia (con una tasa AROPE nacional de 31.7%) y la juventud (37.6%), sobre las que se cierne la doble amenaza de la transmisión intergeneracional de la pobreza y de la cronificación de la exclusión (FOESSA, 2016b).

Frente a estas dinámicas de desposesión y desigualdad agudas, consideramos imprescindible desplegar enfoques que acometan intervenciones integrales acordes con la multifactorialidad que caracteriza las situaciones de pobreza y exclusión social, y que apuesten por el trabajo en red entre las instituciones públicas y las entidades del tercer sector (ONG, asociaciones, fundaciones sin ánimo de lucro...). Para ello, estimamos relevante la identificación, el estudio y la ulterior difusión de modelos de intervención con la infancia y la juventud en riesgo social, que conjuguen compromiso social, rigor en la concepción y evaluación, así como en la capacidad de innovación y experimentación. En este proceso resulta crucial que los sujetos y grupos afectados mantengan un protagonismo destacado que revele sus factores de protección personales y socioculturales, con vistas a reconocer y estimular sus potencialidades de (auto)transformación y *resiliencia*, entendida esta como “un proceso dinámico, constructivo, de origen interactivo, sociocultural que conduce a la optimización de los recursos humanos y permite sobreponerse a las situaciones adversas” (Kotliarenco y Cáceres, 2011, p. 1). Al mismo tiempo, buscamos acercar a los sectores más excluidos nuevas formas de creación, gestión y acceso a la información, que disminuyan las diferencias entre los “info-ricos e info-pobres” (Gutiérrez, 2003, p. 14).

Esta es la labor que desde 2013 venimos abordando los integrantes del Grupo de Investigación RIEDU (Resiliencia, Inclusión y Educación) de la Universidad de Málaga (UMA), en el marco del proyecto de investigación de excelencia de la Junta de Andalucía, “Trabajo en red y atención socioeducativa para la promoción de

la resiliencia de la infancia en riesgo de exclusión social". Un estudio a partir del cual surgieron las claves teóricas que, posteriormente, habrían de dar lugar al proyecto de innovación educativa (PIE), "Miradas multimedia sobre resiliencia y educación", sobre el que versa el presente artículo.

En un intento por llevar la interdisciplinariedad al estudio de la educación mediática, tal y como proponen Gozálvez y Contreras (2014), presentamos una iniciativa –llevada a cabo por un equipo de nueve docentes de educación, comunicación y psicología y una educadora social– para propiciar que los estudiantes de educación y comunicación conocieran y reflexionaran sobre los procesos de exclusión social y de resiliencia de la infancia y juventud malagueñas para, ulteriormente, elaborar sus propias narraciones multimedia, desde un enfoque pedagógico y comunicacional, que permitiera a los protagonistas ser los verdaderos interlocutores (Kaplún, 1997).

El enfoque teórico de la edu-comunicación

A partir de estos miembros, nuestra concepción de este experimento docente se enmarca en el campo de la "edu-comunicación" (Kaplún, 1997; Matilla, 2002; Prieto, 2017), término que preferimos a otros, como "alfabetización mediática", por el inequívoco acento dialéctico, dialógico y democratizador que pone en la imbricación entre educación y comunicación. Así, determinadas concepciones de la *media literacy* adoptan un enfoque economista, orientado a la instrucción en unos medios supuestamente neutrales (Aparici, 2010), o abrazan sin más un paradigma de "sonambulismo tecnológico y amnesia educativa" (Cabello y Rascón, 2015). Por otro lado, términos como "educación para la comunicación" y "comunicación para la educación" entrañan el riesgo reduccionista de "escolarizar la comunicación" o "tecnificar la educación" (Oliveira, 2010). En contraste, la edu-comunicación parte de un enfoque centrado en las personas en lugar de los dispositivos tecnológicos (Mateus y Quiroz, 2017), y remite a la tradición de la pedagogía de la liberación y de la pedagogía de la comunicación, auspiciada desde los años setenta por Freire (1985) y su "modelo educativo bancario"; por Kaplún (1997), Prieto (2017) y Gutiérrez (2003). Incluso podríamos decir que se apropiá de la pedagogía democrática y socialmente comprometida de Freinet (1977), y de las teorías de McLuhan (1967) sobre la comunicación.

De este modo, frente a modelos de educación/comunicación vinculados a lo que Kaplún (cit., en Barranquiero, 2009) denomina ya sea "pedagogía transmisora", o bien "pedagogía persuasivo-conductista", encontramos la defensa de una "pedagogía problematizadora" como impulsora de la reflexión y acción autónomas de los educandos (Rocha, 2015). Una pedagogía basada en

un modelo de comunicación participativo (Kaplún, 1985), y promotora de una ciudadanía más activa y crítica (Aguaded, 2013). Se trata de un marco de interacción “que apuesta por el grupo y su capacidad autogestora” (Kaplún, 2010, p. 55). Según Barranquero (2007, p. 117):

La auténtica comunicación es [...] según este modelo, dialéctica [y] de este modo genera ‘concientización’ en el doble sentido político-pedagógico freireano, como conocimiento (o descubrimiento de la razón de las cosas) y como conciencia (de sí, del otro, de la realidad).

