

DERECHOS AL CINE: PROPUESTA METODOLÓGICA

**Ricardo Arana,
M.^a Ángeles Echevarría
y Hernán Echevarría**



bakeaz
↑

DERECHOS AL CINE

1

DERECHOS AL CINE: PROPUESTA METODOLÓGICA

La edición de este libro ha sido posible gracias a la financiación de la Subdirección General de Cooperación Internacional del Ministerio de Educación y Ciencia.



MINISTERIO
DE EDUCACIÓN
Y CIENCIA

DERECHOS AL CINE: PROPUESTA METODOLÓGICA

**Ricardo Arana,
M.^a Ángeles Echevarría
y Hernán Echevarría**



Derechos al Cine

Director de la colección: Ricardo Arana Mariscal

Coordinación editorial: Blanca Pérez Fraile

Derechos al Cine es una colección de libros monográficos que ponen a disposición de los educadores una propuesta pedagógica que aprovecha la fuerza de atracción y las potencialidades del cine para la educación en valores. Cada uno de los títulos de la colección aborda temas diferentes, todos ellos relacionados con los derechos humanos. Es uno de los proyectos de la Escuela de paz de Bakeaz.

La **Escuela de paz** es un lugar de encuentro y de diálogo, un instituto de formación e investigación, un centro de información y documentación, un equipo de consejo, mediación e intervención en el medio escolar, y un instrumento de análisis crítico y de denuncia pública, que nace con el objetivo de educar en una cultura de paz fundada en la promoción de los derechos humanos y de las libertades fundamentales, del desarrollo sostenible, de una ciudadanía democrática y cosmopolita, y de una ética cívica basada en la tolerancia y la solidaridad intercultural.

Bakeaz es una organización no gubernamental fundada en 1992 y dedicada a la investigación. Creada por personas vinculadas a la universidad y al ámbito del pacifismo, los derechos humanos y el medio ambiente, intenta proporcionar criterios para la reflexión y la acción cívica sobre cuestiones relativas a la militarización de las relaciones internacionales, las políticas de seguridad, la producción y el comercio de armas, la relación teórica entre economía y ecología, las políticas hidrológicas y de gestión del agua, los procesos de Agenda 21 Local, las políticas de cooperación o la educación para la paz y los derechos humanos. Para el desarrollo de su actividad cuenta con una biblioteca especializada; realiza estudios e investigaciones con el concurso de una amplia red de expertos; publica en diversas colecciones de libros y boletines teóricos sus propias investigaciones o las de organizaciones internacionales como el Worldwatch Institute, ICLEI o Unesco; organiza cursos, seminarios y ciclos de conferencias; asesora a organizaciones, instituciones y medios de comunicación; publica artículos en prensa y revistas teóricas; y participa en seminarios y congresos.

Diseño de la colección: Álvaro Pérez Benavente.

© Ricardo Arana Mariscal, M.^a Ángeles Echevarría Martínez y Hernán Echevarría Calvo, 2008

© Bakeaz, 2008

Santa María, 1-1.º • 48005 Bilbao

Tel.: 94 4790070 • Fax: 94 4790071

Correo electrónico: escueladepaz@bakeaz.org

<http://www.escueladepaz.org>

ISBN: 978-84-88949-87-5

Depósito legal: BI-244-08

Las opiniones expresadas en este trabajo no coinciden necesariamente con las de Bakeaz.

Este libro está impreso en papel 100% reciclado y libre de cloro.

índice

¿Educar para los derechos humanos a través del cine?	9
La educación para los derechos humanos	11
La importancia de los derechos humanos	11
Suspense en derechos humanos	12
Conflictos del presente	13
El papel de los medios de comunicación como agentes educativos	17
Los medios como agentes de socialización	17
La necesidad de educar en relación con los medios	20
Cómo hacerlo: algunas claves para educar en los medios	24
El cine como recurso para educar para los derechos humanos	27
Un poco de historia	27
El cine como industria	28
El lenguaje del cine	30
La introducción del cine en el aula	33
Los recursos del cine	35
El cine como recurso para los derechos humanos	36
Ver, oír y comentar cine en grupo	38

Epílogo	41
Anexos	43
Declaración Universal de los Derechos Humanos	43
Declaración de la 44. ^a reunión de la Conferencia Internacional de Educación	49
Plan de Acción Integrado sobre la Educación para la Paz, los Derechos Humanos y la Democracia	52
Declaración y Programa de Acción de Viena	60
Bibliografía	61

¿EDUCAR PARA LOS DERECHOS HUMANOS A TRAVÉS DEL CINE?

El trabajo que presentamos a continuación representa una determinada forma de concretar el compromiso de la escuela con la educación en valores. Pretende responder a dos cuestiones fundamentales:

1. La necesidad de impulsar la educación para los derechos humanos, porque la ciudadanía activa no se improvisa sino que se propicia a través de una serie de acciones y agentes, entre ellos, la escuela. En este sentido, la escolarización cumple una función social que consiste no sólo en transmitir contenidos sino en socializar a la mayoría de la ciudadanía. Nunca nadie ha cuestionado la importancia de la escuela como agente socializador, como experiencia decisiva en la vida de las personas, aunque no siempre esta institución haya respondido a este compromiso. Asumir la heterogeneidad, defender la pluralidad de opiniones e ideas, buscar el bien común, la equidad y el bienestar de todas las personas, defender a las minorías, etc., son valores que la escuela debe aspirar a transmitir y que fácilmente se identifican con la defensa de los derechos humanos.
2. La conveniencia de hacerlo respondiendo a una realidad cambiante en la que los discursos públicos se expresan a través de nuevos lenguajes y en la que se ha producido un desplazamiento de los mediadores que actúan sobre su interpretación. Si la familia fue la institución fundamental que se interpuso entre el individuo y la sociedad en la era de la comunicación verbal, la escuela lo ha hecho en la era de la escritura, y los medios de comunicación lo hacen en la era audiovisual. Evidentemente, la aparición de nuevos discursos públicos no ha significado la desaparición de la influencia de los anteriores. Las instituciones educativas mantienen su importancia, pero los nuevos medios de comunicación son los que aparentemente gobiernan el discurso público de la posmodernidad.

Es necesario, por tanto, que la escuela asuma su protagonismo y responsabilidad en educar para estas nuevas formas de comunicación, ayudando a entender las nuevas codificaciones, la articulación entre lo verbal, lo visual y lo escrito, las sutilezas de la imagen y el sonido. Porque educar para las nuevas formas de comunicación constituye una parte significativa de un proceso educativo más complejo consistente en formar ciudadanos lúcidos que buscan relacionarse e interactuar de forma más consciente, generando nuevas relaciones simbólicas y nuevas expresiones del ser social.

Para dar algunas respuestas a las cuestiones citadas anteriormente, la Escuela de paz de Bakeaz edita una colección de libros titulada Derechos al Cine (de la cual este primer número constituye su fundamento), con los que quiere acercar en esta nueva época los derechos humanos a los centros educativos a través de un camino metodológico distinto, el cine.

En esta colección se podrán encontrar, por lo tanto, además de elaboraciones teóricas, unas pautas que pretenden servir de apoyo práctico a la enseñanza de estos derechos a través de la selección de películas. Esta opción nos permitirá asimismo acercarnos a algunas claves del lenguaje audiovisual.

El contenido de este número se centra en los siguientes aspectos:

1. La educación para los derechos humanos, que se enmarca en la dimensión educativa en valores, la delimitación de los objetivos de la misma y una valoración de lo realizado en nuestro país en relación con los compromisos marcados en esta materia por las principales organizaciones internacionales. Incluye también un análisis de las actitudes (recelos, incertidumbres, miedos, etc.) más frecuentes entre el profesorado respecto a la educación en valores en general y la educación para los derechos humanos en particular.
2. La justificación de nuestra decisión de utilizar el cine como soporte, que nos lleva a argumentar sobre el papel esencial de los nuevos medios de comunicación como agentes educativos desde el punto de vista socializador de dar sentido a la realidad, de conferir valores y establecer modelos y referentes. Incluye una defensa argumentada de las razones que nos llevan a defender la alfabetización audiovisual y la educación en los medios como un derecho de los jóvenes y un deber de la escuela, y se esboza un marco teórico de referencia para esta educación.
3. Por último, una propuesta concreta de utilización del cine en las aulas como un recurso orientado a la educación para los derechos humanos, que impulsa una visión crítica y colectiva de los filmes.

De antemano, prevenimos a los lectores de las limitaciones de nuestro trabajo, a la hora de cuya elaboración nos hemos planteado bastantes dudas e interrogantes que aún no podemos responder. Esperamos que este carácter abierto de la propuesta que se realiza invite a los lectores a buscar sus propias respuestas y con ello a seguir abriendo caminos para lograr que el conocimiento y la práctica de los derechos humanos sean una realidad más cotidiana, y que ese ámbito de educación sin emoción, que es frecuentemente la escuela, ayude a los más jóvenes a dotar de un nuevo significado a los mensajes mediáticos, tan cargados de emoción como necesitados de reflexión.

LA EDUCACIÓN PARA LOS DERECHOS HUMANOS

LA IMPORTANCIA DE LOS DERECHOS HUMANOS

La ciudadanía activa no se improvisa, requiere apoyos y una acción sostenida. La Escuela de paz de Bakeaz forma parte de ese esfuerzo por propiciarla, en el cual tienen especial relevancia el conocimiento y la difusión de los derechos humanos. Entendemos esta educación para los derechos humanos como un elemento esencial en la cultura de paz; en palabras de Xesús R. Jares, como «una forma particular de educación en valores» (2004: 32). Lógicamente, es una educación en valores positivos, ya que sabemos que toda educación lleva consigo, consciente o inconscientemente, la transmisión de un determinado código de valores. Educar para los derechos humanos supone «educar desde y para unos determinados valores, tales como la justicia, la cooperación, la solidaridad, el compromiso, la autonomía personal y colectiva, el respeto, etc., al mismo tiempo que se cuestionan aquellos que son antitéticos a la cultura de la paz, como son la discriminación, la intolerancia, el etnocentrismo, la obediencia ciega, la indiferencia e insolidaridad, el conformismo, etc.» (ibídem: 32).

Entre los objetivos de esta educación para los derechos humanos se encuentra la comprensión de éstos como un proceso histórico, expansivo e inacabado, en el que se suelen identificar hasta tres generaciones. Aquellos denominados «de primera generación» se refieren a los derechos civiles y políticos, vinculados con las libertades. Los conocidos como «de segunda generación» tienen que ver más con los derechos económicos, sociales y culturales. Por último, se alude a unos derechos «de tercera generación» para referirse a los que fueron promovidos a partir de la década de los setenta para incentivar el respeto, la relación, el progreso social y el nivel de vida de todos los pueblos que forman la comunidad internacional.

Los objetivos de la educación para los derechos humanos implican conocer, además de su articulado, la historia de la lucha por los mismos así como su relación con las necesidades humanas básicas. También presuponen identificar las causas sociales que generan violencia. Por ello, son objetivos no sólo cognoscitivos, sino también actitudinales (Jares, 1999). Con esta formación, pretendemos apreciarlos como uno de los avances sociales más importantes de la humanidad, valorar positivamente las organizaciones, individuos y estrategias de lucha tendentes a eliminar todo tipo de violencia, y suscitar compromisos de acción, individuales y colectivos, contra su violación. El objetivo final no es otro que conseguir una cultura en la que se produzca una adhesión a los valores básicos que los sustentan y una determinación para defenderlos ante cualquier vulneración, porque los derechos humanos definen nuestra condición humana.

La educación para los derechos humanos es imprescindible para conseguir un alumnado más comprometido con la promoción y respeto de los mismos. Con ese fin, el Decenio de las Naciones Unidas para la educación en la esfera de los derechos humanos (1995-2004) recomendaba en 1994 a todos los Estados que elaborasen planes de acción. Se trataba de que se hiciera práctico el reconocimiento del papel de la enseñanza de los derechos humanos como estrategia para la prevención de las violaciones de esos derechos y se abordara la capacitación profesional del profesorado para su consecución. El balance no puede considerarse satisfactorio, al menos si analizamos nuestro propio entorno.



SUSPENSO EN DERECHOS HUMANOS

En el año 2003, la sección española de Amnistía Internacional era terminante: «La educación en derechos humanos en España sigue siendo una asignatura suspenda». Esta afirmación tan tajante estaba sustentada en un informe que analizaba la formación en materia de derechos humanos impartida en las facultades de Pedagogía y escuelas de Magisterio. Amnistía Internacional subrayaba que no se había creado «ninguno de los mecanismos para cumplir los objetivos del Decenio de las Naciones Unidas para la educación en la esfera de los derechos humanos. Es decir, no se ha puesto en marcha ningún comité nacional o autonómico, ningún plan de acción ni ninguna estrategia» (2003: 7). Además, de la encuesta realizada en el curso 2000-2001 a más de dos mil estudiantes de Magisterio y de Pedagogía, con un nivel de confianza superior al 95%, se desprendía el desconocimiento mayoritario de los principales textos relacionados con los derechos humanos.

Si el panorama entre los futuros docentes era descorazonador, la situación no mejora entre los docentes en ejercicio. El profesorado se mantiene, en general, ajeno a la encomienda de los principales organismos internacionales para la enseñanza de los derechos humanos. Aunque pueda considerarse deseable una actividad constante en este sentido, el desfase con lo que realmente hace es más que notorio. La acción real en pro de la educación para la paz es bastante limitada y, pese a los deseos de estrategias «globales y sistemáticas» demandadas por la Unesco desde su reunión de 1995, las acciones puntuales son las que se imponen en todo caso.

Posiblemente, no es tanto que el profesorado no comparta mayoritariamente los valores en torno a los cuales se desarrollan los derechos humanos. De hecho, el respeto, la aceptación de la pluralidad, la convivencia y la solidaridad, valores asociados directamente a los derechos humanos, son nombrados por el profesorado en muchas ocasiones. El problema es la falta generalizada de entendimiento de estos derechos como una herramienta importante y una estrategia útil para el impulso de la cultura de paz, de su valor como marco adecuado de referencia y exigencia.

La razón de esta ausencia se explica, en parte, por la escasa implicación de los poderes públicos, cuya influencia en el diseño de la enseñanza es evidente y fundamental. Ellos son los que definen, en primera instancia, un elemento tan fundamental como el currículo, y hasta hace muy poco ha resultado evidente la falta de un estudio sistemático de los derechos humanos en el mismo. Es cierto que, desde la implantación de un sistema democrático en España, los derechos humanos han estado presentes claramente entre los principios de toda la legislación educativa, pero en la concreción curricular estos derechos van desapare-



ciendo como contenido y como estrategia necesarios. Es posible que su consideración como materia transversal, responsabilidad de todos en general y de nadie en particular, explique el hecho de que su tratamiento haya quedado diluido en una trama de vagas intenciones. Esta situación se refuerza con las orientaciones que vienen proporcionando las editoriales, todo lo cual ha dado lugar a una presencia irrelevante de los derechos humanos como contenido real de la enseñanza.

El que la cultura de los derechos humanos se incorpore a todo el currículo no es una idea original: ya la señalaba el propio Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos.¹ El debate en torno a la nueva asignatura de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos, una de las novedades de la Ley Orgánica de Educación que entró en vigor el 24 de mayo del 2006, arroja nueva luz al respecto. La implantación de esta asignatura supone un cambio con respecto a la habitual consideración, desde la LOGSE (Ley Orgánica General del Sistema Educativo), de la formación en derechos humanos como una materia transversal. Hasta ahora ha existido una preferencia por los enfoques interdisciplinarios para impulsar la educación en valores. Ciertamente, la formulación de una materia específica para promover la educación para la ciudadanía le puede conferir una mejor posición para su desarrollo y supone un reconocimiento explícito de su importancia. Pero lo que no debe suponer en ningún caso la introducción de la nueva asignatura es que los derechos humanos dejen de «empapar» todo el currículo; al contrario, es preciso que aumente su entidad en el mismo.



CONFLICTOS DEL PRESENTE

Pedro Sáez señala el problema que se produce cuando lo que denomina «conflictos del presente», en referencia a violaciones actuales de los derechos humanos, irrumpen en el aula. A su juicio, «se producen varias quiebras metodológicas que tardan en ser asumidas e incorporadas a la práctica docente» (2002: 91). A veces, parece que el tratamiento de los derechos humanos en la escuela altera el currículo programado porque es difícil que el alumnado observe su importancia ante el desequilibrio con el resto del currículo y porque no es una materia en la que predominen las certezas docentes y sí, por el contrario, el miedo a equivocarse.

La inexistencia de mandatos inequívocos para abordar sistemáticamente los derechos humanos en el aula disminuye las posibilidades de que el docente lo haga, y, aunque desee hacerlo, se encuentra con menos capacidad de la habitual para afrontarlo. Ante una materia un tanto ignorada institucionalmente, que no ha sido motivo de reflexión explícita en los centros, el profesorado carece de orientaciones precisas y respaldos suficientes, y menos aún de la formación necesaria. Ello acaba por conducir al abandono de muchas iniciativas.

La puesta en marcha de la nueva asignatura no resolverá seguramente todas las reticencias entre el profesorado para el abordaje sistemático de los derechos humanos en el aula. Subsisten las actitudes vacilantes,

1. «Lo ideal sería que la cultura de los derechos humanos se incorporara a todo el programa de estudios.» (Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos, 2005).

temerosas incluso, a la hora de emprender acciones tendentes a proporcionar conocimiento de los derechos humanos, por la creencia de que así se introducen en el aula elementos políticos y se entra en un debate partidista. Ante la fuerte crispación política y la falta de consenso en temas clave que afectan a la educación en valores, se ha desarrollado una fuerte tendencia que busca convertir el aula en una burbuja protectora respecto del exterior. Hay quienes pretenden así evitar que se emulen comportamientos violentos o injustos. Otros docentes simplemente desean soslayar el enfrentamiento. En general, son muchos los profesores y profesoras que intentan preservar a su alumnado de la discusión e incluso del conocimiento de todo aquello que tenga una dimensión política.

