

22

Soziologiazko Euskal Koadernoak
Cuadernos Sociológicos Vascos

2007

ALFABETIZAZIO BERRIAK: EUSKAL HERRIKO NESKA-MUTILAK ETA KOMUNIKABIDEAK

*Basterretxea, Jose Inazio
Idoyaga, Petxo
Ramírez de la Piscina, Txema
Zarandona, Esther*

EUSKO JAURLARITZA



GOBIERNO VASCO

LEHENAKARITZA

PRESIDENCIA

Alfabetizazio berriak: Euskal Herriko neska-mutilak eta komunikabideak

Basterretxea, Jose Inazio
Idoyaga, Petxo
Ramírez de la Piscina, Txema
Zarandona, Esther

2007

EUSKO JAURLARITZA



GOBIERNO VASCO

LEHENDAKARITZA
Azterlan eta Lege Araubide Zuzendaritza
Prospekzio Soziologikoen Kabinetea

PRESIDENCIA
Dirección de Estudios y Régimen Jurídico
Gabinete de Prospección Sociológica

Eusko Jaurlaritzaren Argitalpen Zerbitzu Nagusia

Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco

Vitoria-Gasteiz, 2007

BILDUMA HONETAKO BESTE ZENBAKI BATZUK

1. **La actitud emprendedora en la CAPV** • *Kualitate Lantaldea*
2. **Institucionalización política y reencantamiento de la socialidad. Las transformaciones en el mundo nacionalista** • *Begoña Abad, Javier Cerrato, Gabriel Gatti, Iñaki Martínez de Albeniz, Alfonso Pérez-Agote, Benjamín Tejerina*
3. **La cultura del trabajo y la actitud emprendedora en el ámbito profesional de la CAPV** • *Miguel Ayerbe, Esther Buenetxea*
4. **La población vasca ante el periodo de tregua de ETA 1998-1999** • *Gabinete de Prospección Sociológica*
5. **Ikastola edo eskola publikoa: euskal nazionalismoaren hautua** • *Txoli Mateos*
6. **Análisis postelectoral de Elecciones Autonómicas 2001** • *Gabinete de Prospección Sociológica*
Belén Castro Iñigo, Miguel Angel García Montoya, Amaya Zárraga Castro
7. **Acción colectiva y sociedad de movimientos. El movimiento antimilitarista contemporáneo en el País Vasco-Navarro** • *Jesus Casquette*
8. **El sector de la Cooperación al Desarrollo en la CAPV en el bienio 1999-2000** • *Varios autores*
9. **Euskal eskolaren muin eta mamiaren bila: ikerkuntza-prestakuntza prozesu bat** • *Maite Arandía, Idoia Fernández, Pilar Ruiz de Gauna, José Luis Marañón, Juanjo Gómez*
10. **La familia en la C. A. P. V. – 1997** • *Kualitate Lantaldea*
11. **La familia en la C. A. P. V. – 2002** • *Gabinete de Prospección Sociológica*
12. **El Concierto Económico Vasco: historia y renovación. Las valoraciones de la población de la C. A. P. V. al respecto** • *Varios autores*
13. **Gaztetxoak eta Aisialdia: Etorkizuna aurreikusten (2001-2002)** • *Kontxesi Berrio-Otxoa, Jone Miren Hernández, Zesar Martínez*
14. **Nuevos procesos de jubilación en las sociedades industriales contemporáneas: El caso vasco** • *Paulina Osorio Parraguez*
15. **Integración socio-cultural y adaptación psicológica de los inmigrantes extranjeros en el País Vasco** • *Nekane Basabe, Anna Zlobina, Darío Páez*
16. **Jolasgaraia: gaztetxoak, hizkuntzak eta identitateen adierazpenak** • *Jone Miren Hernandez*
17. **¿Sirven los grupos de trabajo autónomos para cambiar las organizaciones?** • *Aitor Aritzeta*
18. **Gobernanza y territorio en Iparralde** • *Igor Ahedo, Eguzki Urteaga*
19. **Inmigración y empresa** • *Comisión de Ayuda al Refugiado en Euskadi (CEAR-Euskadi)*
20. **Etorkinak eta hizkuntza-ereduak** • *Mario Zapata Solano*
21. **La reducción del tiempo de trabajo, 1995-2005** • *José Ignacio Imaz Bengoetxea*

Prospekzio Soziologikoen Kabineteak ikerlan hau argitara emateko erabakiak ez dakar berekin inolako erantzukizunik bertan agertzen diren edukiekiko.