A partir de estos fundamentos, la edu-comunicación

ofrece los instrumentos para comprender la producción social de comunicación, saber valorar cómo funcionan las estructuras de poder, cuáles son las técnicas y los elementos expresivos que los medios manejan y poder apreciar los mensajes con suficiente distanciamiento crítico, minimizando los riesgos de manipulación (García, 2010, pp. 151-152).

Para completar este sucinto repaso conceptual concluimos mencionando la riqueza de matices que añade Barranquero (2007) en su genealogía y definición de la edu-comunicación para el cambio social. De este modo, partiendo de un recorrido histórico que bebe de Freire y de una escuela comunicativa crítica, que habría de forjar el paradigma de la “comunicación para el cambio social” en Latinoamérica (Gray-Felder y Deane, 1999), Barranquero (2007) proporciona siete claves para planificar iniciativas de este tipo, que dibujan las coordenadas básicas en las que se mueve nuestro PIE.

Lo primero es la primacía del “proceso de transformación colectiva”, por encima de los productos mediáticos que emanen de él. En segundo lugar, destaca la importancia de que los actores implicados en tal proceso acaben apropiándose del mismo, haciéndolo suyo. En tercer lugar, hace hincapié en la necesaria “pertinencia cultural” de las acciones que se planteen, con el fin de atender a las particularidades culturales y lingüísticas de cada comunidad. A continuación, las características cuarta y quinta van emparentadas, pues si bien se enfatiza el interés de intervenciones apegadas al terreno que generen una participación distribuida en lo local, no se pierde de vista la necesidad de un trabajo en red que permita vincular entre sí experiencias similares desplegadas en contextos diversos. En cuanto a la selección de medios tecnológicos, se apuesta siempre por su adecuación al contexto, y se rechaza que acaben convertidos en fines en sí mismos. Para finalizar, Barranquero (2007) subraya que es imprescindible que las acciones contemplen metas a medio y largo plazo, que posi-

biliten una auténtica apropiación de los procesos y una transformación duradera de las condiciones de vida de las comunidades.

Material y métodos

Objetivos

Con este proyecto hemos pretendido alcanzar dos objetivos generales:

1. Contribuir a la aproximación crítica de nuestro alumnado a los procesos de exclusión social de la infancia y juventud malagueñas, así como a las iniciativas socio-educativas que promueven su resiliencia, incluyendo el modo en que vienen mediadas por sus representaciones audiovisuales.
2. Fomentar la divulgación de dichos procesos e iniciativas entre la comunidad universitaria y la ciudadanía, partiendo siempre del entorno más próximo pero con vocación de trascender a otras universidades y localidades.

Más específicamente, aspiramos a que nuestro alumnado identifique en su entorno y difunda más ampliamente prácticas e iniciativas socio-educativas de trabajo en red, en pro de la resiliencia de la infancia y juventud en riesgo social; a que adquiera un compromiso ético con sus sujetos de estudio/intervención, con especial acento en el análisis crítico de la construcción mediática de las figuras y los entornos de exclusión social; y, finalmente, a que devuelva a las comunidades afectadas el material elaborado, además de propiciar su difusión amplia mediante su archivo en repositorios de video públicamente accesibles.

Enfoque metodológico

A partir de las premisas edu-comunicativas señaladas, y con el referente cercano de la agencia de comunicación solidaria Comsolidar, creada por el profesor Marcial García en la UMA (Olmedo y Ruiz, 2013), este proyecto planteó, para los cursos académicos 2015/2016 y 2016/2017, una experiencia de aprendizaje cooperativo basada en proyectos a caballo entre la educación social y la comunicación audiovisual, buscando la descentralización de las relaciones entre conocimiento y poder, de las que habla Barranquero (2011). Respecto al aprendizaje cooperativo, nos remitimos a la clásica definición del mismo como “el uso en educación de grupos pequeños en los que los alumnos trabajan juntos para mejorar su propio aprendizaje y el de los demás” (Johnson y Johnson, 1999, p. 20). En nuestro caso, la tarea propuesta al

alumnado consistió en la concepción, producción y difusión/devolución de un proyecto multimedia compuesto por un video-reportaje de aproximadamente 3 minutos, un *spot* publicitario de unos 30 segundos y un video de difusión *web* de 10 a 15 segundos (a modo de *teaser*); todo ello en torno a un proyecto de intervención socio-educativa sobre infancia y juventud en riesgo social de la provincia de Málaga.