Obviamente, la Declaración de los Derechos Humanos tiene un alto componente político (es rubricada por los Estados, es decir, por las máximas expresiones de lo político), pero casi podríamos afirmar que aún es más alto su carácter prepolítico. Debemos subrayar, además, que frente a los derechos humanos fundamentales no cabe neutralidad alguna, y menos aún ante su quiebra. La neutralidad del educador, como ha señalado en numerosas ocasiones Xabier Etxebarria, tiene sus límites: «no es un valor por sí misma, es un medio al servicio de valores universales [...] la neutralidad se ejerce ante los espacios de pluralidad legítima, la respetuosa de las libertades; pero encuentra su límite ante la pluralidad ilegítima, la que implica irrespeto de la autonomía de las personas» (2005: 14). «Si se defiende la neutralidad [...] es debido a que se la considera el medio adecuado para que se realicen en todos los valores de la libertad y la igualdad, no porque se postule una educación aséptica respecto a los valores (que por lo demás es algo imposible)» (2003: 87). La neutralidad que no sirve a los valores universales, la neutralidad que incluso los debilita, que se convierte en excusa para no defenderlos, se convierte, prosigue Etxebarria, en «neutralidad injustificada, incluso inmoral».

Fernando Savater abunda en esta cuestión al considerar que una cierta «neutralidad» escolar puede ser «justificadamente deseable: ante las opciones electorales concretas brindadas por los partidos políticos, ante las diversas confesiones religiosas, ante propuestas estéticas o existenciales que surjan en la sociedad». Pero recuerda el filósofo que «no puede ni debe haber neutralidad por ejemplo en lo que atañe al rechazo de la tortura, el racismo, el terrorismo, la pena de muerte, la prevaricación de los jueces, o la impunidad de la corrupción en cargos públicos; ni tampoco en la defensa de las protecciones sociales de la salud o la educación, de la vejez o de la infancia, ni en el ideal de una sociedad que corrige cuanto puede el abismo



El hombre que mató a Liberty Valance
John Ford (1962)



entre opulencia y miseria. ¿Por qué? Porque no se trata de simples opciones partidistas sino de los *logros de la civilización* humanizadora a los que ya no se puede renunciar sin incurrir en concesión a la barbarie» (2006: 164).

Más aún. Los derechos humanos figuran entre los objetivos educativos que hay que lograr en todas las personas, con el fin de desarrollar en ellas lo que se denomina «una cultura política», es decir, «la capacidad de adquirir conocimientos teóricos sobre los derechos humanos y la democracia, familiarizarse con el funcionamiento de las instituciones políticas y sociales, apreciar la diversidad cultural e histórica, etc.», tal y como apunta el documento *La educación para la ciudadanía en el contexto escolar europeo*, elaborado en el año 2005 por Eurydice, la Red europea de información en educación. No debería haber vergüenza, sino orgullo, en propiciar una cultura política al alumnado.

El profesorado también se encuentra desorientado o confundido respecto al carácter universal de los derechos humanos y pone en entredicho su universalidad. Su confusión posiblemente deriva de una falta de bagaje conceptual suficiente sobre el carácter universal de los derechos humanos, a pesar de que tanto su título («universal») como su articulado («toda persona tiene todos los derechos y libertades proclamados en esta Declaración, sin distinción alguna») recogen esta característica como algo fundamental. La propia ONU subraya este rasgo cuando señala que «la cultura de los derechos humanos trata de definir los principios para el desarrollo positivo de *toda* la conducta humana» (Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos, 2005).

Hay que reconocer que la universalidad fue en sí misma un hecho novedoso en el momento de su firma. Tal y como señala Xesús R. Jares, «la universalidad es [...] una de las características singulares y novedosas que introduce la Declaración con respecto a los textos que la precedieron» (2004: 51). Sin embargo, la universalidad ha sido una de las características más criticadas por varios sectores sociales y diversos Estados. A veces, parece que el «choque de civilizaciones» presumido por Huttington se ha impuesto en algunas mentes de profesionales de la educación, desconcertados sobre la existencia o no de «valores universales» e impelidos a una cierta relativización de éstos al calor de la diferenciación cultural.

Pero, como expone la Unesco, «todos los derechos humanos son universales, indivisibles e interdependientes y están interrelacionados». Son las estrategias de acción destinadas a materializarlos las que, en todo caso, «deben tomar en cuenta las consideraciones históricas, religiosas y culturales».² Jares nos recuerda: «La diferencia cultural nunca puede ser vista como dificultad sino como enriquecimiento desde el punto de vista intercultural» (2004: 52). Ni la diferencia ni la diversidad tienen nada que ver con la desigualdad, al igual que la universalidad no significa uniformidad: «La concepción universalista de la modernidad lleva consigo una inequívoca visión e imposición eurocéntrica de la realidad, pero la respuesta a esta situación no es anular toda posibilidad de universalización, como hace la postmodernidad, dejando en entredicho determinados valores universales que es necesario universalizar, como son la dignidad humana, la justicia o la igualdad» (ibídem: 130).

2. Plan de Acción Integrado sobre la Educación para la Paz, los Derechos Humanos y la Democracia, aprobado por la Conferencia General de la Unesco en su 28.ª reunión en París en noviembre de 1995. Puede consultarse en el capítulo de anexos.

La situación creada a raíz de los atentados del 11 de septiembre en los Estados Unidos y el intento de algunos países de arrogarse en exclusiva una serie de valores, así como la llamada al patriotismo nacionalista para hacer frente al terrorismo, están dificultando también la extensión de la enseñanza de los derechos humanos. Cuando algunas instancias adoptan el viejo lema republicano «pas de liberté pour les ennemis de la Liberté» en la lucha contra el terrorismo, hacen un flaco favor a la defensa de las libertades. La frase pronunciada por Saint Just y lema del partido de la Montaña, marcó el ritmo del periodo del Terror en la Revolución francesa y también su propio final. Los partidarios de la libertad haríamos bien en examinar con atención el resultado de las estrategias maniqueas que se siguen en estos momentos, denunciadas por diversas instancias y que contribuyen a enfangar el ya precario terreno en el que se mueve la enseñanza de los derechos humanos.

Pero todo ello no puede amparar nunca el silencio del educador. La utilización indebida, o incluso la manipulación, que algunas personas o entidades puedan hacer de los contenidos de la Declaración Universal no debe constituir una excusa para su divulgación, sino un acicate.

En este somero repaso a distintas posturas que se mantienen entre el profesorado, tampoco se puede olvidar la desconfianza que tienen los profesionales ante la capacidad de su propio potencial y de la institución escolar en general. Hay en ello un elemento coyuntural, debido a la situación actual con guerras, pobreza, terrorismo... La persistencia de violaciones graves y constantes de los derechos humanos en casi todo el mundo, el desarrollo del terrorismo internacional y las respuestas injustas de diversos Estados, entre otros elementos, han alentado el pesimismo respecto a los avances en materia de libertades y justicia y a la propia vigencia de los derechos humanos.

Pero también ha crecido la desconfianza del docente sobre su potencial formador. La misma educación como instrumento de progreso social e individual está en crisis. Entre los propios profesionales existen serias dudas sobre la capacidad de la educación para garantizar la adquisición de competencias y, más aún, sobre su capacidad para servir como instrumento en la promoción de valores.

En este contexto, la institución escolar mira con disimulada envidia a la industria de la imagen. Envidia su poder de persuasión, su capacidad de llegar a cualquier parte, su alcance espacial y también temporal. Y envidia, lógicamente, sus recursos. Una envidia hacia el poder de la industria audiovisual de la que la institución escolar no extrae, desafortunadamente, una actitud activa, sino todo lo contrario. Sus profesionales se mueven, como se ha comentado en numerosas ocasiones, entre la queja y la fascinación. La escuela se siente subordinada, pero no alza la cabeza. Mientras tanto, la industria audiovisual ignora a la comunidad educativa y no responde a sus demandas en las escasas ocasiones en que éstas no se plantean como un lamento. Se abstiene de una responsabilidad educativa contraída en el momento mismo de adquirir su propia fortaleza.

EL PAPEL DE LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN COMO AGENTES EDUCATIVOS

LOS MEDIOS COMO AGENTES DE SOCIALIZACIÓN

«Nos guste o no, en una sociedad mediática como la nuestra los procesos de socialización y educación pasan necesaria y fundamentalmente por los medios de comunicación.» La cita es de Javier Erro (2007), experto en comunicación y desarrollo. Ciertamente, la cultura de los jóvenes y los menores de hoy no puede entenderse sin tener en cuenta el impacto y la influencia de los medios de comunicación social. Esta afirmación se basa en la influencia poderosa que ejercen en los procesos de socialización de los sujetos.

Antes de continuar, tal vez sea conveniente acordar el sentido que asignamos al término *socialización*. Siguiendo a Julio Vera (2005), podemos definir la socialización como el proceso a través del cual las personas aprenden en el transcurso de su vida a interiorizar los elementos socioculturales de su medio ambiente y los integran en la estructura de su personalidad, bajo la influencia de la experiencia y de agentes sociales significativos. De este modo, se adaptan al entorno social en cuyo seno deben vivir. Estos elementos socioculturales son «conocimientos, modelos, valores y símbolos». En definitiva, «maneras de obrar, de pensar y de sentir, propias de los grupos, de la sociedad y del entorno en el que ha de vivir cada persona». Gracias a estos procesos complejos de socialización, de aprendizaje y educación, «cada uno de nosotros podemos sentirnos miembros y pertenecer a colectividades con las que compartimos un número suficiente de rasgos como para reconocernos en un “nosotros” y extraer de ahí una parte de la propia identidad personal y social».

Aunque la socialización es un proceso permanente que acompaña a cada persona a lo largo de su vida, no es menos cierto que unas etapas clave en la construcción de la identidad propia y en el proceso de adaptación social son la infancia y la juventud. Las experiencias que se comparten, las vinculaciones afectivas que se establecen y las representaciones de la realidad desde las que se vive y se autoevalúa cada sujeto son los caminos que nos configuran en grupos con perfiles diferenciados.

Hace ya casi cuarenta años, Antoine Vallet destacó que «las estadísticas afirman que el 80% de los conocimientos adquiridos por los niños provienen de los diferentes medios de comunicación, particularmente de la televisión» (1970), y Margarita Rivière (2003), al referirse al enorme poder que han alcanzado los medios de comunicación en nuestra época, nos alerta sobre su poder educativo. En su opinión, los medios sumi-

nistran una verdadera educación permanente de las personas «mediante la creación de preferencias, de valores, de hábitos culturales, de mitos y antimitos, de costumbres».

Según datos facilitados por Corporación Multimedia, entre enero y noviembre del 2007 los españoles pasaron un promedio de 221 minutos cada día delante de la pequeña pantalla, es decir, más de tres horas y media. Por su parte, con datos de la Uteca (Unión de Televisiones Comerciales Asociadas), el diario *El País* informaba el día 6 de diciembre del mismo año de que el consumo medio televisivo de un niño de entre 4 y 12 años era de 141 minutos. Los jóvenes situados en la franja de 13 a 24 años veían tres minutos más como media. En ambos casos, a este consumo de televisión habría que añadir el creciente consumo de los medios digitales conectados a Internet.

Sea cual sea la fuente consultada, dos conclusiones son muy claras: consumir medios de comunicación audiovisuales es la actividad a la que más tiempo dedicamos en nuestras vidas después de dormir y trabajar, y el tiempo de dedicación a las pantallas entre los más jóvenes es sustancialmente superior al que pasan en las aulas. Todo ello provoca que nuestra experiencia esté impregnada, y en gran parte modelada, por los medios audiovisuales.

Pero, obviamente, no es sólo la cantidad de tiempo que dedicamos a los medios lo que los hace significativos, sino también su función constructora de imaginarios, de nuestras visiones acerca del mundo. Los nuevos medios consiguen crear tipos de concienciación, y lo hacen señalando lo que es importante y lo que no lo es, resaltando determinadas cosas e ignorando y omitiendo otras, pero sobre todo haciendo aparecer sus prioridades, sus versiones de la realidad, como algo objetivo, asegurándonos que su función consiste en reflejar la realidad tal cual es.

Si nos centramos en los medios audiovisuales, las cosas se complican más, porque las imágenes visuales parecen ser transparentes y auténticas y producen en los espectadores una mayor sensación de realidad («una imagen vale más que mil palabras»). Sin embargo, toda imagen visual es seleccionada y observada desde algún punto de vista no sólo físico sino ideológico, y su lectura resulta más compleja porque no siempre es fácil establecer con precisión lo que quieren decir las imágenes visuales.



La batalla de Argel
Gillo Pontecorvo (1966)



La creación de estereotipos es un importante mecanismo mediante el cual se proponen puntos de vista, patrones de comportamiento y modelos de referencia. Así, mientras que en los Estados Unidos en la vida real dos terceras partes de los ciudadanos son obesos, en la televisión este porcentaje baja a un 10%, y en el cine es aún menor. En la visión del campo laboral, los medios audiovisuales muestran una clara preferencia por las profesiones liberales, como abogados, médicos, periodistas, ejecutivos agresivos, etc., mientras que es raro encontrar entre sus protagonistas a empleados de banca, fontaneros o funcionarios.

Los medios audiovisuales, y muy especialmente la televisión, generan su propia realidad, pero lo más significativo es que, independientemente de su dimensión creativa y artística, que no les obliga obviamente a ofrecer una realidad ajustada a la realidad, en ocasiones invierten la situación, de modo que las imágenes emitidas no sólo no reproducen la realidad, sino que la realidad a veces acaba esforzándose por parecerse a las imágenes.

La representación de los jóvenes que muestran los medios sirve como modelo de referencia, tanto para las aspiraciones de los niños como para definir el tipo de conductas que los adultos establecen para interactuar con ellos. Esta representación incluye algunos rasgos que coinciden con la realidad junto con otros muchos que pertenecen, en todo caso, a una minoría pero que acaban siendo seguidos mayoritariamente, dando lugar a un contraste entre cómo son los jóvenes realmente y la imagen que de ellos proyectan los medios.

Los medios audiovisuales multiplican la disponibilidad de informaciones y de experiencias, pero son experiencias vicarias, indirectas, que a veces sustituyen las vivencias reales. Pues bien, en la medida en que nuestro desarrollo es en gran parte consecuencia de las experiencias vividas y los medios se han convertido en proveedores de experiencias, éstos se han erigido en una importante fuente de socialización, al proporcionar interpretaciones de la realidad, modelos y pautas de comportamiento. Si tomamos en consideración que la mayor parte de los conocimientos que tenemos no han podido ser verificados empíricamente, sencillamente porque nos han sido transmitidos, nuestro saber significa en muchos casos creer, y se puede afirmar que quien consiga controlar la información tendrá ganada esa parte del control de las personas.

¿Por qué tiene tanto éxito lo audiovisual? ¿Por qué consigue esa emoción pese a que se sepa que no es más que una representación? Joan Ferrés (1996) nos proporciona algunas claves que pueden ayudar a configurar una respuesta a estas preguntas. Una de las claves para comprender el éxito de los mensajes audiovisuales reside en su capacidad para proporcionar gratificación tanto sensorial como mental y psíquica. La gratificación sensorial proviene de la abundancia de estímulos visuales y sonoros (luces, formas, movimiento); también de la presencia de personajes seductores, escenarios fantásticos, objetos atractivos, etc. La gratificación mental proviene de las historias que se cuentan, que alimentan la fantasía que los humanos necesitamos para vivir. Las narraciones, las historias, se convierten en una evasión de la dureza de la vida. Finalmente, la gratificación psíquica proviene de la catarsis que provocan los procesos de identificación y proyección, que permiten al espectador elaborar sus conflictos internos mediante la transferencia. El espectador asume emotivamente el punto de vista del personaje al considerarlo un reflejo de su propia situación vital, y al tiempo vierte una serie de sentimientos propios de amor, odio o compasión sobre unos personajes ficticios. El hecho de que en cada época histórica surjan determinados mitos o héroes o que triunfen

determinados géneros se explica porque estos mecanismos de identificación y proyección funcionan no sólo individualmente sino socialmente.

Otra de las claves es el tipo de respuesta que los medios audiovisuales estimulan en el espectador. Frente al texto escrito, que estimula la reflexión, las imágenes privilegian la gratificación sensorial, visual y auditiva. Mientras que descifrar textos escritos es enfrentarse a un mundo de ideas y conceptos, ver imágenes es enfrentarse a un mundo concreto de realidades. Mientras que la descodificación de un texto es un proceso complejo que requiere operaciones analíticas, la descodificación de la imagen es casi automática e instantánea. Mientras que la lectura provoca el desarrollo de un pensamiento lógico y secuencial, la imagen potencia el pensamiento visual, instintivo y global. Finalmente, mientras que la lectura favorece el distanciamiento de los signos, la imagen lleva hacia la implicación emotiva. No es, por tanto, de extrañar la clara preferencia de los niños y jóvenes por los mensajes visuales frente a la dificultad creciente que presenta para ellos la lectura.

Concluimos este apartado reiterando que los medios, tanto por sus características como por su poderosa influencia, se configuran como agentes socializadores capaces de contrarrestar, complementar, potenciar o anular la influencia de los agentes socializadores de pertenencia, como la familia, o de referencia, como la escuela. Dicho de otro modo, a medida que la influencia de los agentes primarios de socialización disminuye, aumenta la capacidad de los medios para decir lo que las cosas significan, cuál es su importancia y cómo hay que valorarlas, y esta influencia no sólo afecta a los aspectos cognitivos sino que se extiende al campo afectivo y al conductual.

LA NECESIDAD DE EDUCAR EN RELACIÓN CON LOS MEDIOS



La escuela se ha convertido en el único reducto donde la letra impresa es el soporte informativo más importante. Fuera de ella, los modos de comunicación más influyentes son los visuales. Tal vez no sea exagerado afirmar que una escuela que no prepara para interactuar con los medios es una escuela que no prepara para la vida.

La concepción de la alfabetización como el logro más importante de la escuela se corresponde con el reconocimiento social de este aprendizaje como el más valioso de los que proporciona la escolarización. Posiblemente este hecho explique, en parte, las reticencias de esta institución a dar cabida a otras formas de comunicación. «La voz escrita es el más potente tónico para el crecimiento intelectual que se ha inventado», recuerda Fernando Savater (2006: 141).