La decisión del Gabinete de Prospección Sociológica de publicar el presente estudio no implica responsabilidad alguna sobre su contenido.

Argitaraldia:	1.a, 2007ko uztailean
Ale-kopurua:	500 ale
©	Euskal Autonomia Erkidegoko Administrazioa Lehendakaritza
Argiratzailerak:	Eusko Jaurlaritzaren Argitalpen Zerbitzu Nagusia Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco Donostia-San Sebastián, 1. 01010 Vitoria-Gasteiz
Fotokonpozaketa:	R.G.M., S.A.
eta imprimaketa:	Padre Larramendi, 2 - 48012 Bilbao
I.S.S.N.:	1575-7005
L.G.:	BI-2080-99

AURKIBIDE OROKORRA

SARRERA GISA: GILTZAREN BILA	9
1. NERABEAK ETA KOMUNIKABIDEAK: AMODIOA ETA GORROTOA.	13
1.1. Sarrera	13
1.2. Orain arte egindakoa	14
1.3. Hipotesiak eta iker galderak	17
1.4. Metodologia	18
1.4.1. Sakoneko elkarrizketak	18
1.4.2. Eztabaida-taldeak	19
1.4.3. Iritzi-azterketa	20
1.5. Emaitzak	20
1.5.1. Sakoneko elkarrizketak	20
1.5.2. Eztabaida-taldeak	22
1.5.3. Iritzi-azterketa	23
1.6. Ondorioak	29
1.7. Eranskina: zenbait datu interesgarri	30
2. TELEBISTA: GOZOAK OKI	35
2.1. Telebista, azukre-ontzian	35
2.2. Ikerketaren bi emaitza giltzarri	36
2.3. Telebistaren gozoa: lilura eta ametsa	36
2.3.1. Irudia, ahozkotasanaren gainetik	37
2.4. Telebistaren katea: deskodifikazio traketsa	37
2.4.1. Hegoaldeko gazteak, Espainiari eta erdarari begira	38
2.4.2. Iparraldeak Frantzia ipar	41
2.5. Telebista: kontsumo kritikoaren bila	42
2.5.1. Gazteekin, albisteak ikusten	44
2.6. Telebista: gozoak oki	45
2.6.1. Komunikazioa ikasi eta horretan trebatu	46
3. DAKIGUNETIK EZ DAKIGUNERA, ZUBIAK ERAIKITZEN	49
3.1. Sarrera	49
3.2. Teknologia, alfabetizazioa eta gu geu	50
3.3. Alfabetizazio berrien norabidea: ikerketaren ondorio batzuk	52
3.3.1. Alfabetizazioa helburu irakasgai guztietan	52
3.3.2. Garrantzitsuena: harremanak eta komunikazioa	53
3.3.3. Ekipamenduaren hobekuntza kuantitatiboa lagun	53
3.3.4. Lehenengo ikasgaia: irudia ez da errealitatea	53
3.3.5. Asko lagunduko digun galdera: zergatik irakurtzen dute horren gutxi?	54
3.3.6. Ekin! Komunikazioa aktiboa da	54