Esta doble dimensión de realización multimedia y aprendizaje-servicio (APS), entendido este último como “una propuesta educativa que combina procesos de aprendizaje y de servicio a la comunidad en un solo proyecto bien articulado, en el cual los participantes se forman al implicarse en necesidades reales del entorno con la finalidad de mejorarlos” (Batlle, 2010, p. 66), obedece a la heterogénea composición de los 268 estudiantes que han participado en esta iniciativa. Dicho alumnado estaba matriculado en las asignaturas implicadas en el PIE, dos de la Facultad de Educación (Juventud en riesgo social y La educación social ante la exclusión y la marginación e infancia), y otras dos de la Facultad de Comunicación (Realización de videos multimedia y Realización documental).

Análisis y resultados

El desarrollo del PIE arranca en el primer semestre con una *fase de aproximación* a comunidades de Málaga con problemas de exclusión social, en lo que concebimos como una oportunidad de practicar la prealimentación de la que habla Kaplún (1998) cuando afirma que:

Si se desea comenzar un real proceso de comunicación, el primer paso debiera consistir en poner al destinatario, no sólo al final del esquema, sino también al principio, originando los mensajes, inspirándolos, como fuente de pre-alimentación. [...] La verdadera comunicación no comienza hablando sino escuchando (p. 79).

En coherencia con ello, a lo largo de esos dos cursos fuimos pudiendo un proceso de negociación vinculado a las expectativas, necesidades y deseos respecto de las piezas multimedia que se proponen a los distintos colectivos. De ahí surgió un documento para cada entidad que contenía los compromisos y exigencias mutuos entre todas las partes.

La segunda fase comenzaba ya en el segundo cuatrimestre y se correspondía con la organización de grupos interdisciplinares de estudiantes de educación y comunicación, así como la asignación de un proyecto a cada uno de ellos. De este modo, desde el principio propiciamos la creación de equipos interdisciplinares

de estudiantes de educación y comunicación, asumiendo los cinco elementos esenciales que destacan Johnson y Johnson (1999):

1. La interdependencia positiva de objetivos, que venía propiciada porque las obras audiovisuales de los estudiantes de Comunicación se orientaban a un caso de estudio real y, a su vez, dotaban de mayor proyección a las intervenciones del alumnado de educación social.
2. El fomento de la responsabilidad individual y personal, que, aunque en general ha funcionado bien, no ha estado exenta de roces y desajustes organizativos en algunos casos, demostrando en última instancia los beneficios de actividades que implican el compromiso del alumnado en su dimensión académica y social.
3. En cuanto al uso de habilidades interpersonales en pequeños grupos y la interacción promotora cara a cara entre nuestros estudiantes, los hemos facilitado organizando dos eventos conjuntos al inicio del semestre y una tutorización continua.

De este modo, la primera cita clave fue un acto de presentación del proyecto, donde reunimos a 130 alumnos de las distintas titulaciones para explicarles nuestra propuesta y propiciar que se conocieran. Asimismo, en el curso 2015-2016 aprovechamos la organización de una presentación de tres experiencias socioeducativas de trabajo en red en Málaga, para reunir por primera vez a nuestros estudiantes. Ese día pudimos aproximarnos a entidades y vecinos de distintos barrios malagueños donde se dan situaciones de exclusión social de la infancia. Además, este evento permitió que el alumnado visualizara un modelo del trabajo que se le encargaba con el estreno del video-reportaje institucional sobre el programa Asperones Avanza,¹ en el que participaron dos de los docentes del proyecto. En el curso 2016-2017, volvimos a reunir a todo el alumnado, y le proyectamos un video resumen con los frutos del proyecto del curso anterior, para pasar posteriormente a desarrollar dinámicas de cohesión con el fin de que se conocieran los estudiantes de las diferentes titulaciones.

Tras esta primera cita, se asignó a cada grupo una entidad o colectivo social para el que desarrollar la narración multimedia propuesta. Parte de esta *segunda fase* consistió en negociar con las entidades ya asignadas, para ajustar la relación con nuestros estudiantes o directamente buscar nuevos proyectos; tras lo cual cerramos esta etapa con la asignación definitiva de los grupos e iniciativas.

1 Véase: <https://www.youtube.com/watch?v=nDxURMWcBk8>

Finalmente, y como ya apuntamos arriba, la interacción promotora cara a cara se reforzó reuniendo una hora por semana a los estudiantes de educación social, publicidad y relaciones públicas en dos aulas, con el fin de que pudieran coordinarse semanalmente, bajo la supervisión de sus docentes y del coordinador del PIE.

4. En cuanto al procesamiento grupal, supone un reto evaluar procesos y productos que combinan lo educativo y lo narrativo-audiovisual; reto abordado en dos momentos: el visionado previo a la entrega y, sobre todo, la sesión de devolución final con la presencia de las propias entidades colaboradoras.