Desde hace años, con un panorama social dominado por la escolarización temprana, el encuentro del niño con el texto escrito es del dominio exclusivo de la escuela. Es en la escuela donde lo ve, lo toma, aprende a leerlo e incluso, si las cosas se hacen bien, lo disfruta. Como indica Gianni Rodari, en su *Gramática de la fantasía*, «El encuentro definitivo entre los chicos y los libros se produce en los pupitres del colegio. Si se



Los lunes al sol
Fernando León de Aranoa (2002)

produce en una situación creativa, donde cuenta la vida y no el ejercicio, podrá surgir ese gusto por la lectura» (citado en Savater, 2006: 141).

Sin embargo, el encuentro del niño con el texto audiovisual es previo a la escolarización y, seguramente, siempre será anterior en una sociedad como la nuestra, en la que las pantallas son omnipresentes. La cuestión, por lo tanto, no es si la escuela va a adelantarse al hogar en exponer al niño a la pantalla, sino si va a intervenir para que el encuentro de éste con ella sea un encuentro liberador, útil y rico para su personalidad, o si, por el contrario, va a permitir que ese encuentro sea alienante y empobrecedor, o incluso va a colaborar en ello, dada la capacidad de los medios de esquematizar, estereotipar, reducir, en suma. Remedando a Rodari, se trata de saber si la escuela va a estar también en el encuentro decisivo del niño y la pantalla.

¿Es necesario que se produzca este encuentro en el seno de la institución escolar? Nuestra respuesta es que este cometido es tan propio de esta institución como lo es la alfabetización lingüística. Esta idea aparece ya entre las recomendaciones de la conferencia propiciada por la Unesco en 1962 sobre enseñanza de cine y televisión, que congregó a delegaciones de 18 países en Leangkollen, cerca de Oslo. La reunión concluyó con la petición de introducir e integrar la educación audiovisual en los planes de estudios.

Si en una sociedad mediada por el texto escrito la alfabetización lingüística es un instrumento imprescindible para el ejercicio de los derechos humanos, en una sociedad dominada por los medios de comunicación la alfabetización audiovisual debería tener un rango muy importante. En palabras de Joan Ferrés, «Cuando en Occidente la letra impresa era la forma de comunicación cultural hegemónica, había millones de analfabetos. Hoy en día, cuando es la imagen la forma de comunicación hegemónica, se ha solventado casi del todo el problema del analfabetismo, pero hay grandes masas de analfabetos en la imagen» (1996: 15).

El analfabetismo es una expresión máxima de vulnerabilidad educativa y de desigualdad básica. Según la Unesco, una persona es analfabeta cuando «no puede leer ni escribir una breve frase sobre su vida cotidiana». Las tendencias mundiales indican que, incluso con esta definición tan estricta, en el 2010 una persona adulta de cada seis será analfabeta si no lo remediamos. Si a la definición rigurosa de la Unesco le añadimos la existencia del denominado «analfabetismo funcional» que afecta a las personas que van poco más allá de leer unas frases, o que, como señalan Aparici y García Matilla (1986: 9), decodifican «unos signos

sin poder reflexionar sobre ellos, sin poder entender la relación entre su significado y su significante», el analfabetismo superará ampliamente el horizonte anteriormente citado de los mil millones de personas en el mundo. La lucha contra el analfabetismo lingüístico, por lo tanto, no sólo no ha acabado, sino que se encuentra ante una inmensa tarea. Por ese motivo, la Asamblea de las Naciones Unidas declaró el decenio 2003-2013 como Decenio de las Naciones Unidas para la alfabetización. En esta declaración, la Asamblea reafirmó que la alfabetización es la esencia de la educación básica para todos y que la creación de entornos y sociedades alfabetizados es esencial para erradicar la pobreza, lograr la igualdad entre los sexos y alcanzar el desarrollo sostenible.

Para entender el significado profundo de la alfabetización, nada mejor que la definición ya clásica del pedagogo Paulo Freire (2002): «La alfabetización es más, mucho más que leer y escribir. Es la habilidad de leer el mundo, es la habilidad de continuar aprendiendo y es la llave de la puerta del conocimiento». La alfabetización es comprensión y una condición que permite el acceso a un disfrute activo de la ciudadanía. Forma parte, por lo tanto, de los derechos básicos de la persona.

Siguiendo este hilo conductor, nos atrevemos a afirmar, pese a la magnitud de la tarea, que en el siglo XXI no nos podemos conformar con una alfabetización reducida exclusivamente al entorno lingüístico. Es necesario afrontar asimismo la alfabetización audiovisual. La fuerza de la comunicación visual debe ser aprovechada también en este ámbito, no como una imposición excluyente sino como un apoyo imprescindible, y esto exige desarrollar la competencia mediática de los alumnos, entendida como la capacidad de usar e interpretar los mensajes provenientes de los medios de comunicación. Esta comprensión exige un conocimiento del modo en que cada discurso utiliza los materiales verbales e iconográficos, una identificación de la intención comunicativa de quien construye el mensaje y una actitud crítica ante los usos y manipulaciones de estos lenguajes. Educar a los jóvenes para hacer frente a las exigencias del futuro es prepararlos para la creciente presencia de los medios en sus vidas, y esta preparación requiere adoptar un punto de vista equidistante entre la consideración de los medios como fuente de todos los males y la confianza crédula en la objetividad e inocencia de las construcciones que elaboran. Hoy podemos concluir que el derecho humano a la educación para «el pleno desenvolvimiento de la personalidad humana», tal y como señala la Declaración de los Derechos Humanos, pasa por una alfabetización audiovisual crítica. Conviene por ello, en primer lugar, aclarar el término *alfabetización audiovisual*, y quizás una de las definiciones más autorizadas la ofrezca el Con-



Solo ante el peligro
Fred Zinnemann (1952)



sejo asesor de Toronto para la Alfabetización Audiovisual (Ontario [Canadá], 1989), recogida por John Pungente, de la Association Media Literacy de Toronto: «La alfabetización audiovisual es la capacidad de decodificar, analizar, evaluar y comunicarse en una variedad de formas» (Aparici, 1996: 331).

Ante las posiciones más escépticas sobre el desarrollo de la cultura audiovisual, y especialmente ante la posibilidad de una síntesis armoniosa entre la cultura escrita y la cultura audiovisual, como las manifestadas por Giovanni Sartori (2002), hay que aclarar que lo que pretende la alfabetización audiovisual no es ampliar el número de espectadores de los medios o su frecuencia de uso, sino ampliar el repertorio audiovisual de las personas y proveerlas de capacidad propia de análisis crítico y estético de lo visionado. «La civilización democrática se salvará únicamente si hace del lenguaje de la imagen una provocación a la reflexión crítica, no una invitación a la hipnosis», dice Umberto Eco (1997: 367). Ciertamente, el texto audiovisual tiene, en general, mayor capacidad de fascinación que el texto escrito, y los medios de comunicación, con sus imágenes, nos sumergen en una nueva civilización que puede derivar hacia un consumo hipnótico o acrítico, pero también hacia la selección y la valoración de su calidad estética y ética. Como se afirma en el número 14 de la revista *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, «los profesores debemos tomar conciencia de que la cultura de masas es la cultura básica de la mayoría de nuestros alumnos. No podemos plantear nuestra enseñanza ignorando esta realidad ni resignándonos a ser meros continuadores de la misma en las aulas».

El papel del docente no es perpetuar la alienación o permitir la manipulación. Como indican Lomas y Tusón (1996), «Nuestros alumnos y alumnas son capaces de entender una variada gama de imágenes fijas y en movimiento, gracias a que han sido educados en la civilización de la imagen electrónica. Pero su capacidad para comentar, analizar y criticar las formas y los contenidos de las imágenes y sus implicaciones ideológicas es mucho menor. Es necesario propiciar el desarrollo de competencias de lectura crítica y creativa de las imágenes en todos los ciclos y niveles de la enseñanza y en el trabajo didáctico de varias áreas y disciplinas».

Esta última opinión nos devuelve a la reflexión de Savater: «No es lo mismo procesar información que comprender significados» (2006: 32). Cuanta menos formación ética y conocimiento audiovisual posee una persona, más vulnerable es a la fascinación de la imagen y a la supeditación a los valores representados. Por el contrario, quienes apuesten por la alfabetización audiovisual apuestan por formar personas menos vulnerables ante las estrategias de persuasión y más preparadas para disfrutar del hecho cinematográfico, de la narración y la forma en que se narra, y de su capacidad crítica. Tal y como se señalaba en la citada conferencia celebrada cerca de Oslo en 1962, el objetivo es aumentar y profundizar el disfrute de los medios audiovisuales. El placer no debe estar reñido con la reflexión y el análisis. Como afirman Jacques Aumont y Michel Marie, «el objetivo del análisis es que sintamos un mayor placer ante las obras a través de una mejor comprensión de las mismas» (1990: 18).

Contemplada de esta manera, la educación audiovisual es liberadora, es enriquecedora, representa una faceta de la formación humana para la comunicación, definida en palabras de Agustín García Matilla como una forma de «educar para el desarrollo de un pensamiento crítico, educar para la tolerancia y reforzar unos valores democráticos que pasan por un momento de deterioro» (2003: 20). Concluimos esta reflexión enumerando, a modo de síntesis, una serie de respuestas a la siguiente pregunta: ¿por qué necesitamos educar en los medios de comunicación?

- Porque son un importante medio de socialización.
- Porque su nivel de implantación en nuestras sociedades hace que no tengan competidor posible.
- Porque son transmisores de normas, valores y conceptos que compiten con los que suministran la familia y el sistema educativo.
- Porque este mismo hecho los convierte potencialmente en medios capaces de compensar ciertas desigualdades.
- Porque parte de los temores y suspicacias docentes con respecto a su utilización educativa posiblemente se deba a la falta de preparación, lo que provoca que se pase de no saber qué hacer a no hacer nada.

CÓMO HACERLO: ALGUNAS CLAVES PARA EDUCAR EN LOS MEDIOS

Todos los argumentos anteriores deberían servir para tomar conciencia de la necesidad de formación de los profesores, para diseñar intervenciones que fomenten la autonomía crítica de sus alumnos y para demandar a los responsables de los medios, como ciudadanos y como educadores, otros posibles modos de hacer las cosas más cercanos al concepto de servicio público.

La primera clave para educar en relación con los medios de comunicación audiovisuales es promover una actitud reflexiva y crítica que ayude a los sujetos a tomar distancia respecto a los propios sentimientos, a identificar los motivos de la magia y la atracción que los medios ejercen sobre ellos y a comprender el sentido explícito e implícito de las historias que se nos cuentan. Pero esto habría que hacerlo sin «academizar» este aprendizaje. El objetivo final es comprender, no analizar. Se trata de aprender sin negar el placer, y para ello tal vez un primer requisito sea adoptar una actitud más positiva ante los medios. No se trata de rechazar, prohibir o culpabilizar, sino de aprender a valorar, seleccionar e interpretar.

La segunda clave, que además posibilita los objetivos anteriores, es la necesidad de familiarizarse con los mecanismos del lenguaje audiovisual. Conocer la función de los planos y tomas, los efectos del posicionamiento de la cámara, el valor de la composición, del lenguaje de la luz y de la banda sonora, la continuidad narrativa, etc., son requisitos indispensables para una lectura crítica y profunda de las imágenes.

En este apartado presentamos un breve marco teórico general de la educación audiovisual, de modo que pueda servir de referencia también para quienes se animen a trabajar en este campo con la televisión o con otras pantallas. Más adelante, al explicar nuestra propuesta concreta de trabajo, matizaremos algunas particularidades del cine como medio audiovisual.

Hoy contamos con un marco teórico conceptual sólido y ampliamente compartido (Masterman, 1993; Aparici, 1996; García Matilla, 2003; Buckingham, 2004) para abordar la educación audiovisual. El punto de partida es un principio básico del que proceden todos los demás y que, a su vez, da sentido y justifica la intervención educativa. Este principio, enunciado por Masterman, parte de que los medios son «sistemas simbólicos (o de signos) que necesitan ser leídos de manera activa y que no son reflejo incuestionable de



la realidad externa ni se explican por sí mismos». Dicho de otro modo más sencillo, el cine, la radio, la televisión, las revistas y los periódicos «han sido producidos». La educación audiovisual asume que los mensajes de los medios presentan una realidad reconstruida, mediada y moldeada, con formas y características identificables, por las instituciones de los medios, las técnicas audiovisuales y las prácticas de los profesionales de la comunicación. Asume también que el gran poder ideológico de los medios reside en la aparente naturalidad de sus representaciones, que buscan hacer pasar por real, verdadero, universal y necesario lo que son construcciones inevitablemente selectivas y cargadas de valores, en las que se inscriben intereses particulares, ideologías y modos de entender los discursos.

Si los documentos mediáticos son construcciones mediadas de la realidad, se nos presentan al menos cuatro perspectivas que es preciso analizar.

◦ ◦ ◦ **¿QUIÉN DICE/CONSTRUYE?**

La respuesta a esta pregunta debe indagar sobre la compleja trama de influencias que determina el producto final mediático, sin olvidar el proceso de producción industrial que existe tras los medios. Es necesario tomar conciencia de la influencia que tienen los propietarios y las compañías en aquello que los medios producen, y de que esta influencia es estructural y en gran parte encubierta y que los estilos de propiedad varían. Hay que sacar a la luz los factores económicos cuando se analizan los productos mediáticos porque la dimensión «negocio» es determinante y constituye una clave fundamental para entender el funcionamiento de los medios. Un buen ejemplo de ello lo constituye la creciente concentración de medios en torno a grandes empresas, que tiene consecuencias evidentes en la reducción de la pluralidad de la oferta.

◦ ◦ ◦ **¿CÓMO LO DICE? ¿QUÉ TÉCNICAS Y CÓDIGOS SE EMPLEAN PARA NATURALIZAR LAS REPRESENTACIONES?**

Frente a la aspiración de los medios de presentarse como «ventanas abiertas al mundo» y la pretensión de sus profesionales de que sus cámaras se limitan a reflejar el mundo tal cual es («así es y así se lo hemos contado»), la comprensión crítica de los mensajes audiovisuales implica dar la vuelta al proceso, romper la estructura, reconstruir y observar las técnicas mediante las cuales se asignan significados.

Tal vez la principal tarea educativa sea aumentar el conocimiento de los estudiantes acerca de las prácticas retóricas más habituales de los medios, como la selección de imágenes, acontecimientos y puntos de vista, el anclaje de significados a partir de la ambigüedad de las imágenes (reforzando un significado preferido con respecto a otros posibles), la supresión del efecto de la cámara y del equipo, la puesta en escena, el montaje de la película y el sonido, la narrativización de los acontecimientos, etc.

Otra tarea relevante tiene que ver con el lenguaje audiovisual, con conocer la función de los planos y tomas, el encuadre y la posición de la cámara, los efectos del color y de la iluminación, los efectos sonoros, etc. Éste es un componente básico de la alfabetización audiovisual, que proporciona a los espectadores mayor autonomía y libertad en sus interpretaciones.

◦ ◦ ◦ **¿CON QUÉ INTENCIÓN LO DICE? ¿QUÉ VALORES ESTÁN ASOCIADOS A LOS MENSAJES AUDIOVISUALES?**

Es necesario incorporar a la reflexión el peso de las ideologías y su reflejo en los medios y, a su vez, el modo en que éstos son utilizados como vehículos de transmisión o propagación. Conviene, no obstante, como recuerda Masterman, evitar visiones burdas y poco dialécticas como la de considerar los medios transmisores acríticos y monolíticos de los valores de los grupos dirigentes. Esta visión no explica adecuadamente las contradicciones de las fuerzas en juego ni las tensiones en el interior de las propias instituciones y empresas de los medios. Pero, sobre todo, es importante no tratar «lo ideológico» como uno más de los niveles de análisis de un producto mediático. Las ideologías impregnan todos los aspectos de la producción, distribución y consumo de los medios, reflejándose en los formatos, en la selección del lenguaje y de las imágenes, en la contextualización de los hechos, en la creación de marcos interpretativos, etc.

La clásica distinción entre los valores denotativos y connotativos del lenguaje es una herramienta útil para abordar este análisis. De hecho, incluso en la discusión sobre un documento aparentemente sólo denotativo, es fácil que se produzcan discrepancias importantes entre los miembros del grupo que lo analiza.

◦ ◦ ◦ **¿QUÉ EFECTOS PRODUCE LO QUE SE DICE? ¿CÓMO RECIBEN LAS AUDIENCIAS LOS MENSAJES DE LOS MEDIOS, Y QUÉ HACEN CON ELLOS?**

La tarea más urgente respecto a las audiencias es revisar algunos tópicos sobre su papel en el proceso de comunicación. Ya no es posible seguir considerando las audiencias simplemente como la fase final del proceso, como receptores «no problemáticos» de los mensajes. Es cierto que el tratamiento que se da a los contenidos puede estructurar las respuestas de la audiencia y orientar la significación que estas experiencias tienen para los espectadores, pero no es menos cierto que los espectadores son los responsables últimos de la comprensión de los documentos.

El significado no está en el documento, sino que lo construye el espectador interaccionando con él, porque las audiencias tienen sus propios mundos de creencias, valores, actitudes e intereses, que ponen en juego ante la comprensión de lo que ven y escuchan. Esto significa que existe una relación dialéctica entre la audiencia y el documento, que hace que la comprensión final no sea necesariamente aquella a la que se nos incita. Aunque esto no siempre sea así, precisamente por ello una de las funciones de la educación audiovisual es posibilitar audiencias críticas, que adopten un papel activo en la construcción de los significados y las representaciones que reciben de los medios.

Existen en estos momentos interesantes líneas de investigación en recepción de mensajes desde un contexto educativo, que buscan entender lo que los públicos hacen con los medios y sus mensajes y el papel que desempeñan la cultura y las instituciones sociales (entre ellas la escuela) en la mediación del proceso de recepción.

EL CINE COMO RECURSO PARA EDUCAR PARA LOS DERECHOS HUMANOS

UN POCO DE HISTORIA

La aparición del cine en el siglo XIX conmovió el siglo XX. Supuso un auténtico acontecimiento mundial que propició numerosos cambios en la organización social. Incluso el espacio público debió adaptarse para acoger el nuevo medio.