3.3.7. Informazioa, komunikazioa eta teknologia mintzagai	55
3.4 Ekintza, elkarrekintza eta narrazioa: Eszenatoki sortzaileak alfabetizazioen testuinguru	55
3.5 Beste proposamen bat: eszenatoki sortzaileak irakasleentzat ere	58
3.6. Material lagungarria	59
4. CURRICULUMA: HEDABIDEAK IKASI.	63
4.1. Curriculumera hurbiltzen	64
4.2. Urratsak diseinatzen	65
4.2.1. Lengoia.	65
4.2.2. Teknologia.	66
4.2.3. Ekoizpen-prozesuak.	66
4.2.4. Ideologia eta balioak.	66
4.2.5. Interaktibotasuna.	66
4.2.6. Estetika.	67
4.3. Telebistaren lanketa, adibide gisa	67
4.3.1. Albistegiak.	67
4.3.2. Publizitatea.	71
4.4. Azken hitz bat	73
5. VOCES EXPERTAS: EDUCACIÓN Y FORMACIÓN, ELEMENTOS CLAVE.. .	75
5.1. La alfabetización audiovisual.	76
5.2. La influencia de los medios en los adolescentes.	79
5.3. Educomunicación: educación en comunicación.	86
5.3.1. Relación entre aprendizaje de las tecnologías y educación crítica.	87
5.3.2. Escuela, familia y medios en la responsabilidad de edudomunicar	89
5.3.3. La situación actual de la educomunicación dentro del currículo escolar y el lugar que debería ocupar.	91
5.3.4. Educación y formación del profesorado.	95
5.4. Una experiencia en alfabetización audiovisual: el programa “Familia, Televisión Internet” de BIGE (Bizkaiko Ikasleen Gurasoen Elkarte).	98
5.5. Prensailerra / Taller de prensa, reflexiones sobre una experiencia en educomunicación.	101
6. BIBLIOGRAFIA.	103

TAULA ETA GRAFIKOEN AURKIBIDEA

Taula

1. taula: Komunikabideen kontsumoa 14-18 urte bitarteko gazteen artean . . .	24
2. taula; Nerabeen ikus-entzunezko ekipamendua (14-18 urte).	24
3. taula. Aisialdiaren kudeaketa gazteen artean (*)	25
4. taula; <i>Politika, sexu, droga edota inmigrazio kontuetan nork du eragin handiagoa gazteen artean?</i>	25
5. taula: Komunikabideetako edukiak hizpide gisara.	26
6. taula: Gazteek komunikabideen aurrean dituzten jarrerak.	27
7. taula: Albistegien sinesgarritasuna (*)	27
8. taula: Sailik gustukoena gazteen artean	28
9. taula: Irratsaierik gustukoena gazteen artean.	28
10.taula: Telebistako saierik gustukoena gazteen artean.	28
11.taula: Interneten erabilera gazteen artean	29
12.taula: Prentsaren kontsumoa Hego Euskal Herrian. Astean behin baino gehiagotan irakurtzen dutenen kopurua: %72	32
13.taula: Prentsaren kontsumoa Ipar Euskal Herrian Astean behin baino gehiagotan irakurtzen dutenen kopurua: %65	32
14.taula: Irratirik gustukoena	33
15.taula: TBko saierik gustukoena	33
16.taula: Katea eta kontsumoa hegoaldean	39
17.taula: Albistegiak, profil linguistikoaren arabera	40
18.taula: Euskal telebistak informatzen du...	40
19.taula: Katea eta kontsumoa iparraldean	41

Grafikoa

1. grafikoa: Euskararen ezagutza-maila	31
2. grafikoa: Bizitza pribatuari buruzko saioak	33
3. Borondatezko irakurketak	34

SARRERA GISA: GILTZAREN BILA

Etxea zaharberritu digute. Azala eta mamia. Dena aldatu digute. Kanpoaldea margotzeaz gain, etxe barruko banaketa bera ere aldatu da. Horma batzuk bota eta beste batzuk eraiki dituzte. Ateak, kristalak, leihoak, pertsianak. Ia ezer ez da berdin; ezta sukaldea ere. Nola maneiaturako gara bertan? Eta hori baino garrantzitsuagoa, non daude giltza berriak? Nork esplikaturako digu etxe-tresna berriek nola funtzionatzen duten edota zertarako balio duten?