A partir de aquí, se acometió una tercera fase, enfocada ya de lleno a la producción, grabación y edición de los videos. Para articular esta fase de evaluación de procesos y productos de naturaleza híbrida, por parte de instancias tanto académicas (no solo la evaluación docente, sino también la intragrupal) como externas (la evaluación de las entidades involucradas), este PIE contemplaba dos actividades finales. Por un lado, se organizó un visionado conjunto en clase de los montajes iniciales, para que el equipo docente ofreciera su pre-evaluación a los grupos mixtos de estudiantes, ofreciéndoles sugerencias, correcciones y valoraciones sobre el proceso de trabajo y sobre los frutos audiovisuales del mismo. Por otro lado, y como colofón de dicho preestreno, se les encargó a los estudiantes preparar la entrega, recabar de las entidades colaboradoras su evaluación y permiso para exhibir los videos (mediante plantillas suministradas para tal efecto) y, por supuesto, invitarlas a la culminación del proyecto: la proyección pública de todos los videos autorizados en las instalaciones de la universidad.

La relevancia de esta proyección final se fundamenta en que ella supone la devolución de los frutos del PIE a las entidades por parte del equipo de docentes y estudiantes implicados. Así, el Contenedor Cultural de la UMA se llenó de vecinos, participantes de proyectos y habitantes de distintos barrios de Málaga (más de cien personas en cada sesión); este acto supuso para muchos la primera vez que pisaban la Universidad de Málaga. Con ellos, compartimos una proyección de todos los videos, a la que siguió un pequeño coloquio, en el que tomaron la palabra desde estudiantes y docentes de la UMA, hasta el director del Colegio María de la O del barrio de Los Asperones, así como personas con discapacidad de la Asociación de Vida Independiente, el fundador de la asociación Gym Rocky Espartanos, y varios residentes de la Casa Hogar La Colonia. Como colofón, ambas sesiones acabaron con sendas meriendas en los jardines del Contenedor Cultural, donde pudimos continuar la discusión sobre los videos e incluso proyectar futuras colaboraciones.

Discusión y conclusiones

Asumiendo que el proceso pedagógico de aprendizaje cooperativo por proyectos –descrito en el apartado anterior– es para nosotros fundamental, detallamos aquí los principales resultados de este proyecto.

En primer lugar, cabe subrayar que a lo largo de estos dos cursos académicos nuestros 268 estudiantes han realizado 77 piezas audiovisuales, para 27 entidades de la provincia de Málaga, entre las que se incluye un corto documental sobre el barrio de Los Asperones.

En este sentido, se han realizado producciones multimedia de entidades como: Cruz Roja (asociación que se ocupa de colectivos vulnerables); Málaga Acoge (asociación que trabaja con inmigrantes); Transhuellas/Ojalá (sobre transexualidad); la Asociación de Vida Independiente, el proyecto de integración de discapacidad auditiva del Colegio La Asunción, la Casa Hogar La Colonia-FAISE y la Compañía Teatral Arribadown (todos ellos enfocados al trabajo con personas con discapacidad física y psíquica); la Asociación Japoo, de Benalmádena (conformada por vendedores ambulantes senegaleses); la Asociación Trencadís Romí de Los Asperones; el CEIP María de la O (único colegio del barrio) y su proyecto 7Arts; la Asociación Gym Rocky Espartanos (enfocada al trabajo de personas sin hogar); el Centro de Protección de Menores de Málaga; la Fundación Proyecto Solidario por la Infancia (Infania); el Colegio Las Misioneras (pertenece a otro barrio malagueño marginado, como es el caso de Palma-Palmilla); la Asociación Mujer Emancipada e Incide Mujeres (ambas asociaciones dedicadas al trabajo con mujeres en riesgo de exclusión social); la Mesa de Trabajo Comunitario de La Corta (otro barrio marginado de la ciudad de Málaga); la Asociación Trans-Carretera de Cádiz (que trabaja distintos proyectos con menores en riesgo de exclusión social y con centros educativos de la provincia); la Casa Hogar La Buena Vida, de La Palmilla (un centro social que trata de mejorar la calidad de vida de los vecinos de este barrio marginado); y la Granja El Pato (un centro de innovación educativa perteneciente a la Fundación Espacio sin Exclusión).

Todas estas piezas tratan de acercar a la sociedad las problemáticas de distintos colectivos vulnerables que sufren exclusión social (como es el caso de los vecinos de Los Asperones, un barrio marginado de mayoritariamente gitanos; del colectivo de gays y transexuales; de personas que sufren discapacidad física y psíquica; de migrantes; de mujeres y menores en riesgo social; de personas sin hogar; etc.). Asimismo, como puede observarse en los videos publicados,² se trata de difundir la importante labor

² Pueden verse las piezas autorizadas en https://www.youtube.com/channel/UCD_VuhNj6oAhhjHLrn6rnw/videos?shelf_id=1&sort=dd&view=0

que desarrollan las entidades colaboradoras en el proceso de resiliencia e inclusión de estos colectivos y, por ende, en la mejora de su calidad de vida.