Un proceso continuo de innovaciones técnicas permitió posteriormente que el cine pasara de ser considerado un espectáculo público, concebido para espacios abiertos o cerrados, pero siempre colectivos, a un espectáculo doméstico, que se disfrutaba básicamente en el hogar. Con la implantación masiva de la televisión, la fisonomía del espacio doméstico cambió y también la relación familiar. Buena parte de la vida familiar pasa a ejercerse alrededor de la pantalla. Las repercusiones han sido recíprocas y la misma forma de fruición ha influido en el propio medio.

Mientras que en la sala de cine todo el espacio coadyuvaba para atrapar al espectador, la televisión alteró algunas pautas del espectáculo audiovisual para conseguir captar la atención de un conjunto de individuos en un ambiente supuestamente menos propicio. Se construyen, por ejemplo, narrativas cinematográficas específicas para la televisión (los telefilmes), pero por efecto de la recíproca influencia también las películas exhibidas en las salas cinematográficas cambian. Así, mientras que la duración media de los planos de una película de los años cuarenta alcanzaba entre los 12 y los 15 segundos, en la actualidad ésta se sitúa en apenas cinco segundos de promedio, más en línea con los clips publicitarios musicales. Algo similar puede decirse de los distintos tipos de plano utilizados.

Es posible que hoy estemos en el umbral de un nuevo cambio, también espacial, por el que lo audiovisual comienza a disfrutarse en privado, casi íntimamente. En la actualidad, y pese al descenso en el número de integrantes de una familia, el ratio de monitores por hogar es superior a dos y aumenta conforme existe mayor población infantil o juvenil en el mismo. La casa del futuro inmediato se nos anuncia poblada de pantallas, y en ella sus receptores están solos, por mucho que ésta sea una «soledad interactiva», utilizando el afortunado término de Dominique Wolton.

La nueva configuración social no es una cuestión únicamente de avance en las tecnologías de recepción del espectáculo audiovisual. El arte de conferir al lenguaje eficacia suficiente para deleitar, persuadir o conmover ha pasado a ser, en gran medida, audiovisual. El cine está presente en nuestras vidas, en muchas de nuestras conversaciones cotidianas. Sus diálogos y sus imágenes nos sirven para expresarnos y, a la vez,

delatan cómo nos condicionan. Existen muchas pruebas que indican que el cine ha sustituido en consumo y eficacia a la tragedia antigua, al drama moderno o a la novela actual. Como señala Cabrera Infante, «el cine comparte, en el alma popular, la eminencia de representar los valores ecuménicos con tanta eficacia como el teatro y la literatura y la poesía» (1993: 90).

No sólo nuestras conversaciones muestran la pujanza del cine. En la actualidad muchos textos escritos incorporan referencias a textos visuales. El cómic, que ha desbordado sus límites sociológicos iniciales, es un elemento literario a caballo entre lo escrito y lo audiovisual. Es habitual que en las bitácoras de la Red haya continuas referencias a la cultura cinematográfica. Hasta las propias películas y telefilmes son ya meta-filmicos (*Los Simpson* constituye un magnífico ejemplo). Y en el mundo cultural de los jóvenes, la preeminencia de lo audiovisual está mucho más acentuada.

De algún modo, «el cine es una especie de literatura en imágenes» (*Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 14). Si el texto escrito, como la propia palabra, es un potente constructor de imágenes a través de cuyos contenidos el lector accede al conocimiento de otros mundos o del suyo propio, con la mediación del texto audiovisual el espectador experimenta nuevas vivencias. Descubre y proyecta en los personajes sus sentimientos y tiende a identificarse con ellos o bien a asumir emotivamente su punto de vista, al considerarlos «un reflejo de su propia situación vital o de sus sueños o ideales» (Ferrés, 1996). En ambos casos, se movilizan sus sentimientos íntimos y obtiene una amplia gratificación sensorial y mental. También en ambos casos, participa en situaciones de todo tipo sin sufrir ningún riesgo, más allá del que le pueda ocasionar su vinculación emocional. «A la pasividad motriz le corresponde como contrapartida una intensa actividad emocional», continúa Ferrés.

«La cultura de masas ha consagrado el cine como una institución» (*Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 14, 58), aunque sea una de las instituciones «escapistas» por excelencia. El cine se considera fundamentalmente un «medio de evasión», la «máquina de los sueños», como se le ha llegado a denominar. Miguel de Unamuno señalaba que «nunca un espíritu es más libre que cuando sueña, porque es cuando más se emancipa de nuestros más fieros tiranos: el espacio, el tiempo y la lógica». Ferrés afirma: «Las narraciones cinematográficas y televisivas reproducen esta liberación, provocando diversos modos de transgresión» (1996: 56).



EL CINE COMO INDUSTRIA

El cine siempre ha estado ligado a la industria y el comercio, desde sus comienzos con Lumière y Méliès. Si ponemos fecha a la primera proyección el 28 de diciembre de 1895, las primeras normas proteccionistas norteamericanas que afectan al cine sólo se demoraron dos años, tras lo que se conoció como «guerra de las patentes» entre distintas iniciativas empresariales. Paramount, Universal, Warner, Fox o MGM apenas tardaron unos años más en acreditarse. Ellas posibilitaron, y a la vez condicionaron, el desarrollo del nuevo medio de comunicación. Sus políticas industriales y económicas resultaron fundamentales. Las grandes producciones cinematográficas de finales de los cincuenta y principios de los sesenta, como *Ben-Hur* (Wyler, 1959), *El Cid* (Mann, 1961) o *Cleopatra* (Mankiewicz, 1963), se ruedan en Italia o España para abaratar cos-



tes de producción. El descenso de espectadores en las salas cinematográficas en los años ochenta promueve desde cambios argumentales hasta la introducción de nuevas tecnologías que amplíen el espectáculo audiovisual. El impacto de la digitalización o el resurgimiento de las políticas proteccionistas en Europa lo está viviendo el cine actual.

Los fenómenos de concentración de poder en la industria audiovisual tampoco son elementos nuevos. A comienzos de los años cincuenta, el Tribunal Supremo de los Estados Unidos obligó a desligar el sector de la producción del de la exhibición, en un intento de evitar la concentración. Los análisis de Armand Mattelart en los años setenta alertaron sobre el impacto que el fenómeno de la concentración audiovisual podía tener en la monopolización del hecho cultural y en el desarrollo de las libertades. En cualquier caso, la esfera del cine sigue hoy en manos de un reducido número de imperios industriales. Un pequeño puñado de corporaciones controlan la producción (los estudios) y la distribución cinematográfica mundial: Disney-Capital Cities, Paramount (Viacom), Columbia-TriStar (Sony), MGM (Turner)-Warner Bros (Time-Warner), MCA-Universal (Matsushita). Estos primeros años del siglo *xxi* han visto fenómenos a los que se ha querido dar el rango de paradigma de la nueva concentración empresaria, como podría ser el caso de la alianza de Time, Warner y AOL, pero quizás mañana cualquiera de los nuevos gigantes informáticos, como Microsoft, o novísimos, como Google, nos proporcionen nuevas noticias en un terreno en el que los cambios tecnológicos coadyuvan a bruscas conmociones. La guerra de los formatos para el nuevo DVD será un privilegiado panorama para observar el cruce de estrategias industriales, comerciales y artísticas.

Los factores industriales y comerciales cada vez cobran más importancia. A la tradicional separación en tres fases del producto audiovisual (producción, distribución y exhibición —colectiva—) se le ha añadido una fase de explotación, que, aunque normalmente es posterior, tiene facetas como la colocación del *trailer* de la película o aspectos de su *merchandising* que pueden ser incluso anteriores a su estreno, así como otra fase de alquiler y venta de películas para su consumo individual.

La explotación de todo tipo de productos que acompañan a las películas no es un elemento menor, y no únicamente desde el punto de vista cultural (ya que fideliza al espectador y lo convierte en un aficionado o incluso un devoto), sino también desde el económico. Los ingresos por *merchandising* de un gran éxito pueden triplicar los obtenidos en taquilla. Los costes estimados de *El Rey León* (Minkoff-Allers, 1994), de Disney, fue-



Los siete samuráis Akira Kurosawa (1954)

ron de 55 millones de dólares. Los ingresos obtenidos en taquilla casi alcanzaron los 1.000 millones de dólares, pero las ventas por *merchandising* se calcula que podrían ascender a 3.000 millones. Cuando la 20th Century Fox permitió a George Lucas que se reservara en exclusiva los beneficios de la comercialización de la primera película de la saga *Star Wars* (1977), el filme que se considera promotor de esta nueva fase de explotación, lo cubrieron realmente de oro: 12.000 millones de dólares. Las películas parecen actuar como esos deportistas que obtienen más ingresos de la explotación de su imagen que de la nómina del club.

El cine se ve obligado a adaptarse a todas esas exigencias industriales y comerciales en mayor medida que a las demandas potenciales del público. Y esto no es algo que lo diferencie de otros medios de comunicación. La conclusión de cara a la educación audiovisual crítica es que no se puede olvidar la influencia que ejercen en el cine sus dueños y explotadores. La influencia de las empresas propietarias es un factor determinante en el producto final. Y la concentración de poder que se está produciendo explica en buena parte la escasa pluralidad de las películas en momentos determinados. La comercialización desempeña un importante papel, no sólo en cuanto a la estructura económica, sino también en el propio proceso creativo de una película y en su proyección cultural.

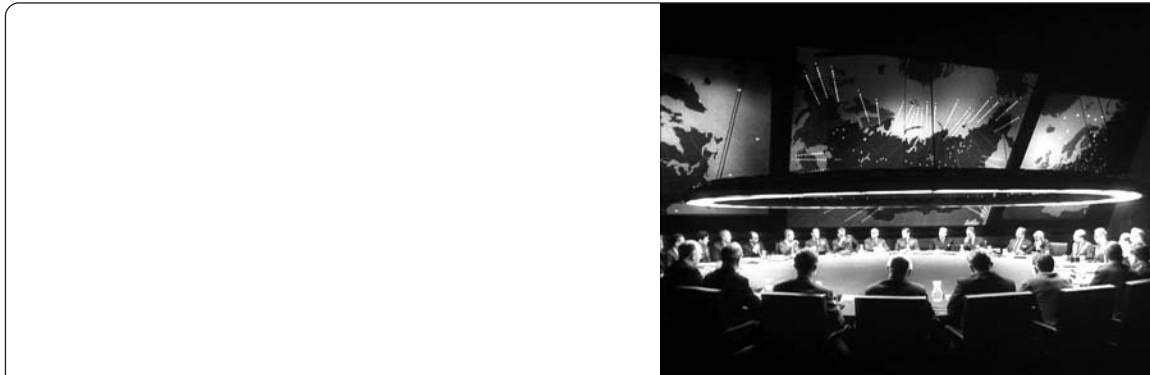


EL LENGUAJE DEL CINE

Marshall McLuhan señalaba que cada medio de comunicación recrea la cultura y, en consecuencia, la transforma. El cine ha revolucionado la cultura y es un elemento fundamental en la puesta en marcha de la nueva cultura audiovisual. Su capacidad es enorme y su sola fruición puede permitir la comprensión de determinadas pautas de su lenguaje. Hoy, cualquier espectador occidental comprende de forma intuitiva, a partir de su experiencia fílmica personal, algunos elementos básicos del lenguaje cinematográfico. Pero podemos pasar miles de horas ante la pantalla sin llegar más allá. No todo es tan fácil de observar. Las películas poseen diferentes niveles de lectura y es imprescindible dotar a las personas espectadoras de instrumentos de análisis y de crítica que les permitan ver lo que está oculto. Ello supone todo un proceso de enseñanza-aprendizaje del lenguaje fílmico.

Nuestros jóvenes conocen cada vez más el mundo cinematográfico. La industria del cine incluso ha comercializado como un producto más, y con gran aceptación, el *make-off* de las películas. Existen en la programación televisiva múltiples programas dedicados al cine y a su promoción. Muchos jóvenes, gracias especialmente a la capacidad del DVD y las cámaras digitales, reproducen lo visto en la pantalla y sus productos ocupan miles de gigas en los servidores de Internet, tal y como ha probado el éxito de YouTube o espacios similares. Y sin embargo, se ha avanzado mucho menos en conocer el lenguaje cinematográfico. Los directores hablan mucho pero no lo cuentan todo, y los jóvenes reproducen y copian, pero crean en mucha menor medida. Como señala Masterman, los medios «ocultan procelosamente las maneras que tienen de producir significados, y la incidencia que ellos mismos tienen en los acontecimientos que describen» (1994: 169). Digamos que no basta mirar para comprender.

Comprender exige conocer y, sobre todo, interpretar. El lenguaje cinematográfico tiene sus propias claves, al igual que el lenguaje escrito, y se puede no ser analfabeto en sentido estricto, pero sí funcionalmente,



Teléfono rojo. Volamos hacia Moscú
Stanley Kubrick (1964)

lo que conlleva no ser capaces de interpretar mensajes y contenidos. Para construir coherentemente los discursos cinematográficos que nos llegan, tanto los estéticos como los ideológicos, resulta imprescindible conocer las claves que construyen estos discursos, alfabetizarnos en su lenguaje.

Lo que aparece en la pantalla de cine, incluso cuando sabemos que es pura ficción, sigue pareciéndonos «natural» y por ello nos persuade en mayor medida. Sin embargo, tal naturalidad no existe. Es claro que todo producto cinematográfico es una representación producida. Los filmes responden a un proceso de construcción que no es sino la exposición ficticia de los acontecimientos por medio del montaje. El montaje consiste en valorar y juzgar secuencias aisladas y ensamblar estos fragmentos dispares, originariamente sin relación, para obtener una dramatización. De este modo, el montaje falsifica la dimensión del tiempo y crea la distinción entre tiempo real y tiempo mediático y, a su vez, implica procesos de selección, omisión y comprensión de una gran cantidad de material. El montaje se realiza siguiendo una lógica narrativa, temática y estética, que es creación del realizador y no una cualidad inherente a los hechos originales. El resultado es una concentración de hechos dramáticos que no responde a la vida real. Posiblemente por eso dice el director François Truffaut que «el cine es mejor que la realidad, porque en él no hay tiempos muertos».

El cine es una forma de comunicación basada en imágenes, y conviene recordar que «ver para creer» es una de las máximas de la cultura occidental. La impresión de autenticidad de la imagen, de documento puro e inocente, se pretende explotar al máximo, y no sólo con las películas denominadas «documentales», sino con productos de ficción, como es el caso del filme *Salvar al soldado Ryan* (Spielberg, 1998). Se trata de velar, o de no desvelar, todo el conjunto de personas, intenciones y recursos que median entre la imagen y su espectador. El cine es un conjunto de bloques imposibles de espacio-tiempo. La bala que suena a nuestro lado nos advierte del papel falso del sonido adjudicado. El tiempo comprimido o expandido de la acción nos da una idea de la fuerza del montaje. El plano elegido nos acerca o nos aleja del sujeto o del objeto. Cuando Charles Chaplin se apodera de su/s personaje/s en el discurso final de *El gran dictador* (1940), realiza su ejercicio de autoridad sobre todos nosotros.

El significado final al que se nos orienta será consecuencia del plano y el ángulo escogidos, de la iluminación o el color y del anclaje que ha efectuado la dirección del filme, contextualizando cada imagen en una



Flores de otro mundo Iciar Bollain (1999)

serie yuxtapuesta con otras cien mil, con un orden y una duración concretos. Y todo ello sin que el espectador lo sienta como una imposición.

Todo el campo de los códigos visuales merece una atención especial a la hora de analizar cómo se construyen los significados en una película. La autoridad se refuerza o disminuye por las pautas de contacto visual, por la manera de encuadrar la imagen, por el tipo de planos y secuencias, así como por los decorados, la iluminación, los movimientos de la cámara, etc. Las tomas frontales a la altura de los ojos pretenden transmitir objetividad frente a las tomas de abajo arriba o arriba abajo, cargadas de valores subjetivos. La distancia de la cámara respecto a las personas implica códigos de autoridad y entraña recursos expresivos que es conveniente conocer. La composición, entendida como la distribución de líneas, masas y colores, es utilizada para obtener la expresividad deseada por el director.

Fueron los cineastas estadounidenses de principios del siglo pasado los que establecieron una escala de valores de cada plano o tamaños de encuadre que más convenían a las necesidades de la narrativa cinematográfica. Así, el *plano detalle* está destinado a llamar la atención del espectador sobre algún aspecto que desempeña un papel importante en la acción y que de otro modo pasaría desapercibido. El *primer plano* se usa para destacar la expresión del rostro y busca reflejar la introspección del individuo, su dimensión psicológica, su definición interna o la intensidad de sus sentimientos. El *plano medio* permite describir el decorado y situar la acción; con él se pierde comunicación emotiva pero se gana en referencias contextuales. El *plano americano* parece ideal para captar las conversaciones o interacciones entre varios personajes; merma la expresividad de los personajes pero favorece descripciones más globales de sus acciones, ya que traduce fielmente la expresividad corporal y de movimiento de los actores. Por último, el *plano general* tiene el valor descriptivo de las situaciones, espacios y ambientes sin excluir una posibilidad dramática.

El lenguaje de la luz y de la banda sonora son también elementos significativos de primer orden. La luz posee un gran valor expresivo y sirve, sobre todo, para crear ambientes, definir espacios y acentuar el estilo visual de las obras. Una luz recortada y dura, procedente de un solo punto, crea un claroscuro que ensombrece los rostros y los endurece, resaltando los aspectos más inquietantes de una interpretación: el misterio, el drama, la crueldad... La luz frontal favorece la inexpresividad del rostro, y una luz «blanda» y matizada, capaz de proyectar sombras de suaves contornos, tiende a dulcificar y suavizar la expresión.



Los recursos expresivos de la banda sonora son casi infinitos. El silencio puede cargar de sentido unas imágenes. Los acompañamientos musicales pueden servir para subrayar el carácter de la acción argumental, para variar el significado y para dar un sentido distinto al que parecen proclamar las imágenes. Los efectos del sonido dan realismo, veracidad y credibilidad a una escena, aunque también pueden conferir un carácter perturbador o distorsionador.