Aldaketa-garaia da gurea. Maila guztietan sumatzen den joera da: lan-munduan, akademia-giroetan, gizarte-harremanetan... Aldaketok ziztu bizian datoz. Gaur eta atzo denborako mugarrak baino gehiago dira. Gaur ia ezer ez da atzo bezala. Luzaroan ezer gutxik irauten du. Teknologia berriek den-dena jarri dute hankaz gora. Komunikazioaren mundua ere zorabio horren baitan dago. Internet, sakelako telefonoak, digitalizazioa, teknologia multimedia, satelite bidezko telebista, kanal tematikoak, CDRomak, DVDak, errealitate birtuala... eta beste hainbat eta hainbat berrikuntzek dezenteko eragina dute gure eguneroko bizimoduan. Aldaketok eremu berria osatu dute, unibertso bat non sarritan noraezean gabiltzan. Estreinatuta berri dugun etxe horretan arrotz sentitzen gara; giltzarik gabe, galduta. Hiritarrok giltzak behar ditugu, nonahi dagoen mundu berri hori interpretatzen lagunduko diguten erremintak, lanabesak, lan-tresnak...

Izan ere, galdera asko ditugu. Urriak dira erantzunak. Informazioaren gizartean bizi garela entzun dugu han eta hemen, baina norbaitek lagundu al digu garai berri horietara egokitzen? Laguntzarik izan behar al dugu? Izan al dugu inoiz, adibidez, ikusentzunezko alfabetizazioa? Testuen irakurketa / idazketa-prozesuak metodologia zehatza daukan bezala, ba al dago irudien irakurketa egiteko metodorik? Nola interpretatzen da, adibidez, TBko iragarki bat? Herritarrok erabiltzen al dugu galbahe berezirik albistegietako berrien aurrean? Non daude giltza horiek? Guk eskuratu behar ditugu? Nondik? Nola? Zertarako?

Nerabeak izan ditugu xede nagusia lan honetan, 14-18 urte bitarteko gazteak, hain zuzen. Zergatik nerabeak? Baten faltan honatx hiru arrazoi: beraiek komunikabide berri horien erabiltzaile apartak direlako, laster barru lan-merkatu teknologizatu horren parte izango direlako eta etorkizun hurbila beraien esku dagoelako. Euskal Herriko nerabeen inguruan saiakera dezente egin dira. Ez dira horrenbeste izan, ordea, nerabeak eta komunikabideak uztartu dituzten ikerketak.

Gai horren inguruan ibili da EHuko ikerketa-talde bat 2003-2006 urtealdian, buru belarri ibili ere. Hemen biltzen dira ikerlan horren emaitzak. EHuko lau irakasle aritu dira auzolanean, ikergaia bertatik bertara aztertzen: Txema Ramírez de la Piscina, Jose Inazio Basterretxea, Petxo Idoiaga eta Esther Zarandona. Lehenengo hirurak Gizarte eta Komunikazio Zientzien Fakultateko irakasleak. Laugarrena Bilboko Irakasle Eskolako irakaslea.

Ikerketak 30.250 euroko aurrekontua izan du. Proiektua babestu duten erakundeak EHU (18.250 €) eta Eusko Jaurlaritzaren Hezkuntza eta Lehendakaritza sailak (6.000 eurona) izan dira. Beraien laguntzarik gabe ezinezkoa zatekeen azterlan hau.

Ikerketa honen abiapuntuan kezka bat zegoen: gure artean, eskola-curriculumetik ezer gutxi egin da komunikazioaren heziketa ikastetxeetan txertatzeko; ez modu arautuan behinik behin. Gabezia hori are eta larriagoa da orain, ikus-entzunezkoaren paradigma nagusitu zaigun garai honetan. Ikerketa honen bitartez ere, jakin dugu gure egoera ez dela bakarra munduan. Kontsolamendu merkea gurea! Adi: zenbait herritan aurrea hartu digute, aspaldi gainera. Kanada, Erresuma Batua eta Australian, adibidez. Berton hogeita bost bat urte daramatzate kontu hauekin gora eta behera. Bertoko ikastetxe askotan lan eskerga egin dute “hezikomunikazioa” edo Heziketa komunikazioa deritzon irakasgaiaren inguruan. Izan ere, diziplina hori guztiz beharrezkoa da gure uste apalean euskal curriculumean ere txertatzea, bizi garen testuinguru aldakor honetan gizaki kritikoak sortu nahi baditugu.

Liburuki honek bost atal nagusi ditu.

LEHENENGOAN, ikerketak eman dituen emaitza nagusiak biltzen dira.

BIGARRENEAN, sakonago aztertzen da TBren kontsumoa gaztetxoaren artean.