Otros resultados de este proyecto que dan cumplimiento a nuestras aspiraciones de difusión más allá de nuestras aulas, son los artículos de prensa y las producciones académicas que ha dado lugar. Respecto a la repercusión mediática, el diario malagueño *SUR* ha publicado dos noticias sobre los proyectos desarrollados con el CEIP María de la O del barrio de Los Asperones. La primera sobre la colaboración de la Asociación Trencadís Romí, de Los Asperones, con la Delegación de Igualdad de la UMA (González, 2016), impulsada por uno de los docentes participantes en el proyecto, y reflejada en un video realizado por nuestras estudiantes, sobre el proceso de construcción de un mural destinado a conmemorar el cuadragésimo aniversario de la escuela infantil de nuestra Universidad. La segunda noticia publicada (Gutiérrez, 2017) versó sobre el proyecto 7Arts, desarrollado en el CEIP María de la O. Dicho proyecto ha trabajado el proceso de aprendizaje, a partir de distintas disciplinas artísticas, contando para ello con la colaboración de la conocida pintora gitana Lita Cabellut. Esta experiencia fue documentada por otro de nuestros grupos de trabajo, en una serie de tres videos especialmente destacados.³

En cuanto a la difusión académica, los resultados de este PIE (y algunos de sus videos) se han presentado en diversos foros nacionales e internacionales: el 15 de septiembre de 2016, en el Congreso Internacional de Pedagogía Social, celebrado en Girona, mediante una comunicación (Rascón, Alvarado y Cabello, 2016), que sirvió de base para un artículo enviado posteriormente a la Revista Iberoamericana de Educación Superior, y que será publicado en breve; el 29 de septiembre de 2017, en la Noche Europea de los Investigadores, tras la invitación enviada para ello al Grupo RIEDU; el 2 de febrero de 2018, en el Congreso Internacional ECREA-OSC'2018; el 8 de febrero de 2018, en las IV Jornadas de Innovación Educativa de la UMA (Cabello y Rascón, 2018); y finalmente, tal y como ya hicimos con nuestro anterior proyecto (Rascón y Cabello, 2015), el 11 de diciembre de 2017 se presentaron los resultados finales del actual PIE en el IV Congreso Internacional de Innovación Educativa, organizado en México por el TEC de Monterrey (Rascón, Alvarado y Cabello, 2017).

Sobre la base de estos resultados, apuntamos algunas de las conclusiones que nos han deparado estos dos cursos de trabajo. Para empezar, el acento en la dimensión edu-comunicativa de nuestro proyecto entrañaba una apuesta por desencadenar procesos de transformación social, y por introducir metodologías

³ Véase: <https://www.youtube.com/watch?v=hlelwYFPfUU>; <https://www.youtube.com/watch?v=g5LsDrD3JOc>; <https://www.youtube.com/watch?v=WL5gUfjj538>

innovadoras en el aula que favorecieran el desarrollo de habilidades vinculadas a la comunicación y a la libre expresión (Trilla y García, 2010). En este sentido, hemos de reconocer que tanto la evaluación continua en clase, como la evaluación final y la de las asociaciones y colectivos implicados, nos alientan a pensar que hemos cumplido este reto. Así, no han faltado testimonios de estudiantes, que inicialmente confesaban su nerviosismo por acudir a determinados barrios marginados o centros asociativos de la ciudad, que han acabado bien integrados con sus habitantes y las asociaciones que los atienden. A continuación, mostramos algunos de los relatos que nuestros alumnos hacen de esta experiencia:

A1: El proyecto para mí la verdad es que ha sido muy gratificante, porque ya no solo estás aprendiendo, sino que encima tenemos la oportunidad de ayudar a otras personas de una forma u otra, y de conocer sus experiencias [...], y te hace un poco más humilde, te hace ver la realidad tal y como es. La verdad es que estoy muy contento.

A2: En la “Casa” [refiriéndose a una de las entidades], cuando trabajamos con personas con problemas graves de salud mental pues... la verdad es que estoy aprendiendo mucho. De entrada, todo lo que hice fue repensarme todo, ¿no?, repensarme todas las ideas que yo tenía acerca de ellos, y realmente darme cuenta en uno o dos días de que [...] todos tenemos problemas. Unos tenemos unos problemas, y otros [tienen] otros. Unos están muy estigmatizados, muy estereotipados, con una connotación negativa muy chunga, pero al final [...] hablas con ellos y son como tú y como yo, a lo mejor en circunstancias un poco negativas que todos realmente en algún momento de la vida podemos pasar, y estamos expuestos a eso. O sea, que estoy muy contenta, la verdad, de haberme acercado a este colectivo.

A3: A ver, que son personas que hay que tratarlas con mucha delicadeza, y que si las tratas con respeto y con cariño, dan muchísimo de ellas. Y las cosas que hemos grabado con ellos, la verdad es que se han prestado a todo, son súper amables, tanto los que viven allí como los que trabajan allí, que es de agradecer, la verdad, porque nosotras íbamos con otra idea completamente diferente a lo que luego nos hemos encontrado allí realmente.