LA INTRODUCCIÓN DEL CINE EN EL AULA

Desde la LOGSE, lo audiovisual, y más concretamente el cine como parte de ello, aparece citado en diversas áreas curriculares de muy distinta manera pero, en todo caso, con un nivel de exigencia mucho menor que el que correspondería al impacto cultural que tiene en las nuevas generaciones. En las enseñanzas infantil y primaria no aparecía entre los objetivos mínimos. En la enseñanza secundaria se fragmentaba entre la educación artística, las ciencias sociales y las áreas lingüísticas, y se convertía en una posibilidad optativa. Con la nueva legislación no parece que su situación haya mejorado, ocupando una posición poco acorde con su relevancia social y cultural.

Entre el profesorado, cuando se propone la visión de una película en el aula, aparecen actitudes muy parecidas a algunas que comentábamos al hilo de la reflexión sobre la enseñanza de los derechos humanos. Surge una actitud que mira a lo audiovisual con reparo y que busca proteger al alumno de su presumiblemente negativa influencia. Sin embargo, este proteccionismo no aporta nada positivo a la educación si no se transforma y, en lugar de alejar el espectáculo audiovisual del aula, se ayuda a los más jóvenes a entenderlo y a criticarlo. Ellos ya están fuera viendo cine.

Existen otras formas nuevas de consumo audiovisual distintas del cine, especialmente entre los más jóvenes. Los adelantos tecnológicos están propiciando asimismo un cambio en las formas de esta fruición. Las pantallas se «jibarizan» y los consumos se individualizan. Como consecuencia, los productos audiovisuales están cambiando. Pese a todo, la introducción del cine en el aula es un elemento que propicia una mayor conciliación entre la escuela y el entorno sociocultural del alumnado. En este punto de acercamiento, es útil considerar la dificultad de distinguir entre los efectos de los medios y los de otras influencias de tipo social (Masterman, 1994: 84), no para exculpar a los medios de la influencia negativa que puedan tener, sino para situarlos en su justo lugar.

Por otra parte, existe profesorado, y también alumnado, que considera la visión de un filme como una «pérdida de tiempo», al no quedar clara su conexión con el currículo formal. El problema no se debe tanto a la dificultad de establecer el área para la que pueda ser aprovechado, como a la ruptura metodológica que supone utilizar el cine respecto a las formas habituales de trabajo (Sáez, 2002). Visionar textos audiovisuales no posee el halo de autoridad académica que dan las formas de trabajo con textos escritos. Los currículos se realizan por acumulación y lo nuevo debe pelear con lo viejo en espacios cada vez más exigüos.

Sin embargo, la utilización del cine es una fórmula muy útil para «enganchar» a aquella parte del alumnado a la que los métodos convencionales atraen escasamente. En los albores del siglo XXI, en el que la escue-

la proporciona cada vez menos información significativa para la idea que los alumnos se forman de este mundo y en el que en mayor grado la obtienen del consumo de los nuevos medios de comunicación, el componente audiovisual es omnipresente en su cultura. Introducir el cine en el aula supone insertar la escuela en su cosmos y por lo tanto posibilitar una mayor capacitación y desarrollo de los estudiantes, y también permite evitar que su imaginario sea pobre y estereotipado, limitado a una importación de la pantalla sin apenas reflexión.

La competencia a la que aspiramos supone conocer esos medios audiovisuales, saber interpretar sus mensajes, valorarlos, y apropiarse selectivamente y creativamente de ellos. Para ello, nada mejor que «programar didácticamente el uso de aquello que los alumnos van a ver en sus casas» (Cebrián, 2003: 150). ¿Cómo podemos hacerlo? A lo largo de dos entrevistas con Len Masterman realizadas por Alfonso Gutiérrez Martín y recuperadas por Roberto Aparici (1996), el introductor de la enseñanza audiovisual recuerda cómo presentaba los primeros filmes a su alumnado: «Las primeras películas que yo elegí para utilizar en clase era lo que los educadores consideraban “buenas” películas (cine de arte y ensayo o cine intelectual), no las que eran consideradas buenas películas en opinión de los alumnos [...]. Recuerdo que hice una serie de preguntas y ninguno de ellos había entendido nada sobre la película. Al preguntarles por qué, dijeron: “Bueno, los subtítulos iban un poco rápido y no podíamos leerlos bien”. Así que utilizo el cine para huir del texto impreso y ¡elijo una “buena” película subtitulada! [...] La moraleja de todo esto es que si vas a usar material visual en clase (¡cómo pude ser tan estúpido de no darme cuenta!), deberías utilizar materiales con los que los alumnos están en contacto, es decir, lo que ven a diario».

De las experiencias de Masterman conviene no sacar una conclusión apresurada pensando que cualquier película antigua o considerada culta no va a ser adecuada para utilizarla con el alumnado. O que éste no va a poder contemplar una versión original subtitulada. Muchas obras de Charles Chaplin o John Ford siguen siendo, además de grandes películas, obras valiosas para la exhibición ante un público infantil y juvenil. La lección que se debe extraer de las experiencias de Masterman no es la de utilizar un género u otro, una manera de ver cine u otra, sino la de no utilizar clichés preconcebidos.

Se puede compartir con Masterman la necesidad de estudiar los medios de forma conjunta, dado que la educación audiovisual posee un marco conceptual, un conjunto de principios y un modo de análisis carac-



Tiempos modernos
Charles Chaplin (1936)



terísticos y propios. No se trata de pensar que es necesaria una educación sobre el lenguaje cinematográfico separada del análisis del resto de los medios audiovisuales. Todos los medios audiovisuales de comunicación suponen nuevas oportunidades para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Expertos como Mariano Cebrián han dado la voz de alerta ante el posible error de que los medios sean considerados exclusivamente como instrumentos y olvidemos su carácter mediático: «son instrumentos mediadores que condicionan y dejan su impronta en todo el proceso comunicativo y pedagógico» (2003: 150). A lo largo de estas líneas se ha hecho especial hincapié en ese papel mediador de la realidad. Comprendiéndolo mejor, puede ser mayor el rendimiento que obtengamos en su faceta de recurso para el desarrollo de una cultura de paz y el estudio de los derechos humanos.

Esta última idea, la del papel mediador que puede desempeñar el cine como instrumento educativo, y la de avanzar en el análisis del propio medio, constituyen los hilos conductores de los próximos números de esta colección de libros³ que lanza la Escuela de paz de Bakeaz.



LOS RECURSOS DEL CINE

El cine puede y debe ser un objeto de estudio, como parte integrante del mundo audiovisual, pero también es un recurso para el estudio. Hoy, la posibilidad de exhibición cinematográfica en el aula se ha hecho sustancialmente más sencilla. Mientras que anteriormente había que recurrir a la ayuda de compañías distribuidoras y al alquiler de salas comerciales o de cultura, ya que prácticamente ningún centro educativo contaba con un espacio y una maquinaria adecuados, en la actualidad casi todos los centros, incluso los de escolarización temprana, poseen una capacidad técnica básica para la exhibición de un filme. La introducción de los lectores y cañones de proyección electrónicos y los sistemas de amplificación de sonido, sencillos y asequibles económicamente, hace posible la exhibición de una película en casi cualquier lugar. La transposición del celuloide a bases electromagnéticas y la amplia comercialización hacen que una buena cantidad de títulos de filmes, antiguos y modernos, estén al alcance de cualquier docente. La generalización de la digitalización permite, además, formas de trabajo muy distintas y que pueden ser de gran ayuda: el acceso a varias bandas sonoras, la posibilidad de aislar fotogramas, de trabajar de forma sencilla con fragmentos de películas...

¿Qué se puede estudiar con el cine? La capacidad del cine como recurso es, sencillamente, enorme. En todas las áreas del currículo podemos utilizar una película como ilustración, como comparación de datos, como contraste con otras fuentes de conocimiento o como elemento de análisis estético. El cine resulta especialmente útil como recurso para las áreas de ciencias sociales: en la geografía, la imagen desempeña un papel importantísimo; las recreaciones de muchas películas propician que casi cualquier título pueda constituir una «fuente» adecuada en el área de historia, sin olvidar su valor por ser un fenómeno sociocultural desde su nacimiento.

3. Por ejemplo, el número 2 de la colección Derechos al Cine, *La inmigración en clave de comedia*, aborda el fenómeno de las migraciones de esta manera.

También las áreas referidas al estudio de las ciencias naturales se pueden beneficiar de su apoyo sin necesidad de grandes esfuerzos, y, evidentemente, las áreas artísticas o lingüísticas, en las que, a la ya comentada versatilidad de los nuevos medios tecnológicos, así como a la habitual conversión de textos literarios en audiovisuales, se suma la propia existencia y desarrollo del medio cinematográfico en sí mismo con su propio lenguaje.

Pero la utilización de este recurso tanto en un área como en otra debe hacerse sin olvidar su aspecto crítico: la visión que se hace en el filme de los paisajes, la dicotomía de ámbitos rurales y urbanos, el etnocentrismo o el androcentrismo en las situaciones, el nivel de vida reflejado...; todo ello debe tenerse en cuenta para su reflexión.

En este sentido, existen instrumentos de apoyo para la utilización del cine en el aula. El *Diccionario temático del cine*, de José Luis Sánchez Noriega (2004), puede constituir un magnífico recurso. La publicación está pensada para localizar una película aunque no recordemos su año de producción, los nombres de quienes la interpretaron o la dirigieron, o incluso su título. Esta herramienta permite elegir un filme en función de un tema de interés. Aunque pueda haber alguna discrepancia con la elección de las películas enumeradas, este diccionario temático con casi 150 entradas tiene, además, la ventaja de su actualidad, al ser una edición del año 2004, muy cercana en el tiempo.

EL CINE COMO RECURSO PARA LOS DERECHOS HUMANOS



El senador Mario Onaindia, en su última aparición pública en San Sebastián para recoger el premio José Luis López de Lacalle que le habían concedido, realizó una reflexión a propósito de la democracia. Cansado, en el proceso final de su larga y dura enfermedad, no utilizó para ello muchas palabras. Se limitó a expresar su agradecimiento, subrayar algunas ideas y comentar brevemente algunas secuencias del filme de John Ford *El hombre que mató a Liberty Valance* (1962) y de Fred Zinnemann (1952). Fue suficiente para que todas las personas presentes entendieran que la democracia que defendía el premiado era precisamente lo opuesto a la ley del más fuerte. Es cierto que Onaindia, aparte de una persona de importantes convicciones políticas, era también un experto en lenguaje audiovisual.⁴

Tratar el cine y los derechos humanos como agua y aceite o combinarlos en una apetitosa ensalada es el dilema que se nos presenta. Hemos analizado el hecho liberador que puede suponer la alfabetización audiovisual, pero analizar el lenguaje cinematográfico no constituye solamente un elemento de singular importancia en esta alfabetización, sino que, además, permite el uso de este medio como recurso para la divulgación y tratamiento de los derechos humanos. Como hemos recordado, el cine sucede a la tradición, primero oral y luego escrita, por la que se transmiten modelos y valores, y presenta conflictos «ante los que toma posición y difunde ideología», como enseñan Enric Plá y Katia Torrent en el curso «El cine, un recur-

4. Realizó una tesis doctoral sobre el guión clásico de Hollywood y trabajó durante un tiempo en el ámbito cinematográfico.



El odio Mathieu Kassovitz (1994)

so didáctico», del CNICE (Centro Nacional de Información y Comunicación Educativa). La tarea del educador o la educadora no consiste en propiciar que el alumnado asuma acríticamente los modelos de los filmes exhibidos, sino en impulsar una construcción de valores apoyada en su análisis y reflexión.

Hemos comenzado recordando la idea de Jares de que «la educación para los derechos humanos es una forma particular de educación en valores» (2004: 32), y posteriormente hemos resaltado la fuerza comunicativa que encierran los códigos que se apoyan en las imágenes. Sin embargo, aún hoy, más de cien años después de la invención de la imagen animada, apenas se utiliza todo este potencial del medio audiovisual en las aulas. No es un asunto menor. Si seguimos a Piaget, a partir de los seis o siete años el niño puede incorporar normas, valores y conceptos, pero en la enseñanza infantil y primaria el cine se utiliza poco y, en muchas ocasiones, como fórmula de mero entretenimiento. En el mejor de los casos, su utilización en el diálogo educativo sobre valores y derechos humanos se reserva para la enseñanza secundaria.

La mayoría de los jóvenes creen que los medios audiovisuales no están detrás de la construcción de sus valores. Ello no es así, para lo bueno y para lo malo. Pereira sostiene que «el cine está demostrando ser un excelente medio para la formación en valores. A través de él se hacen presentes valores y contravalores a través de toda una visión del mundo» (2005: 13). Otro autor, Manuel Dios, realiza una interesante taxonomía de valores y contravalores relacionados con la Declaración Universal de los Derechos Humanos para vincularlos posteriormente al cine. En la columna correspondiente a «valores», coloca el amor, el respeto por la naturaleza, la tolerancia, la honestidad, la democracia, la responsabilidad. En la columna de los «contravalores» viene a clasificar aquellos valores contrarios o que atentan contra la propia Declaración. Entre ellos se encuentran el abuso de poder, la falta de ética, la apología de los contravalores, la inseguridad o la opresión, por citar algunos únicamente (Dios, 2001: 138).

En este diálogo sobre valores, se debe recordar que la visión de una película genera en la persona espectadora mecanismos de identificación. Una identificación que no se produce únicamente por razones psíquicas, sociológicas o culturales. No compartimos el punto de vista del protagonista sólo porque pueda ser cercano al nuestro. También lo podemos hacer por el lenguaje que utiliza el propio medio o por la gestión del reparto de la información que establece entre los personajes y los espectadores (Onaindia, 1996). Y algo parecido podríamos decir en cuanto a los mecanismos de proyección.

Los espectadores no perciben fácilmente los valores asociados a un filme. Digamos que creemos que los medios no nos enseñan; sin embargo, el medio nos atrapa, si no media al menos un acto consciente por parte del espectador. Debidamente planteado, el relato cinematográfico permite acercarse a la actitud de un personaje y posteriormente tomar la suficiente distancia como para poder juzgarlo y producir más fácilmente una reflexión. El cine puede propiciar así la necesaria combinación de enfoques cognoscitivos y afectivos que necesita cualquier faceta de la educación para la paz (Jares, 2004: 59). La vertiente intelectual del proceso de enseñanza y aprendizaje no se puede separar del componente afectivo y experiencial. Ambos procesos van unidos y ambos son necesarios para interiorizar los valores de una educación para la paz y los derechos humanos.

Educar para los derechos humanos, señala Jares, presupone presentar una visión de la realidad mutante y especialmente susceptible de transformación. La utilización del cine y, sobre todo, la visión crítica del mismo, permite observar que la realidad no es estable ni definitiva, e incluso puede inyectarle un punto de optimismo. Cuando hoy vemos *Grita Libertad* (Attenborough, 1987), podemos aprender del pasado y empatizar con las víctimas del régimen de segregación racial sudafricano, pero también congratularnos por la desaparición de un régimen cruel e injusto.



VER, OÍR Y COMENTAR CINE EN GRUPO

En un mundo de soledades, ver cine en grupo, es decir, la visión, la emoción compartida y el debate colectivo sobre un filme, constituyen un planteamiento que tiene un importante impacto. Este alcance puede tenerlo el cine en el foro del aula. Carmen Pereira define el cineforo como una «actividad pedagógica de grupo que apoyándose en el cine como eje, persigue, a partir del establecimiento de una dinámica interactiva de los participantes, descubrir, vivenciar y reflexionar sobre las realidades y valores que persisten en el grupo o en la sociedad» (2005: 208). Esta autora subraya el hecho de que el conjunto participa en una experiencia solidaria en la que se establece una dinámica interactiva. En esta dinámica el cine «favorece la transmisión de vivencias personales y de grupo, que posibilita la reflexión, el diálogo y el juicio crítico entre los participantes», y donde «se descubren, vivencian y reflexionan realidades que viven o están latentes en el grupo, provocando cambios de actitud y convirtiéndonos en espectadores críticos, reflexivos y comprometidos».

El cineforo ocupa por ello un lugar primordial en nuestra propuesta de trabajo. No podría entenderse la ausencia de esta herramienta en una práctica docente que incluye el cine como instrumento de trabajo para la reflexión y para la que es necesario un trabajo previo. Pereira señala la importancia de planificar todo el proceso para la puesta en marcha de un cineforo, desde una fase primaria de planificación y otra de ambientación previa a la proyección de la película escogida, hasta las fases de profundización, síntesis y evaluación tras dicha proyección (2005: 209). Posiblemente, cualquier análisis colectivo que propiciemos en el aula implique cambios metodológicos y una mayor actividad de reflexión, investigación y pensamiento crítico en todos los niveles y áreas.

John Pungente ha encontrado hasta siete elementos cruciales para poner en marcha la educación audiovisual en las escuelas que resumen prácticamente todo lo que hay que hacer: «a) el profesor tiene que



querer enseñar acerca de los medios en la clase; b) la administración educativa debe apoyar los programas; c) las instituciones de formación del profesorado deben tener capacidad y tomar medidas políticas que permitan formar a los profesores que practican los conceptos de formación audiovisual; d) las autoridades educativas locales deben ofrecer oportunidades progresivas al profesorado en ejercicio; e) deberá haber asesores de apoyo para los profesores y que establezcan redes de comunicación con éstos; f) profesores y alumnos deben disponer de recursos de educación audiovisual; g) deben crearse grupos de apoyo, preferiblemente dirigidos por profesores, que organicen talleres y conferencias, difundan las noticias sobre educación audiovisual y desarrollen los currículos» (Aparici, 1996: 191).

Pese a los avances reseñados, el profesorado se encontrará con múltiples dificultades para introducir el cine en su aula. Trabajar con diversas edades la educación audiovisual es algo realmente complejo. Aunque las nuevas tecnologías faciliten la visión, la distribución habitual del tiempo escolar hace difícil la exposición y debate sobre una película en una sola sesión, que podría superar las dos horas. Pero existen también métodos de trabajo con un filme por capítulos, o utilizando fragmentos o secuencias. Habrá que buscar procedimientos de lectura crítica adaptados a las distintas etapas del alumnado y se deberá fomentar la investigación sobre esta materia, además de fijarla claramente en el currículo. Masterman recuerda que para comprender el carácter del cine como construcción es útil que se tengan experiencias directas del proceso desde dentro. Ello implica incluir también procesos de construcción de textos audiovisuales.