HIRUGARRENEAN, Hezikomunikazioaren inguruko hausnarketa bat proposatzen dugu: dakigunetik ez dakigunera.

LAUGARRENEAN, eskolan bertan erabiltzeko material moduko bat aurkezten dugu, helburu jakin batekin: hezkuntza-sistemaren baitan eztabaida sustatzea, hedabideen eta komunikabideen produktuak ikasgaitzat hartuak izan daitezen.

BOSGARRENEAN, ikus-entzunezko alfabetizazioaren alorreko zenbait adituk, gure galderei erantzunez, egin dizkiguten ekarpenak bildu ditugu.

Ikerketa honetan parte hartu dugun irakasleok ondotxo dakigu zein garrantzitsua den material honen sozializazioa. Horregatik egin dugu liburuki hau, zuekin konpartitzeko. Dena den, irakurle zuk zeuk ere jakin behar duzu material hau ez zatekeela posible izango hainbat pertsonaren laguntza izan ez bagenu. Lerron bitartez gure eskerrik benetakoena agertu nahi diegu, lehenik eta behin, gure inkestari musu-truk eta zintzo-zintzo erantzun zioten 1.882 neska eta mutiko guzti-guztiei. Zuek ere egin duzue posible lan hau. Mila esker. Gauza bera egin behar dugu inkestari hori argitzen eta betetzen lagundu zieten pare bat dozena inkestataileei. Zorretan gaude eztabaida-taldeetan parte hartu zuten 64 neska eta mutilekin ere, baita beraien presentzia ahalbidetu zuten tutoreekin ere¹. Neska-mutilok ikasgeletatik “bahitu” egin genituen, beraien zuzendarien baimenarekin, noski.

¹ Eztabaida-taldeak honoko ikastetxe hauetan egin genituen: Deustuko Aita Salesianoen ikastetxea, Iruñako San Ignacio ikastetxea, Iruñako San Fermin ikastola, Azpeitiko ikastola, Bilboko Txurdina-Artabe ikastetxe publikoa, Gernikako institutu publikoa, Tolosako Orixe institutu publikoa eta Gasteizko Koldo Mitxelena institutua. Lehenengo laurak pribatuak dira, eta, gainerakoak, publikoak. Lehenengo bietan eta Txurdinaga-Artaben eredu nagusia gaztelania da. Gainerakoetan, euskara.

Horrezaz gain, hamabi aditu elkarrizketatu genituen. Hamabiei gure eskerrona. Hauek izan ziren: Roberto Aparici, Carlos Lomas, Victor Moreno, Joan Ferrer, Esther Torres, Arrate Egaña, Paco Luna, Germaine Hacala, Mikel Usabiaga, Luis Matillas, Fernando Marin, eta Amaia Benito del Valle. Ezin aipatu gabe utzi atal honetan Iñaki Martínez de Lunaren lana. Berari esker asko findu genuen inkestako galdera-sorta.

Esker anitz. Gauza bera esan daiteke Amets Arzalluzi buruz. Bere ekarpena funtsezkoa izan da Ipar Euskal Herriko Hezkuntza sistema hobeki ulertzeko.

Hezkuntza Saileko teknikari eta ikus-entzunezkoetan aditu Josi Sierrak ere berebiziko laguntza eman digu. Bere ikuspuntuak gurea aberastu du.

Eskerrak ere Nekane Ramirez de la Piscina itzultzaileari lan honen ingelesezko bertso profesionala posible egin duelako. Guztioi gure eskerronik sentikorrena. Lan honen autoretza beraiena ere bada.

Giltzarekin bueltaka hasi gara eta giltza horren peskizan jarraitzen dugu oraindik ere. Jomuga horrexekin abiatu genuen gure lana.

Irakurle: orain duzu ikerlan horren emaitzak irakurtzeko eta kritikatzeko parada. Zure ikuspuntua ere interesatzen zaigulako, hona hemen gure helbide elektronikoak.