A4: Cuando empiezo a unir la teoría con la práctica, para mí es espectacular.

A5: Personalmente, cuando me pregunto qué mundo queremos, qué mundo necesitamos, al fin y al cabo la respuesta está en un mundo más acogedor, más inclusivo, donde todas las

personas tengan su espacio, y donde se valoren las diferencias y la diversidad. Un mundo en el que quepan muchos mundos, todos los mundos posibles, y estar aquí significa compartir ese momento y ese “ posible”, y hacerlo más real.

Un adolescente vecino de Los Asperones apuntaba sobre el proyecto: “Es como mostrarles un camino más fácil para que los niños se convenzan más sobre cómo salir hacia adelante, cómo sacarlos hacia adelante”.

Adicionalmente hemos percibido que determinados colectivos que manifestaban muchas reservas para ser grabados o participar en la realización de anuncios o reportajes sobre su vida y su trabajo han modificado sus prejuicios y han percibido en nuestros estudiantes aquella “empatía”, que es clave para la edu-comunicación, y que Kaplún (1998) define como: “la capacidad de ponernos en la piel del otro, de sentir como él, de pensar como él, de ‘sintonizar’, de ponernos en su misma ‘onda’” (p. 99). Ello no resta, por supuesto, para que haya habido dos organizaciones que no quedaron contentas con los resultados y no dieron permiso para su difusión; así como otra nos requirió que difuminásemos las caras de los participantes para garantizar su anonimato.

En los mejores casos, hemos podido comprobar que las relaciones entabladas durante el curso se han prolongado una vez acabado este; sobre todo en el caso de trabajo con jóvenes con edades similares a las de nuestros estudiantes universitarios. Esto nos lleva a pensar que hemos contribuido a promover una de las premisas del aprendizaje-servicio, que entiende la ayuda mutua como “un mecanismo de progreso personal, económico y social” (Puig-Rovira, 2009, p. 10). En los peores casos –y aquí nos referimos sobre todo al tiroteo acaecido en Los Asperones, el 2 de febrero de 2017, que finalizó con una víctima mortal, distintos conflictos y posteriores desplazamientos de algunos de los vecinos del barrio– creemos que hemos sido capaces de aportar nuestro granito de arena, a partir del trabajo desarrollado por algunos de nuestros colaboradores (maestros del CEIP y educadores sociales), que trabajan en el barrio y se vieron duramente golpeados por estos sucesos.

De este modo, tanto el equipo de docentes como nuestros estudiantes, no han dejado de arrimar el hombro para proseguir la labor de difusión de dinámicas socio-educativas que impidan una estigmatización aún mayor del barrio (todo ello da aún más relevancia a nuestra participación en la noticia del diario *SUR*, de marzo de 2017). En este último sentido, nos gusta pensar que las dinámicas de resiliencia que buscábamos identificar y promover han revertido también en el equipo docente, cuando este se enfrentaba a adversidades como las expuestas. Junto a ello, destacamos lo mucho que hemos aprendido de las experiencias vividas, incluyendo una siempre saludable revisión de los estereotipos

sobre determinados colectivos marginados (personas con discapacidad, mujeres que sufren maltratos, transexuales, manteros o simplemente los vecinos de un barrio conflictivo, que montan un gimnasio y reparten comida con el nombre de Espartanos y con profusión de banderas españolas), que difícilmente nos habrían planteado de otro modo.

Por lo que concierne al proceso de aprendizaje cooperativo, consideramos que es preciso afinar aún más lo relativo a la interdependencia positiva de objetivos. Si bien su formulación básica quedó clara, percibimos que quizás resultara necesario que explicáramos mejor a nuestros estudiantes las competencias específicas, así como la naturaleza y temporalidad de las tareas de educación social y realización audiovisual, para así evitar confusiones y atribuciones erróneas de responsabilidades que en ocasiones dificultaron la coordinación. Por decirlo sintéticamente, necesitamos subrayar que los educadores sociales se basan en el tacto y los comunicadores en productos tangibles, y que aquellos trabajan a fuego lento, mientras que estos persiguen los chispazos de la creatividad. En suma, asumimos la tensión entre la voluntad de transformación social y la vocación divulgativa de uno y otro campo, pero estamos convencidos de que una mejor labor pedagógica sobre edu-comunicación redundaría en una mejor percepción de los estudiantes del mutuo beneficio de su colaboración, pese a las concesiones que lleva aparejadas.

Por lo demás, del mencionado proceso destacamos la relevancia de la fase de prealimentación, para partir siempre de la acción de escuchar a los colectivos afectados, así como la riqueza de un procesamiento grupal, que ha involucrado a lo largo de todo el proceso las perspectivas de estudiantes, tutores, docentes y entidades en una colaboración mutuamente beneficiosa.