Ciertamente, la educación audiovisual y su posible uso como apoyo en la educación para los derechos humanos no es fácil, aunque también se cuenta con buenas reflexiones para guiar el análisis y bastantes recursos. El campo de encuentro entre la industria de la imagen y la educación es muy estrecho, más limitado aún si lo interseccionamos con la educación en valores. A menudo, la exhibición audiovisual en la educación carece de los propósitos correctos. No obstante, se han llevado a cabo experiencias puntuales, especialmente en la educación no formal, con apoyos de instituciones locales. Hay ejemplos de equipos que mantienen trayectorias de trabajo muy dilatadas en el tiempo con jóvenes y medios audiovisuales que han tenido en cuenta esta dimensión, como es el caso de *Irudi Biziak* o *Drac Magic*. También hay experiencias en centros educativos, como la que ha desarrollado con calidad y tesón el IES Pirámide de Huesca. Quienes quieran plantear esta línea de trabajo cuentan con varias publicaciones, como la muy reciente e igualmente muy interesante *Cine y educación. El cine en el aula de primaria y secundaria*, de Ambrós y Breu (2007). Existen los cursos *online* del CNICE del Ministerio de Educación y Ciencia, que abren con acierto el mundo de la cinematografía y sirven de apoyo en la educación en valores. Y hablando de recursos en la Red, no se pueden olvidar herramientas como las ya tradicionales fichas de cine de la página web de Edualter, por citar sólo algunos ejemplos.

EPÍLOGO

Cuanta menos formación ética y conocimiento audiovisual posee una persona, más vulnerable es a la fascinación de la imagen y a la supeditación a los valores que van asociados a ella. Por el contrario, quienes apuestan por la alfabetización audiovisual apuestan por personas más autónomas y más preparadas para disfrutar de la narración audiovisual. Descubrir cómo lo consiguen —la «trampa», si se prefiere— no hurta ningún placer a la fruición de imagen y sonido. Más aún, le añade el de descubrir mayores sentidos.

Existe un cierto paralelismo en relación con el tratamiento educativo que la escuela otorga al cine y a los derechos humanos. Hay muchos puntos en común entre lo que se necesita para el desarrollo de una educación audiovisual crítica y lo que se necesita para la educación en los derechos humanos. Se aprecia formalmente la importancia de ambas, y ambas aparecen en los currículos de modo impreciso. Una y otra son necesarias para conseguir que los más jóvenes sean personas activas y responsables. Las dos entrañan dificultades en su abordaje por la necesidad de desarrollar nuevas metodologías y recursos, pero las dos son necesarias. Provocar sinergias entre ambas debería ser uno de nuestros principales objetivos.

Una acción educativa aislada en lo audiovisual y estrictamente audiovisual puede estar condenada al fracaso. La acción con material audiovisual es muy eficaz, pero también muy volátil, por lo que resulta útil trascender las actividades virtuales. Lo mismo ocurre con la educación para la paz y los derechos humanos. Para que sea realmente efectiva, debe estar enlazada con prácticas y compromisos, con actividades reales.

Hay visiones apocalípticas, como la de Giovanni Sartori, que suponen que el papel educativo de lo audiovisual (él cita expresamente la televisión) tiene lugar por sustitución, «y sobre todo, por defecto o carencia de una escuela en colapso. No es que la televisión “deba” educar. Es que en ausencia de otros y mejores educadores el peso de la *paideia* le cae encima» (2002: 160). Efectivamente, la escuela ha dejado la construcción del imaginario a los medios. El que la escuela asuma los nuevos entornos culturales y esté dispuesta a desarrollar en ellos sus objetivos podrá propiciar que el peso de la *paideia* se reparta en mayor medida.

Con esta reflexión, la Escuela de paz de Bakeaz inaugura un conjunto de publicaciones en las que, de forma temática, intentará aportar sus propuestas a la formación en derechos humanos y la educación audiovisual, especialmente mediante el estudio del cine. No será la única herramienta. La puesta en marcha del espacio web de la propia Escuela de paz permitirá la mejor accesibilidad a éstos y otros materiales y, sobre todo, la actualización y la interactividad.



DECLARACIÓN UNIVERSAL DE LOS DERECHOS HUMANOS

Adoptada y proclamada por la Resolución de la Asamblea General 217 A (iii) del 10 de diciembre de 1948

El 10 de diciembre de 1948, la Asamblea General de las Naciones Unidas aprobó y proclamó la Declaración Universal de los Derechos Humanos, cuyo texto completo figura en las páginas siguientes. Tras este acto histórico, la Asamblea pidió a todos los Países Miembros que publicaran el texto de la Declaración y dispusieran que fuera «distribuido, expuesto, leído y comentado en las escuelas y otros establecimientos de enseñanza, sin distinción fundada en la condición política de los países o de los territorios».

Preámbulo

Considerando que la libertad, la justicia y la paz en el mundo tienen por base el reconocimiento de la dignidad intrínseca y de los derechos iguales e inalienables de todos los miembros de la familia humana;

Considerando que el desconocimiento y el menosprecio de los derechos humanos han originado actos de barbarie ultrajantes para la conciencia de la humanidad, y que se ha proclamado, como la aspiración más elevada del hombre, el advenimiento de un mundo en que los seres humanos, liberados del temor y de la miseria, disfruten de la libertad de palabra y de la libertad de creencias;

Considerando esencial que los derechos humanos sean protegidos por un régimen de Derecho, a fin de que el hombre no se vea compelido al supremo recurso de la rebelión contra la tiranía y la opresión;

Considerando también esencial promover el desarrollo de relaciones amistosas entre las naciones;

Considerando que los pueblos de las Naciones Unidas han reafirmado en la Carta su fe en los derechos fundamentales del hombre, en la dignidad y el valor de la persona humana y en la igualdad de derechos de hombres y mujeres, y se han declarado resueltos a promover el progreso social y a elevar el nivel de vida dentro de un concepto más amplio de la libertad;

Considerando que los Estados Miembros se han comprometido a asegurar, en cooperación con la Organización de las Naciones Unidas, el respeto universal y efectivo a los derechos y libertades fundamentales del hombre, y

Considerando que una concepción común de estos derechos y libertades es de la mayor importancia para el pleno cumplimiento de dicho compromiso;

La Asamblea General

proclama la presente

Declaración Universal de los Derechos Humanos como ideal común por el que todos los pueblos y naciones deben esforzarse, a fin de que tanto los individuos como las instituciones, inspirándose constantemente en ella, promuevan, mediante la enseñanza y la educación, el respeto a estos derechos y libertades, y aseguren, por medidas progresivas de carácter nacional e internacional, su reconocimiento y aplicación universales y efectivos, tanto entre los pueblos de los Estados Miembros como entre los de los territorios colocados bajo su jurisdicción.

Artículo 1

Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos y, dotados como están de razón y conciencia, deben comportarse fraternalmente los unos con los otros.

Artículo 2

1. Toda persona tiene todos los derechos y libertades proclamados en esta Declaración, sin distinción alguna de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o de cualquier otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición.

2. Además, no se hará distinción alguna fundada en la condición política, jurídica o internacional del país o territorio de cuya jurisdicción dependa una persona, tanto si se trata de un país independiente, como de un territorio bajo administración fiduciaria, no autónomo o sometido a cualquier otra limitación de soberanía.

Artículo 3

Todo individuo tiene derecho a la vida, a la libertad y a la seguridad de su persona.

Artículo 4

Nadie estará sometido a esclavitud ni a servidumbre, la esclavitud y la trata de esclavos están prohibidas en todas sus formas.



Artículo 5

Nadie será sometido a torturas ni a penas o tratos crueles, inhumanos o degradantes.

Artículo 6

Todo ser humano tiene derecho, en todas partes, al reconocimiento de su personalidad jurídica.

Artículo 7

Todos son iguales ante la ley y tienen, sin distinción, derecho a igual protección de la ley. Todos tienen derecho a igual protección contra toda discriminación que infrinja esta Declaración y contra toda provocación a tal discriminación.

Artículo 8

Toda persona tiene derecho a un recurso efectivo ante los tribunales nacionales competentes, que la ampare contra actos que violen sus derechos fundamentales reconocidos por la constitución o por la ley.

Artículo 9

Nadie podrá ser arbitrariamente detenido, preso ni desterrado.

Artículo 10

Toda persona tiene derecho, en condiciones de plena igualdad, a ser oída públicamente y con justicia por un tribunal independiente e imparcial, para la determinación de sus derechos y obligaciones o para el examen de cualquier acusación contra ella en materia penal.

Artículo 11

1. Toda persona acusada de delito tiene derecho a que se presuma su inocencia mientras no se pruebe su culpabilidad, conforme a la ley y en juicio público en el que se le hayan asegurado todas las garantías necesarias para su defensa.
2. Nadie será condenado por actos u omisiones que en el momento de cometerse no fueron delictivos según el Derecho nacional o internacional. Tampoco se impondrá pena más grave que la aplicable en el momento de la comisión del delito.

Artículo 12

Nadie será objeto de injerencias arbitrarias en su vida privada, su familia, su domicilio o su correspondencia, ni de ataques a su honra o a su reputación. Toda persona tiene derecho a la protección de la ley contra tales injerencias o ataques.

Artículo 13

1. Toda persona tiene derecho a circular libremente y a elegir su residencia en el territorio de un Estado.
2. Toda persona tiene derecho a salir de cualquier país, incluso del propio, y a regresar a su país.

Artículo 14

1. En caso de persecución, toda persona tiene derecho a buscar asilo, y a disfrutar de él, en cualquier país.
2. Este derecho no podrá ser invocado contra una acción judicial realmente originada por delitos comunes o por actos opuestos a los propósitos y principios de las Naciones Unidas.

Artículo 15

1. Toda persona tiene derecho a una nacionalidad.
2. A nadie se privará arbitrariamente de su nacionalidad ni del derecho a cambiar de nacionalidad.

Artículo 16

1. Los hombres y las mujeres, a partir de la edad núbil, tienen derecho, sin restricción alguna por motivos de raza, nacionalidad o religión, a casarse y fundar una familia, y disfrutarán de iguales derechos en cuanto al matrimonio, durante el matrimonio y en caso de disolución del matrimonio.
2. Sólo mediante libre y pleno consentimiento de los futuros esposos podrá contraerse el matrimonio.
3. La familia es el elemento natural y fundamental de la sociedad y tiene derecho a la protección de la sociedad y del Estado.

Artículo 17

1. Toda persona tiene derecho a la propiedad, individual y colectivamente.
2. Nadie será privado arbitrariamente de su propiedad.

Artículo 18

Toda persona tiene derecho a la libertad de pensamiento, de conciencia y de religión; este derecho incluye la libertad de cambiar de religión o de creencia, así como la libertad de manifestar su religión o su creencia, individual y colectivamente, tanto en público como en privado, por la enseñanza, la práctica, el culto y la observancia.



Artículo 19

Todo individuo tiene derecho a la libertad de opinión y de expresión; este derecho incluye el de no ser molestado a causa de sus opiniones, el de investigar y recibir informaciones y opiniones, y el de difundirlas, sin limitación de fronteras, por cualquier medio de expresión.

Artículo 20

1. Toda persona tiene derecho a la libertad de reunión y de asociación pacíficas.
2. Nadie podrá ser obligado a pertenecer a una asociación.

Artículo 21

1. Toda persona tiene derecho a participar en el gobierno de su país, directamente o por medio de representantes libremente escogidos.
2. Toda persona tiene el derecho de acceso, en condiciones de igualdad, a las funciones públicas de su país.
3. La voluntad del pueblo es la base de la autoridad del poder público; esta voluntad se expresará mediante elecciones auténticas que habrán de celebrarse periódicamente, por sufragio universal e igual y por voto secreto u otro procedimiento equivalente que garantice la libertad del voto.

Artículo 22

Toda persona, como miembro de la sociedad, tiene derecho a la seguridad social, y a obtener, mediante el esfuerzo nacional y la cooperación internacional, habida cuenta de la organización y los recursos de cada Estado, la satisfacción de los derechos económicos, sociales y culturales, indispensables a su dignidad y al libre desarrollo de su personalidad.

Artículo 23

1. Toda persona tiene derecho al trabajo, a la libre elección de su trabajo, a condiciones equitativas y satisfactorias de trabajo y a la protección contra el desempleo.
2. Toda persona tiene derecho, sin discriminación alguna, a igual salario por trabajo igual.
3. Toda persona que trabaja tiene derecho a una remuneración equitativa y satisfactoria, que le asegure, así como a su familia, una existencia conforme a la dignidad humana y que será completada, en caso necesario, por cualesquiera otros medios de protección social.
4. Toda persona tiene derecho a fundar sindicatos y a sindicarse para la defensa de sus intereses.

Artículo 24

Toda persona tiene derecho al descanso, al disfrute del tiempo libre, a una limitación razonable de la duración del trabajo y a vacaciones periódicas pagadas.

Artículo 25

1. Toda persona tiene derecho a un nivel de vida adecuado que le asegure, así como a su familia, la salud y el bienestar, y en especial la alimentación, el vestido, la vivienda, la asistencia médica y los servicios sociales necesarios; tiene asimismo derecho a los seguros en caso de desempleo, enfermedad, invalidez, vejez u otros casos de pérdida de sus medios de subsistencia por circunstancias independientes de su voluntad.

2. La maternidad y la infancia tienen derecho a cuidados y asistencia especiales. Todos los niños, nacidos de matrimonio o fuera de matrimonio, tienen derecho a igual protección social.

Artículo 26

1. Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos.

2. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos, y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz.

3. Los padres tendrán derecho preferente a escoger el tipo de educación que habrá de darse a sus hijos.

Artículo 27

1. Toda persona tiene derecho a tomar parte libremente en la vida cultural de la comunidad, a gozar de las artes y a participar en el progreso científico y en los beneficios que de él resulten.

2. Toda persona tiene derecho a la protección de los intereses morales y materiales que le correspondan por razón de las producciones científicas, literarias o artísticas de que sea autora.

Artículo 28

Toda persona tiene derecho a que se establezca un orden social e internacional en el que los derechos y libertades proclamados en esta Declaración se hagan plenamente efectivos.



Artículo 29

1. Toda persona tiene deberes respecto a la comunidad, puesto que sólo en ella puede desarrollar libre y plenamente su personalidad.
2. En el ejercicio de sus derechos y en el disfrute de sus libertades, toda persona estará solamente sujeta a las limitaciones establecidas por la ley con el único fin de asegurar el reconocimiento y el respeto de los derechos y libertades de los demás, y de satisfacer las justas exigencias de la moral, del orden público y del bienestar general en una sociedad democrática.
3. Estos derechos y libertades no podrán, en ningún caso, ser ejercidos en oposición a los propósitos y principios de las Naciones Unidas.

Artículo 30

Nada en esta Declaración podrá interpretarse en el sentido de que confiere derecho alguno al Estado, a un grupo o a una persona, para emprender y desarrollar actividades o realizar actos tendientes a la supresión de cualquiera de los derechos y libertades proclamados en esta Declaración.

La Declaración Universal de los Derechos Humanos está disponible en <<http://www.un.org/spanish/aboutun/hrights.htm>>.