Zain gauzkazue.

txema.ramirezdelapiscina@ehu.es

joseinazio.basterretxea@ehu.es

esther.zarandona@ehu.es

petxo.idoyaga@ehu.es

1. Nerabeak eta komunikabideak: amodioa eta gorrotoa

“Heziketa komunikazioan”, eskolak gainditu behar duen irakasgaia

1.1. Sarrera

Informazioaren gizartea izugarri azkar garatzen ari da; planeta osoan, gainera. Garapen horren abiadura zorabiatzeko modukoa da nazio garatuenetan; motelagoa herri azpigaratuenetan. IKTB Informazioaren eta Komunikazioaren Teknologia Berriek egunero harritzen gaituzte. Astero sortzen da tramankulu, euskarri, erreminta edota jolas informatiko liluragarri bat, tramankulu berriren bat, ordura arte “azkenaren azkena” zena antigoaiko/bazterreko bihurtzen duen beste tresna bat.

Komunikazioaren inguruko ikerlariak ere aztoratuta dabilta, euren azterketa eta analisiak ia egunero aldatu behar baitituzte erronka berriei egokitu nahian. Herritar guztiok gaude zorabio horren eraginpean. Agindupean, esan beharko genuke, agian? Teknologia berri horiek, gainera, askotan sarean funtzionatzen dute. Manuel Castellsek 1998an erabili zuen “sare-gizartea” terminoa. Berorren bitartez, gauza asko definitzen ari dira, gaur egun: ekonomiaren globalizazioa, sareen bidez eratu diren erakundeak, lan-baldintzen malgutasuna eta ezegonkortasuna ekarri dituen eredu ekonomiko neoliberala, kontsumoen indibidualizazioa, kultura birtuala... Masa-hedabideen bitartez, kultura hori ikaragarri zabaldu da. Nonahi ageri da. Mundu interkonektatu eta dibertsifikatua du adierazle. Gure bizimoduaren zutoinak ere aldarazi ditu, baita espazio eta denboraren koordenadak ere.

Etiketarik irten bezain laster, hamarnaka, ehunka sentsazio eta mezu desberdin jasotzen ditugu: kalean, autobusean, lantokian, dendan, etxean... Era guztietako estimuluak dira: atseginak, desatseginak, neutroak... Etengabeko bonbardaketa bat da: irudiak, mezuak, kodeak, seinaleak, zeinuak... tai gabe igarotzen dira gure begien aurrean, harik eta kaleidoskopio bat osatu arte; errealitate polimorfoa. Sarritan, gure burmuinak ez du estimulu horiek prozesatzeko, aztertze edo asimilatze astirik. Era horretan, errealitatea eremu lausoa da, zabala oso, iragankorra, atzeman ezina. Kaleidoskopio hori interpretatzeko erremintak behar ditugu. Herritar arruntok, ordea, ez gara langintza horietan trebatuak izan. Eta beharrezkoa zaigu. Izan ere, gero eta gehiago dira hainbeste aldaketa eta fenomeno berriren aurrean nolabaiteko zorabio eta nahasmena nozitzen duten sektore sozialak: “Mundu hau joaten ari zaigu, gero eta gutxiago ulertzen dut”, entzuten da sarritan.

Ikus-entzunezkoaren paradigma barra-barra zabaldu den honetan, nabigatzeko

tresnak behar ditugu, etxeko egongelarraino egunero sartzen zaigun sentsazioen ikonosfera hori deskodetzen lagunduko digun tresna-multzoa. Horrek badu izen bat: Heziketa komunikazioan edo “Hezikomunikazioa”. Euskal Herrian -izen horrekin behintzat- apenas ezagutzen den irakasgaia da. Beste herri batzuetan, berriz, dezente egin da ezagun. Komunikabideen kulturaren alfabetatua -hots, mediatikoki alfabetatua- egon nahi duen orok landu beharko lukeen trebezia da.

Ikerketa honen bitartez, Euskal Herri osoko 14 eta 18 urte bitarte neska-mutilek duten ikus-entzunezko alfabetizazioa aztertzen da, baita komunikabideen aurrean duten ahalmen kritikoa ere. Azken urteotan euskal gazteriaren inguruan hainbat ikerketa soziologiko egin izan dira². Hala ere, orain arte ez da inoiz aztertu gazte hauek prentsa, irrati, TB eta hedabide elektronikoen aurrean duten jarrera kritikoa. Hauxe izan da lehen ahalegina. Hauxe jasotako emaitza.