En cuanto a los productos audiovisuales generados, estimamos muy meritorias tanto la ya mencionada diversidad de los 27 colectivo como su resiliencia, pese a las situaciones de exclusión, abordadas con nuestros estudiantes. Así, todos ellos nos han confrontado con procesos de marginación bastante duros en la provincia de Málaga, pero también nos han permitido asomarnos a las luchas de colectivos con una trayectoria asentada y un horizonte de desarrollo, que posibilita plantearse los objetivos a medio y largo plazo para aspirar al “cambio prolongado y sostenible”, que defiende Barranquero (2007, p. 118). Igualmente, destacamos el excelente nivel general de las obras producidas, por su contenido, su creatividad y calidad estética y técnica, con algunos videos de factura auténticamente profesional. Además, esta valoración ha sido compartida en buena medida por los colectivos involucrados, cuyas experiencias previas con la publicidad eran muy limitadas y habitualmente *amateur*.

En definitiva, estimamos notable el cumplimiento de nuestros objetivos de propiciar un acercamiento de nuestro alumnado a las

situaciones de exclusión social de la infancia y juventud de Málaga, así como un involucramiento en los procesos socio-educativos que la combaten. Asimismo, deseamos que esta experiencia localizada alcance resonancia en otros colectivos y territorios con problemas e iniciativas similares, con el fin de contribuir a una comunicación participativa, alternativa y popular (Martín-Barbero, 1981), capaz de generar alternativas al “modelo hegemónico del mercado y de la comunicación” (Martín-Barbero, 2009, p. 184). Así, como apuntan Frau-Meigs y Torrent (2009), “el creciente consenso mundial sobre la educación en medios implica un cambio de escala de modo que las prácticas aisladas en clase pasen a ser generalizadas en el desarrollo curricular nacional” (p. 14).

Concluimos destacando cómo, gracias a la asistencia al CIIE'2017 (celebrado en Monterrey, México), pudimos conocer a Adriana Palma, quien nos ofreció la posibilidad de difundir nuestro proyecto en el marco del Pacto de América Latina por la Educación con Calidad Humana (PALECH), que aglutina a entidades educativas y universidades de 25 países de América (incluidas tres universidades españolas). He aquí nuestra próxima prioridad para cumplir aquel propósito edu-comunicativo de trascender lo local, mediante el trabajo en red con iniciativas similares y de comunicar el conocimiento, tal y como defiende Kaplún (1992).

Se declara que no existe conflicto de intereses respecto a la presente publicación.

Referencias

- Aguaded, I. (2013). El programa “Media” de la Comisión Europea: Apoyo internacional a la educación en medios. *Comunicar*, 40, 7-8. doi: 10.3916/C40-2013-01-01
- Barranquero, A. (2007). Concepto, instrumentos y desafíos de la educomunicación para el cambio social. *Comunicar*, 29, 115-120.
- Barranquero, A. (2009). *Comunicación participativa y educación en medios. Implicaciones del concepto de prealimentación (feed-forward) de Mario Kaplún*. Recuperado de <http://goo.gl/4QsCLg>
- Barranquero, A. (2011). Rediscovering the Latin American roots of participatory communication for social change. *Westminster Papers in Communication and Culture*, 8(1), 154-177.
- Batlle, R. (2010). Aprendizaje-servicio y entidades sociales. *Aula de Innovación Educativa*, 192, 66-68.
- Cabello, F. y Rascón, M.T. (2015). “Aquellos que no recuerdan su pasado...”: Sonambulismo tecnológico y amnesia educativa a vueltas con el fenómeno “Ninguna diferencia significativa”. *Redes.com*, 11, 248-272. doi: 10.15213/redesn11.p248
- Cabello, F. y Rascón, M.T. (febrero, 2018). *Resiliencia e infancia en riesgo social: un proyecto de innovación* (Comunicación). VI Jornadas de Innovación Educativa, Málaga, ES.