DECLARACIÓN DE LA 44.^a REUNIÓN DE LA CONFERENCIA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN



Ginebra, Suiza, octubre de 1994

Ratificada por la Conferencia General de la Unesco en su 28.^a reunión

París, Francia, noviembre de 1995

1. Nosotros, los Ministros de Educación presentes en la 44.^a reunión de la Conferencia Internacional de Educación,

Profundamente preocupados por las manifestaciones de violencia, racismo, xenofobia y nacionalismo agresivo, y las violaciones de los derechos humanos, por la intolerancia religiosa, por el recrudecimiento del terrorismo en todas sus formas y manifestaciones y por la profundización de la brecha existente entre los países ricos y los países pobres, factores que ponen en peligro la consolidación de la paz y la democracia, tanto en el plano nacional como en el internacional, y constituyen otros tantos obstáculos para el desarrollo,

Conscientes de nuestra responsabilidad en la formación de ciudadanos que hagan suyo el fomento de la paz, los derechos humanos y la democracia de conformidad con la letra y el espíritu de la Carta de las

Naciones Unidas, la Constitución de la Unesco, la Declaración Universal de los Derechos Humanos y otros documentos pertinentes, como la Convención sobre los Derechos del Niño y las convenciones sobre los derechos de la mujer, y de conformidad con la Recomendación sobre la educación para la comprensión, la cooperación y la paz internacionales y la educación relativa a los derechos humanos y las libertades fundamentales,

Convencidos de que las políticas educativas deben contribuir a fomentar el entendimiento, la solidaridad y la tolerancia entre los individuos y entre los grupos étnicos, sociales, culturales y religiosos y entre las naciones soberanas,

Convencidos de que la educación debe fomentar conocimientos, valores, actitudes y aptitudes favorables al respeto de los derechos humanos y al compromiso activo con respecto a la defensa de tales derechos y a la construcción de una cultura de paz y democracia,

Convencidos igualmente de:

- la gran responsabilidad que incumbe no sólo a los padres, sino a la sociedad en su conjunto, de colaborar con todos los actores del sistema educativo y con las organizaciones no gubernamentales a fin de realizar plenamente los objetivos de una educación para la paz, los derechos humanos y la democracia, y contribuir así al desarrollo sostenible y a una cultura de paz;
- la necesidad de buscar sinergias entre el sistema educativo formal y los distintos sectores de la educación no formal, que contribuyen a hacer realidad la educación de acuerdo con los objetivos de la Declaración Mundial sobre Educación para Todos aprobada en Jomtien;
- la función decisiva que corresponde asimismo a las organizaciones educativas no formales en el proceso de formación de la personalidad de los jóvenes;

2. Nos esforzaremos resueltamente por:

2.1. dar como fundamento a la educación principios y métodos que coadyuven al desarrollo de la personalidad de alumnos, estudiantes y adultos respetuosos de sus semejantes y determinados a fomentar los derechos humanos, la democracia y la paz;

2.2. tomar las disposiciones adecuadas para crear en los centros de enseñanza un clima que contribuya al éxito de la educación para el entendimiento internacional, a fin de que se conviertan en los lugares, por excelencia, donde se ejerce la tolerancia, se respetan los derechos humanos, se practica la democracia y se aprenden la diversidad y la riqueza de las identidades culturales;

2.3. tomar medidas para eliminar todas las discriminaciones, directas e indirectas, contra las niñas, muchachas y mujeres en los sistemas educativos y adoptar disposiciones concretas para conseguir que todo su potencial se haga realidad;

2.4. prestar particular atención a la mejora de los programas de enseñanza, del contenido de los manuales escolares y de otros materiales didácticos, incluidas las nuevas tecnologías, con miras a educar ciudada-



nos solidarios y responsables, abiertos hacia otras culturas, capaces de apreciar el valor de la libertad, respetuosos de la dignidad humana y de las diferencias y aptos para prevenir los conflictos y resolverlos con métodos no violentos;

2.5. tomar medidas destinadas a revalorizar el cometido y la situación de los educadores, en la enseñanza formal y no formal, y dar un carácter prioritario a la formación previa y en el empleo así como a la readaptación profesional del personal de educación, comprendidos los planificadores y los administradores, formación centrada en particular en la ética profesional, la educación cívica y moral, la diversidad cultural, los códigos nacionales y las normas reconocidas internacionalmente en materia de derechos humanos y libertades fundamentales;

2.6. fomentar la elaboración de estrategias innovadoras adaptadas a las nuevas exigencias de la educación de ciudadanos responsables, comprometidos con la paz, los derechos humanos, la democracia y el desarrollo sostenible, y tomar las medidas del caso para evaluar esas estrategias;

2.7. preparar lo más pronto posible, tomando en cuenta las estructuras constitucionales de cada Estado, programas de acción para aplicar la presente Declaración;

3. Estamos decididos a redoblar esfuerzos a fin de:

3.1. dar elevada prioridad en la educación a la niñez y a la juventud, que están particularmente expuestas a las instigaciones a la intolerancia, el racismo y la xenofobia;

3.2. recabar la cooperación de todos los posibles interlocutores que estén en condiciones de ayudar al personal docente a vincular más estrechamente el proceso educativo a la vida social real y transformarlo en práctica de la tolerancia y la solidaridad, el respeto de los derechos humanos, la democracia y la paz;

3.3. promover aún más, a escala nacional e internacional, los intercambios de experiencias pedagógicas y de investigaciones, las relaciones directas entre estudiantes docentes e investigadores, los hermanamientos y visitas de centros de enseñanza, dedicando especial atención a las escuelas experimentales como a las Escuelas Asociadas de la Unesco, a las Cátedras Unesco, a sus redes de innovación de la educación y a los Clubes y Asociaciones Unesco;

3.4. aplicar la Declaración y el Programa de Acción de la Conferencia Mundial de Derechos Humanos (Viena, junio de 1993) y el Plan de Acción Mundial sobre Educación para los Derechos Humanos y la Democracia aprobado por el Congreso Internacional sobre Educación para los Derechos Humanos y la Democracia (Montreal, marzo de 1993), y poner los instrumentos internacionalmente reconocidos en el ámbito de los derechos humanos al alcance de todas las instituciones educativas;

3.5. contribuir mediante actividades precisas a la celebración del Año de las Naciones Unidas para la Tolerancia (1995), y en particular al inicio, con motivo del quincuagésimo aniversario de las Naciones Unidas y de la Unesco, de la celebración del Día Internacional de la Tolerancia.

En consecuencia, nosotros, los Ministros de Educación presentes en la 44.ª reunión de la Conferencia Internacional de Educación, aprobamos la presente Declaración e invitamos al Director General a que someta a la Conferencia General un plan de acción que permita a los Estados Miembros y a la Unesco integrar dentro de una política coherente la educación para la paz, los derechos humanos y la democracia en la perspectiva de un desarrollo sostenible.

La Declaración de la 44.ª reunión de la Conferencia Internacional de Educación está disponible en <<http://www.unesco.org/cpp/sp/declaraciones/educacion.htm>>.

PLAN DE ACCIÓN INTEGRADO SOBRE LA EDUCACIÓN PARA LA PAZ, LOS DERECHOS HUMANOS Y LA DEMOCRACIA



Aprobado por la Conferencia General de la Unesco en su 28.ª reunión
París, Francia, noviembre de 1995

Este Plan de Acción Integrado se preparó de conformidad con la Resolución 5.7, aprobada por la Conferencia General, «a finalizar el Plan de Acción Integrado sobre la educación para la paz, los derechos humanos y la democracia, teniendo en cuenta todos los planes de acción existentes en el ámbito de la educación internacional [...] y a someter el Plan de Acción Integrado al examen de la Conferencia Internacional de Educación de 1994 y a la aprobación de la Conferencia General en su 28.ª reunión, teniendo debidamente en cuenta los posibles comentarios y recomendaciones que se formulen en la CIE de 1994».

El Plan ofrece un punto de vista contemporáneo de los problemas relacionados con la educación para la paz, los derechos humanos y la democracia. Fija los objetivos de esta educación, las estrategias y políticas para la acción y diversas orientaciones en el plano institucional, nacional e internacional.

I. Introducción

1. El presente Plan de Acción Integrado sobre la Educación para la Paz, los Derechos Humanos y la Democracia tiene por objeto aplicar la Declaración aprobada por la Conferencia internacional de Educación en su 44.ª reunión. Sugiere directrices básicas que podrían plasmarse en estrategias, políticas y planes de acción, en los planos institucional y nacional, con arreglo a las condiciones existentes en las diferentes comunidades.

2. En un periodo de transición y de transformación acelerada caracterizado por la expresión de la intolerancia, las manifestaciones de odio racial y étnico, el recrudecimiento del terrorismo en todas sus formas y manifestaciones, la discriminación, la guerra y la violencia hacia el «otro» y las disparidades cada vez mayores entre ricos y pobres, tanto en el plano internacional como en el nacional, las estrategias de acción deben apuntar a garantizar las libertades fundamentales, la paz, los derechos humanos y la democracia, y a



fomentar al mismo tiempo el desarrollo económico y social sostenible y equitativo, ya que se trata de componentes esenciales de la construcción de una cultura de paz. Esto exige la transformación de los estilos tradicionales de la acción educativa.

3. La comunidad internacional ha manifestado recientemente su firme propósito de dotarse de instrumentos adaptados a los desafíos actuales del mundo para obrar de modo concertado y eficaz. A este respecto, la Declaración y el Programa de Acción de Viena sobre Derechos Humanos aprobados por la Conferencia Mundial de Derechos Humanos (Viena, junio de 1993), el Plan de Acción Mundial sobre la Educación para los Derechos Humanos y la Democracia, aprobado por el Congreso Internacional sobre Educación para los Derechos Humanos y la Democracia (Montreal, marzo de 1993), y la Estrategia y el Plan de Acción del Plan de Escuelas Asociadas para 1994-2000, son intentos de dar respuesta al desafío de fomentar la paz, los derechos humanos, la democracia y el desarrollo.

4. Inspirándose en la Recomendación sobre la educación para la comprensión, la cooperación y la paz internacionales y la educación relativa a los derechos humanos y las libertades fundamentales, el presente Plan de Acción apunta a sugerir a los Estados Miembros y a las organizaciones internacionales gubernamentales y no gubernamentales un enfoque actualizado e integrado de los problemas y las estrategias referentes a la educación para la paz, los derechos humanos y la democracia. Se preparó a petición de la Conferencia General, en su 27.^a reunión, teniendo en cuenta los planes de acción existentes, y su objetivo es mejorar la pertinencia y la eficacia de la aplicación de dichos planes. Hay que saber aprovechar, por consiguiente, la experiencia adquirida, a fin de definir orientaciones nuevas para la educación de los ciudadanos en cada país. En el presente Plan de Acción se determinan pues principios y finalidades de acción y se formulan propuestas para que sean examinadas por los dirigentes dentro de cada Estado y para que los países cooperen entre sí, inspirándose en los compromisos que figuran en la Declaración, a la que está íntimamente vinculado. En él se intenta asimismo integrar en un conjunto coherente los distintos planteamientos encaminados a definir los temas de estudio, dar una nueva orientación a la acción educativa en todos los niveles, replantear los métodos y revisar los materiales pedagógicos utilizados, estimular las investigaciones, promover la formación de los docentes y fomentar la apertura del sistema educativo a la sociedad mediante una asociación activa.

5. Todos los derechos humanos son universales, indivisibles e interdependientes y están interrelacionados. Las estrategias de acción destinadas a materializarlos deben tomar en cuenta las consideraciones históricas, religiosas y culturales.

II. Finalidades de una educación para la paz, los derechos humanos y la democracia

6. La finalidad principal de una educación para la paz, los derechos humanos y la democracia ha de ser el fomento, en todos los individuos, del sentido de los valores universales y los tipos de comportamiento en que se basa una cultura de paz. Incluso en contextos socioculturales diferentes es posible identificar valores que puedan ser reconocidos universalmente.

7. La educación ha de fomentar la capacidad de apreciar el valor de la libertad y las aptitudes que permitan responder a sus retos. Ello supone que se prepare a los ciudadanos para que sepan manejar situaciones difíciles e inciertas, prepararlos para la autonomía y la responsabilidad individuales. Esta última ha de

estar ligada al reconocimiento del valor del compromiso cívico, de la asociación con los demás para resolver los problemas y trabajar por una comunidad justa, pacífica y democrática.

8. La educación debe desarrollar la capacidad de reconocer y aceptar los valores que existen en la diversidad de los individuos, los géneros, los pueblos y las culturas, y desarrollar la capacidad de comunicar, compartir y cooperar con los demás. Los ciudadanos de una sociedad pluralista y de un mundo multicultural deben ser capaces de admitir que su interpretación de las situaciones y de los problemas se desprende de su propia vida, de la historia de su sociedad y de sus tradiciones culturales y que, por consiguiente, no hay un solo individuo o grupo que tenga la única respuesta a los problemas, y puede haber más de una solución para cada problema. Por tanto, las personas deberían comprenderse y respetarse mutuamente y negociar en pie de igualdad con miras a buscar un terreno común. Así, la educación deberá fortalecer la identidad personal y favorecer la convergencia de ideas y soluciones que refuercen la paz, la amistad y la fraternidad entre los individuos y los pueblos.

9. La educación debe desarrollar la capacidad de resolver los conflictos con métodos no violentos. Por consiguiente, debe promover también el desarrollo de la paz interior en la mente de los estudiantes para que puedan asentar con mayor firmeza las dotes de tolerancia, solidaridad, voluntad de compartir y atención hacia los demás.

10. La educación ha de cultivar en el ciudadano la capacidad de hacer elecciones con conocimiento, basando sus juicios y sus actos no sólo en el análisis de las situaciones actuales, sino también en la visión de un futuro al que aspira.

11. La educación debe enseñar a los ciudadanos a respetar el patrimonio cultural, a proteger el medio ambiente y a adoptar métodos de producción y pautas de consumo que conduzcan al desarrollo sostenible. También es indispensable la armonía entre los valores individuales y los colectivos y entre las necesidades básicas inmediatas y los intereses a largo plazo.

12. La educación ha de nutrir sentimientos de solidaridad y equidad en los planos nacional e internacional en la perspectiva de un desarrollo equilibrado y a largo plazo.

III. Estrategias

13. Es evidente que, si se quieren alcanzar estos fines, habrán de modificarse, según sea necesario, las estrategias y modalidades de acción de los sistemas educativos, tanto en el plano pedagógico como en el de la gestión. Además, el impartir una educación básica a todos y el promover los derechos de la mujer como parte integral e indivisible de los derechos humanos universales son fundamentales en la educación para la paz, los derechos humanos y la democracia.

14. Las estrategias relativas a la educación para la paz, los derechos humanos y la democracia deben:

- a) ser globales y sistémicas, o sea, tener en cuenta una gran diversidad de factores, algunos de los cuales se exponen más pormenorizadamente a continuación;



- b) poder aplicarse a todos los tipos, niveles y formas de educación;
- c) dar cabida a todos los partícipes en la educación y a los diversos agentes de socialización, incluidas las organizaciones no gubernamentales y las organizaciones comunitarias;
- d) aplicarse en los planos local, nacional, regional y mundial;
- e) comprender modos de gestión y administración, coordinación y evaluación que concedan mayor autonomía a los establecimientos de enseñanza, para que puedan elaborar formas específicas de acción y de articulación con la comunidad local, fomentar las innovaciones y favorecer una participación activa y democrática de todos los actores en la vida del establecimiento;
- f) estar adaptadas a la edad y la psicología de los educandos y tomar en cuenta la evolución de la capacidad de aprendizaje de cada persona;
- g) aplicarse de manera continua y coherente. Hay que evaluar los resultados y los obstáculos, para velar por que las estrategias se adapten constantemente a condiciones que se transforman;
- h) proveerse de los medios idóneos para alcanzar los fines antes mencionados, por lo que se refiere a la educación en su conjunto y más especialmente a la que se destina a los grupos marginados y desatendidos.

15. El alcance de los cambios necesarios, las prioridades para la acción y la secuencia de las medidas deben definirse a todos los niveles de adopción de decisiones, habida cuenta de los diferentes antecedentes históricos, tradiciones culturales y niveles de desarrollo de las regiones y los países, e incluso de los que se dan dentro de los países.

IV. Políticas y líneas de acción

16. La introducción en los programas de estudios de todos los niveles de enseñanza, formal y no formal, de acciones educativas relativas a la paz, los derechos humanos y la democracia reviste una importancia fundamental.

Contenido de la educación

17. Para favorecer la adquisición de valores y aptitudes como la solidaridad, la creatividad, la responsabilidad cívica, la capacidad de resolver conflictos por métodos no violentos y el sentido crítico hay que introducir en todos los niveles de los programas de estudio una auténtica educación cívica que comprenda una dimensión internacional. Especialmente se deberían inculcar conocimientos sobre las condiciones de la construcción de la paz; las diferentes formas de conflictos, sus causas y efectos; los fundamentos éticos, religiosos y filosóficos de los derechos humanos, las fuentes históricas y la evolución de dichos derechos y su expresión en las normas nacionales e internacionales, tales como la Declaración Universal de los Derechos Humanos, la Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer y la Convención sobre los Derechos del Niño; los fundamentos de la democracia y sus distintos modelos institucionales; el problema del racismo y la historia de la lucha contra el sexismo y todas las demás formas de discriminación y exclusión. La cultura, el problema del desarrollo y la historia de todos los pueblos, y también la función que cumplen las Naciones Unidas y los organismos internacionales deberán ser objeto de una atención especial. Debe impartirse educación para la paz, los derechos humanos y la democracia. No puede, empero, limitarse a asignaturas y conocimientos especializados. Es menester que la educación ente-

ra transmita ese mensaje y que no haya discordancia entre el ambiente institucional y la aplicación de normas democráticas. En la reforma de los programas de estudio se debería hacer hincapié asimismo en el conocimiento, el entendimiento y el respeto de la cultura de los demás, dentro de cada país y en los distintos países, y vincular la interdependencia mundial de los problemas a la acción local. Habida cuenta de las diferencias religiosas y culturales, corresponde a cada país determinar qué enfoque de la enseñanza de carácter ético se adapta mejor a su contexto cultural.

Materiales y recursos pedagógicos

18. Todos los agentes de la labor educativa han de poder disponer de materiales y recursos pedagógicos adecuados. A este respecto, es menester efectuar las revisiones necesarias de los manuales a fin de eliminar los tópicos negativos y las imágenes deformadas del «otro». Podría alentarse la cooperación internacional para la producción de manuales. Siempre que se preparen nuevos materiales pedagógicos, libros de texto u otros, deben tomarse debidamente en cuenta las situaciones nuevas. Los manuales deben presentar diferentes perspectivas sobre un tema determinado y reflejar claramente el contexto nacional o cultural al que se refieren. Su contenido se debe fundar en conclusiones científicas. Convendría que los documentos de la Unesco y otros organismos del sistema de las Naciones Unidas fueran difundidos y utilizados ampliamente en los establecimientos escolares, sobre todo en los países donde la producción de materiales didácticos resulta lenta a causa de dificultades económicas. Las tecnologías de enseñanza a distancia y el conjunto de los medios modernos de comunicación deben ponerse al servicio de la educación para la paz, los derechos humanos y la democracia.

Programas de lectura, de expresión y de promoción de las lenguas extranjeras

19. Para fomentar la educación para la paz, los derechos humanos y la democracia es indispensable fortalecer considerablemente los programas de lectura, escritura y de expresión oral y escrita. El dominio de la lectura, la escritura y la palabra capacita al ciudadano para acceder a la información y le permite comprender claramente la situación en que se encuentra, expresar sus necesidades y participar en actividades en el medio social. Del mismo modo, el aprendizaje de lenguas extranjeras permite llegar a una comprensión más cabal de otras culturas, base de un mejor entendimiento entre las comunidades y entre las naciones. En este contexto, el Proyecto Linguapax de la Unesco podría constituir un ejemplo.

Establecimientos docentes

20. Las propuestas de cambio educativo tienen naturalmente su lugar en el establecimiento de enseñanza y en el aula. Los métodos didácticos y pedagógicos, las modalidades de acción y las orientaciones institucionales deben lograr que la paz, los derechos humanos y la democracia se conviertan a la vez en una práctica cotidiana y en algo que se aprende. Por lo que respecta a los métodos, conviene fomentar la utilización de los métodos activos, las tareas en grupo, la discusión sobre cuestiones morales y la enseñanza personalizada. En cuanto a las orientaciones institucionales, ha de fomentarse, gracias a modalidades eficaces de organización y participación, la aplicación de una gestión escolar democrática, en la que tomen parte docentes, alumnos, padres y la comunidad local en su conjunto.



21. Habría que promover las relaciones directas y los intercambios periódicos entre alumnos, estudiantes, profesores y otros educadores de distintos países o medios culturales, y organizar visitas de centros en los que se hayan realizado experiencias o innovaciones positivas, en particular entre países vecinos. Se deberían ejecutar proyectos conjuntos entre establecimientos de enseñanza o instituciones de distintos países para resolver problemas comunes. Además convendría crear redes internacionales de alumnos, estudiantes e investigadores que persigan los mismos objetivos. Esas redes deberían lograr, con carácter prioritario, la participación de establecimientos de enseñanza que se encuentren en situaciones particularmente arduas, resultantes de la extrema pobreza o de la inseguridad. En esta perspectiva es indispensable consolidar y ampliar el Plan de Escuelas Asociadas de la Unesco. Todas estas actividades deberían incorporarse, dentro de los límites de los recursos disponibles, como parte integrante de los programas de enseñanza.

22. La reducción del fracaso escolar ha de constituir un objetivo prioritario. De ahí que la educación deba adecuarse al potencial individual de los alumnos. El fomento de la propia estima y el fortalecimiento de la voluntad de obtener resultados satisfactorios en el aprendizaje son también requisitos básicos para un nivel más alto de integración social. La mayor autonomía de los centros de enseñanza debe ir acompañada de una mayor responsabilidad de los docentes y de la comunidad en cuanto a los resultados de la educación. Sin embargo, el diferente nivel de desarrollo de los sistemas de educación debería determinar el grado de autonomía, con objeto de evitar un posible debilitamiento de los contenidos educativos.

Formación de los docentes

23. La formación del personal en todos los niveles del sistema educativo —docentes, planificadores, administradores, formadores de docentes— debe comprender la educación para la paz, los derechos humanos y la democracia. Esta formación inicial y permanente y la readaptación profesional requieren la creación y aplicación in situ de metodologías, así como la observación de experiencias y la evaluación de sus resultados. Para realizar con éxito sus tareas, los centros de enseñanza, las escuelas normales y los encargados de programas de educación no formal deben procurar obtener la ayuda de personas con experiencia en los campos de la paz, los derechos humanos y la democracia (políticos, juristas, sociólogos y psicólogos) y de las ONG especializadas en derechos humanos. Además, la pedagogía y la propia práctica de los intercambios deberían formar parte de los programas de formación de todos los docentes.

24. Las actividades de educación del personal docente deben enmarcarse en una política global de revalorización de la profesión. Expertos internacionales, organizaciones profesionales y sindicatos de docentes deberían participar en la preparación y aplicación de las estrategias de acción, ya que les corresponde un papel importante en la promoción, entre los mismos docentes, de una cultura de paz.

Actividades destinadas a las poblaciones vulnerables

25. Es necesario aplicar con urgencia estrategias específicas para la educación de las poblaciones vulnerables y de las que acaban de vivir conflictos o se encuentran en situaciones de conflicto declarado, prestando especial atención a los niños en situación de riesgo y a las muchachas y mujeres que son víctimas de abusos sexuales y de otras formas de violencia. Las medidas prácticas posibles podrían comprender, por

ejemplo, la organización fuera de la zona de hostilidades de foros, talleres especializados para docentes, miembros de la familia y profesionales de los medios de comunicación de los grupos enfrentados, y una actividad de formación intensiva para los docentes en situaciones posteriores a conflictos. Estas medidas deben tomarse en cooperación con los gobiernos siempre que sea posible.

26. Es urgente organizar programas de educación para niños abandonados, niños de la calle, niños refugiados y desplazados y niños explotados económica y sexualmente.

27. Igualmente urgente es organizar programas especiales para la juventud en los que se haga hincapié en la participación de niños y jóvenes en las actividades de solidaridad y de protección del medio ambiente.

28. Además, ha de procurarse atender a las necesidades especiales de las personas con problemas de aprendizaje, impartiendo la enseñanza pertinente en un contexto educativo no excluyente e integrado.

29. Por otra parte, a fin de forjar el entendimiento entre los diferentes grupos de la sociedad, han de respetarse los derechos a la educación de las personas que pertenezcan a minorías nacionales, étnicas, religiosas y lingüísticas, así como de las poblaciones indígenas, lo que también debe reflejarse en los planes de estudio, los métodos y en la forma en que se organiza la educación.

Investigación y desarrollo

30. Los problemas nuevos exigen nuevas soluciones. La elaboración de estrategias que favorezcan una mejor utilización de los resultados de la investigación, la creación de nuevos métodos y planteamientos didácticos y una mejor coordinación entre organismos de investigaciones en ciencias sociales y en educación para la selección de las problemáticas, son indispensables para enfrentarse de modo más pertinente y eficaz con la complejidad de la educación para la paz, los derechos humanos y la democracia. La eficacia de la gestión de la educación debería acrecentarse mediante investigaciones relacionadas con la adopción de decisiones de todos los actores del proceso educativo (gobierno, docentes, padres de alumnos, etc.). Las investigaciones deberían referirse además a la búsqueda de nuevas formas de modificar las actitudes públicas con respecto a los derechos humanos, y en particular a la mujer y a los problemas ambientales. Las repercusiones de los programas educativos podrían evaluarse mejor mediante la creación de un sistema de indicadores de resultados, el establecimiento de bancos de datos sobre experiencias innovadoras y el fortalecimiento de los sistemas de difusión y uso compartido de la información y las conclusiones de la investigación en los planos nacional e internacional.

Enseñanza superior

31. Las instituciones de enseñanza superior pueden contribuir de múltiples maneras a la educación para la paz, los derechos humanos y la democracia. En este sentido, debería considerarse la posibilidad de introducir, en los programas de estudios, conocimientos, valores y aptitudes referentes a la paz, los derechos humanos, la justicia, la práctica de la democracia, la ética profesional, el civismo y la responsabilidad social. Las instituciones de enseñanza de este nivel también deberían velar por que los estudiantes tomen conciencia de la interdependencia de los Estados en una sociedad cada vez más mundializada.



Coordinación entre el sector educativo y los demás agentes de socialización

32. La educación del ciudadano no puede ser responsabilidad exclusiva del sector educativo. Para que éste cumpla eficazmente sus funciones en este ámbito, ha de cooperar estrechamente, en particular, con la familia, los medios de comunicación, incluidos los canales tradicionales de transmisión, el mundo del trabajo y las organizaciones no gubernamentales.

33. En cuanto a la coordinación entre la institución de enseñanza y la familia, deben tomarse medidas para fomentar la participación de los padres en las actividades escolares. Además, son esenciales los programas de educación destinados a los adultos y a la comunidad en general para reforzar la labor de la escuela.

34. Cada vez se reconoce más la influencia de los medios de comunicación en la socialización de los niños y jóvenes. Por consiguiente, es indispensable formar a los profesores y preparar a los estudiantes para un análisis y una utilización críticos de esos medios y mejorar su capacidad de aprovecharlos escogiendo los programas con criterio selectivo. Por otra parte, debería instarse a los medios de comunicación a que promuevan los valores de paz, respeto de los derechos humanos y democracia y tolerancia, en particular, evitando los programas y otras producciones que inciten al odio, la violencia, la crueldad y el menosprecio de la dignidad humana.

Educación no formal de jóvenes y adultos

35. Los jóvenes que pasan mucho tiempo fuera de la escuela y que, en muchos casos, no tienen acceso al sistema formal de educación ni a una formación profesional o un empleo, así como los jóvenes que hacen el servicio militar, constituyen una población destinataria sumamente importante de los programas de educación para la paz, los derechos humanos y la democracia. Así pues, es esencial que, al tiempo que se procura mejorar su acceso a la educación formal y a la formación profesional, puedan recibir una educación no formal adaptada a sus necesidades que les prepare para asumir su papel de ciudadanos de modo responsable y eficaz. Además ha de impartirse educación sobre la paz, los derechos humanos y el respeto de la ley a los jóvenes que se encuentran en la cárcel, en correccionales o en centros de desintoxicación.

36. Los programas de educación de adultos —en los que las ONG tienen un papel importante que desempeñar— deberían fomentar la conciencia general del nexo que existe entre las condiciones de vida locales y los problemas mundiales. En los programas de educación básica se debería asignar particular importancia a los contenidos referentes a la paz, los derechos humanos y la democracia. En las actividades de educación popular debería recurrirse a todos los medios culturalmente apropiados, tales como el folclore, el teatro popular, los grupos comunitarios de discusión y la radio.

Cooperación regional e internacional

37. La promoción de la paz y la democracia va a exigir la cooperación regional, la solidaridad internacional y el fortalecimiento de la cooperación entre los organismos internacionales y gubernamentales, las organizaciones no gubernamentales, la comunidad científica, el mundo de los negocios, la empresa y los medios de comunicación de masas. Esa solidaridad y cooperación deberán ayudar a los países en desarrollo a aten-

der a sus necesidades en materia de fomento de educación para la paz, los derechos humanos y la democracia.

38. La Unesco debería poner todo su potencial institucional y, en particular, sus redes internacionales y regionales de innovación, al servicio de las actividades encaminadas a aplicar este Plan de Acción. El Plan de Escuelas Asociadas, los Clubes y Asociaciones Unesco, las Cátedras Unesco, los proyectos principales de educación en África, Asia y el Pacífico, América Latina y el Caribe, los Estados Árabes y Europa, los órganos de seguimiento de la Conferencia Mundial de Jomtien, y en particular las conferencias regionales e internacionales de Ministros de Educación, deberían utilizarse para ello de modo específico. En tales actividades, especialmente en el plano nacional, la activa participación de las Comisiones Nacionales para la Unesco debería constituir una contribución de interés estratégico para aumentar la eficacia de las medidas propuestas.

39. La Unesco debe introducir puntos referentes a la aplicación del presente Plan de Acción en las reuniones que se celebren al más alto nivel en los planos internacional y regional, elaborar programas de capacitación del personal de educación, fortalecer o desarrollar redes de instituciones, y realizar investigaciones comparadas sobre los programas, métodos y materiales pedagógicos. De conformidad con los compromisos que figuran en la Declaración sobre la Educación para la Paz, los Derechos Humanos y la Democracia, debería efectuarse una evaluación periódica de los programas.

40. En este contexto, en consonancia con actividades de las Naciones Unidas como el Programa de Paz, el Programa de Desarrollo, el Programa 21, la Cumbre sobre Desarrollo Social y la cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer, la Unesco debería presentar iniciativas para realizar esta operación, en cooperación con otros organismos del sistema de las Naciones Unidas y otras organizaciones internacionales y regionales, a fin de establecer un plan global de actividades y definir prioridades para una acción conjunta y coordinada. Esta acción podría comprender un fondo administrado por la Unesco para la cooperación internacional en la educación para la paz, los derechos humanos y la democracia.

41. Debería alentarse a las organizaciones no gubernamentales nacionales e internacionales a participar activamente en la aplicación del presente Plan de Acción.

El Plan de Acción Integrado sobre la Educación para la Paz, los Derechos Humanos y la Democracia está disponible en <<http://www.unesco.org/cpp/sp/declaraciones/educacion.htm>>.



DECLARACIÓN Y PROGRAMA DE ACCIÓN DE VIENA

Aprobados por la Conferencia Mundial de Derechos Humanos el 25 de junio de 1993.
Disponibles en <[http://www.unhcr.ch/huridocda/huridoca.nsf/\(Symbol\)/A.CONF.157.23.Sp?OpenDocument](http://www.unhcr.ch/huridocda/huridoca.nsf/(Symbol)/A.CONF.157.23.Sp?OpenDocument)>.

BIBLIOGRAFÍA

- ALTO COMISIONADO DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LOS DERECHOS HUMANOS (2005): *ABC. La enseñanza de los derechos humanos. Actividades prácticas para escuelas primarias y secundarias*, Nueva York, Naciones Unidas.
- AMBRÓS, Alba, y Ramon BREU (2007): *Cine y educación. El cine en el aula de primaria y secundaria*, Barcelona, Graó.
- AMNISTÍA INTERNACIONAL (2003): *Educación en derechos humanos: asignatura suspensa. Informe sobre la formación en las escuelas de magisterio y facultades de pedagogía y ciencias de la educación en materia de derechos humanos*, s. l., Amnistía Internacional.
- APARICI MARINO, Roberto (coord.) (1996): *La revolución de los medios audiovisuales. Educación y nuevas tecnologías*, Madrid, Ediciones de la Torre.
- y Agustín GARCÍA MATILLA (1986): *Lectura de imágenes*, Madrid, Ediciones de la Torre.
- AUMONT, Jacques, y Michel MARIE (1990): *Análisis del film*, Barcelona, Paidós Ibérica.
- BUCKINGHAM, David (2004): *Educación en medios. Alfabetización, aprendizaje y cultura contemporánea*, Barcelona, Paidós Ibérica.
- CABRERA INFANTE, Guillermo (1993): *Arcadia todas las noches*, Barcelona, Primera Plana.
- CEBRIÁN HERREROS, Mariano (2003): *Análisis de la información audiovisual en las aulas*, Madrid, Universitas.
- DIOS DIZ, Manuel (2001): *Cine para convivir*, Noia, Toxosoutos.
- Eco, Umberto (1997): *Apocalípticos e integrados ante la cultura de masas*, Barcelona, Lumen.
- ERRO, Javier (2007): *Los medios de comunicación, una nueva institución como herramienta para educar para el desarrollo*, PTM-Mundubat.
- ETXEBERRIA, Xabier (2003): *La educación para la paz ante la violencia de ETA*, Bilbao, Bakeaz.
- (2005): *Sobre la tolerancia y la neutralidad del educador ante la violencia terrorista*, Bilbao, Bakeaz (Escuela de Paz, 7).
- EURYDICE (2005): *La educación para la ciudadanía en el contexto escolar europeo*, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia.

- FERRÉS PRATS, Joan (1996): *Televisión y educación*, Barcelona, Paidós Ibérica.
- FREIRE, Paulo (2002): *Pedagogía del oprimido*, Madrid, Siglo XXI.
- GARCÍA MATILLA, Agustín (2003): *Una televisión para la educación. La utopía posible*, Barcelona, Gedisa.
- HODGKINSON, Anthony W. (1964): *Screen Education. Teaching a Critical Approach to Cinema and Television*, Nueva York, Unesco (Reports and Papers on Mass Communications, 42).
- JARES, Xesús R. (1999): *Educación y derechos humanos. Estrategias didácticas y organizativas*, Madrid, Popular.
- (2004): *Educar para la paz en tiempos difíciles*, Bilbao, Bakeaz.
- LOMAS, Carlos, y Amparo TUSÓN (1996): «Imagen, lengua y comunicación», *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 7, 4-8.
- MASTERMAN, Len (1993): *La enseñanza de los medios de comunicación*, Madrid, Ediciones de la Torre.
- MCBRIDE, Sean (1980): *Un solo mundo, voces múltiples. Comunicación e información en nuestro tiempo*, México, Fondo de Cultura Económica.
- ONAINDIA NATXIONDO, Mario (1996): *El guión clásico de Hollywood*, Barcelona, Paidós Ibérica.
- PEREIRA DOMÍNGUEZ, María del Carmen (2005): *Los valores del cine de animación*, Barcelona, PPU.
- RIVIÈRE, Margarita (2003): *El malentendido. Cómo nos educan los medios de comunicación*, Barcelona, Icaria.
- SÁEZ ORTEGA, Pedro (2002): *Guerra y paz en el comienzo del siglo XXI. Una guía de emergencia para comprender los conflictos del presente*, Madrid, Fundación Hogar del Empleado.
- SÁNCHEZ NORIEGA, José Luis (2004): *Diccionario temático del cine*, Madrid, Cátedra.
- SARTORI, Giovanni (2002): *Homo videns. La sociedad teledirigida*, Madrid, Taurus.
- SAVATER, Fernando (2006): *El valor de educar*, Barcelona, Ariel.
- Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 14 (octubre 1997).
- VALLET, Antoine (1970): *El lenguaje total*, Barcelona, Edelvives.
- VERA VILA, Julio (2005): «Medios de comunicación y socialización juvenil», *Revista de Estudios de Juventud*, 68, 19-31.

ISBN: 978-84-88949-87-5



9 788488 949875

La ciudadanía activa no se improvisa. Esta reflexión da origen a una colección de libros, titulada Derechos al Cine, que se propone responder a dos cuestiones fundamentales: por un lado, la necesidad de impulsar la educación para los derechos humanos, es decir, para la libertad, la justicia, la solidaridad y la dignidad; por otro, la conveniencia de hacerlo respondiendo a la realidad cambiante de los lenguajes y los mediadores en la interpretación de los mensajes. Educar para las nuevas formas de comunicación, que es lo que aquí se pretende, constituye una parte significativa de un proceso más complejo consistente en formar ciudadanos lúcidos que buscan relacionarse e interactuar de forma más consciente, generando nuevas relaciones y expresiones del ser social.

Ricardo Arana Mariscal es maestro y periodista. Ejerce la docencia en un centro público de la localidad vizcaína de Barakaldo. Ha sido responsable de la federación de enseñanza y del área de comunicación confederal de Comisiones Obreras de Euskadi y ha formado parte de la Comisión Permanente del Consejo Escolar de Euskadi. Sus reflexiones abordan la educación en valores y el impacto social de las nuevas tecnologías de la comunicación. Colabora con diversas publicaciones profesionales y en las páginas de opinión de la prensa vasca.

M.^a Ángeles Echevarría Martínez es licenciada en Filología Románica y doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación. Profesora titular del Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Universidad del País Vasco, imparte la asignatura de Análisis Crítico de los Medios de Comunicación. Ha sido jefa del Gabinete de Planes Institucionales del Ministerio de Educación y presidenta del Consejo Escolar de Euskadi. Autora de diversas publicaciones, sus investigaciones se centran actualmente en el análisis de los procesos de comunicación verbal y audiovisual.

Hernán Echevarría Calvo es maestro y licenciado en Geografía e Historia. Ha ejercido la docencia en diversos centros privados y públicos de educación primaria y secundaria del País Vasco, y ha sido además representante sindical del profesorado. En la actualidad practica la docencia en un centro público de educación de personas adultas de Vizcaya, del que es asimismo director. Interesado en el arte y la historia, participa en investigaciones sobre la utilidad de la cinematografía en la práctica docente.