- FOESSA (2016a). *La transmisión intergeneracional de la pobreza*. Madrid, ES: Cáritas.
- FOESSA (2016b). *Expulsión social y recuperación económica*. Madrid, ES: Cáritas.
- Frau-Meigs, D. y Torrent, J. (2009). Políticas de educación en medios: Hacia una propuesta global. *Comunicar*, 32, 10-14. doi:10.3916/c32-2009-01-001
- Freinet, E. (1977). *Nacimiento de una pedagogía popular*. Barcelona, ES: Laia.
- Freire, P. (1985). *Pedagogía del oprimido*. Montevideo, Uruguay: Siglo XXI Editores.
- García, A. (2010). Publicitar la educomunicación en la universidad del siglo XXI. En R. Aparici (Coord.), *Educomunicación: más allá del 2.0*. (pp. 151-168). Barcelona, ES: Gedisa.
- González, M.A. (4 de junio, 2016). Romper azulejos para romper prejuicios. *Diariosur.es*. Recuperado de <http://goo.gl/ELCOCO>
- Gozálvez, V. y Contreras, P. (2014). Empoderar a la ciudadanía mediática desde la educomunicación. *Comunicar*, 42, 129-136. doi: 10.3916/C42-2014-12
- Gray-Felder, D. y Deane, J. (1999). *Communication for social change: a position paper and conference report*. Nueva York, EE UU: The Rockefeller Foundation.
- Gutiérrez, A. (2003). *Alfabetización digital. Algo más que ratones y teclas*. Barcelona, ES: Gedisa.
- Gutiérrez, F. (24 de abril, 2017). Los Asperones quieren decir adiós a los prejuicios. *Diariosur.es*. Recuperado de <https://goo.gl/Zy9KW4>
- Instituto Nacional de Estadística, INE. (2017). *Encuesta de condiciones de vida (ECV): Año 2016*. (Nota informativa). Recuperado de http://www.ine.es/dyngs/INEbase/es/operacion.htm?c=Estadistica_C&cid=1254736176807&menu=ultiDatos&idp=1254735976608
- Instituto Nacional de Estadística, INE. (2018). *Encuesta de población activa (EPA). Cuarto trimestre de 2017*. Recuperado de <http://www.ine.es/dynt3/inebase/es/index.htm?padre=982&capsel=986>
- Johnson, D.W. y Johnson, R.T. (1999). *Aprender juntos y solos: Aprendizaje cooperativo, competitivo e individualista*. Buenos Aires, AR: Aique.
- Kaplún, M. (1985). *El comunicador popular*. Quito, EC: CIESPAL.
- Kaplún, M. (1992). *A la educación por la comunicación*. Santiago de Chile: UNESCO.
- Kaplún, M. (1997). De medios y fines en comunicación. *Revista Chasqui. Revista Latinoamericana de Comunicación*, 58, 4-6. doi: 10.16921/chaqui.v0i58.1120
- Kaplún, M. (2010). Una pedagogía de la comunicación. En R. Aparici (Coord.), *Educomunicación: más allá del 2.0*. (pp. 41-61). Barcelona, ES: Gedisa.
- Kotliarenco, M. y Cáceres, I. (2011). *Resiliencia y apego*. Santiago de Chile: CEANIM.
- McLuhan, M. (1967). Education in the electronic age. En H. A. Stevenson, R. M. Stamp y J. D. Wilson (Eds.), *The best of times/The worst of times: Contemporary issues in Canadian education* (pp. 515-531). Toronto: Holt, Rinehart and Winston.
- Martín-Barbero, J. (1981). Retos a la investigación en comunicación en América Latina, *Revista Ininco*, 1(2), 35-45.
- Martín-Barbero, J. (2009). Culturas y comunicación globalizada, *Revista Científica de Información y Comunicación*, 6, 175-192.
- Mateus, J.C. y Quiroz, M.T. (2017). Educomunicación: un enfoque teórico del estudio de los medios en entornos escolares. *Alaic. Revista Latinoamericana de Ciencias de la Comunicación*, 14(26), 152-163.
- Matilla, A. (2002). Educomunicación en el siglo XXI. *Curso sobre Comunicación Educativa y Cultura Popular* (UNED), 1-15. Recuperado de <https://www2.uned.es/ntedu/asignatu/index2.html>
- Oliveira, I. (2010). Caminos de la educomunicación: utopías, confrontaciones, reconocimientos. En R. Aparici (Coord.). *Educomunicación: más allá del 2.0*. (pp. 129-150). Barcelona, ES: Gedisa.

- Olmedo, S. y Ruiz, I. (2013). Comsolidar, una agencia de comunicación solidaria para las ONGD en la universidad. En M.L. Ortega, M.R. Cordón-Pedregosa y A. Sianes (Eds.), *Buenas prácticas de colaboración entre ONGD y universidad: educar en la ciudadanía global en el espacio universitario* (pp. 105-111). Córdoba, ES: Fundación ETEA.
- Prieto, D. (2017). Construirse para educar. Caminos de la educomunicación. *Revista Chasqui. Revista Latinoamericana de Comunicación*, 135, 17-32. doi: 10.16921/chasqui.v0i135
- Puig-Rovira, J. M. (2009). *Aprendizaje servicio (APS): educación y compromiso cívico*. Barcelona, ES: Graó. s
- Rascón, M.T. y Cabello, F. (diciembre, 2015). *La filosofía de aprendizaje cooperativo aplicado a entornos libres*. (Ponencia). II Congreso Internacional de Innovación Educativa, Ciudad de México, MX.
- Rascón, M.T., Alvarado, A. y Cabello, F. (diciembre, 2017). *Exclusión social y trabajo en red: una experiencia interdisciplinaria*. (Ponencia). IV Congreso Internacional de Innovación Educativa, Monterrey, MX.
- Rocha, P.M. (2015). The importance of educommunication in the training of mass communications professionals in contemporaneity. *Communicatin. South African Journal for Communication Theory and Research*, 41, 192-205. doi:10.1080/02500167.2015.1070186
- Trilla, J. y García, E. C. (2001). *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*. Barcelona, ES: Graó.