1.2. Orain arte egindakoa

*Media Literacy*³ edo Ikus-entzunezko alfabetizazioaren inguruan argitaratu den bibliografian, garbi asko geratu da komunikazioa eta heziketa munduen arteko harremana. Izan ere, autore gehientsuenen aburuz, kontzeptuok errealitate bereko alde biak dira, ezagutzaren gizaratean⁴ erabat txertaturik ageri diren terminoak, alegia (Fontcuberta, 2001; Kaplun, 1998).

Komunikazioa-heziketa harremanaren inguruan, Fontcubertak erabateko birplanteamendua egin zuen, ikuspuntu biak hankaz gora jarriz. Bere ustez, horrek aldaketa dezente ekarri beharko luke eskola komunitatera: jarrera-aldaketa serio samarra eta trebezia berriak lantzea, besteak beste. Eta jakina, hezitzailearen papera gehiago baloratzea, bai gizaratearen aurrean, baita aurrekontu publikoetan ere. Garai berriek paradigma berriak ekarri dituzte. Irakaskuntzak emozioen mundura

² Bereziki aipagarriak dira ondorengo autore hauek egindakoak: Elzo (1987, 1990), Ayestaran (1990); Ruiz Olabuenaga (1994); Apaolaza (1996); Arriaga (1997); Rivera (1998); Letamendia (1998); Garitaonandia (1999); Barandiarán (2001); Martínez de Luna (2001) eta Berrio-Otxoa (2002).

³ Gure artean diziplina hau berri samarra baldin bada ere, hemendik kanpo batzuek 40 urte daramatzate gai honen bueltan. Ereku anglosaxoniarran, bereziki aipagarriak dira, erabili duten ikuspuntu orokorragatik, ondorengo irakasle hauek egindako lanak: Mastermann (1979, 1980, 1985, 1993), Luckham (1975), Firth (1976), Golay (1973), Gerbner (1983), Jones (1984), Duncan (1996). Berriagoak dira beste hauek: Nathanson (2002, 2004) eta Buckingham (2005). Gaztelaniaz lan interesgarri asko egin dituzte beste irakasle/autore hauek: Kaplun (1998), Aparici (1994), García Matilla (1996, 2004), Aguaded (1998, 2000) eta Orozco (1999). Oso kontuan hartzekoa da, baita ere Huelvako Comunicar aldizkaritik azken hogeita bost urteotan egin den lan eskerga. Ikuspuntu instituzional batetik, Unescok ere lan dezente egin du. 1980az geroztik argitalpen ugari kaleratu ditu gai honen inguruan. Maila teorikotik aldentuta eta arlo praktikora etorrira, beste autore batzuk saiatu dira Media Literacy ikasgeletan sartzen. Horra hor, besteak beste, irakasle hauen lanak: Hall & Whannel (1964), Galtung & Ruge (1965), Berger (1972), Cohen & Young (1973), Hall (1977) eta Bonney & Wilson (1983) (azken hori Australian zentratuta). Barkaezina litzateke zerrenda honetatik kanpo uztea Celestin Freinet maisu frantziarra. Bera da Pedagogia herritarraren aita, baita kazeta eskolan sartu zuen aitzindaria ere.

⁴ “Ezagutza” terminoaren ohiko esanahiren aldaketa ageri zaigu hemen. Aldaera honek beste eremu batzuetara egin du jauzi. Espazio berriak bereganatu, forma berriak hartu eta denbora-tarte berriak eskuratu ditu, informazio elektronikoaren esparruan bete-betean sartuz.

hurbildu behar du, prozesu hori arrazoiketaz harago doan egintza baita. Emozioek, gero eta garrantzi handiagoa hartu dute gaurko gizartean, maila guztietan. Inteligentzia emozionalaren inguruko teoriak⁵ horixe bera berretsi dute (Gadner 1983). Izan ere, Mar de Fontcubertaren aburuz, (2001:71), *emozioen munduan alfabetatuta dagoen ikasleak gaitasun handiago du komunikabideen mezua kritikoki aztertze*. Horregatik, komunikabideak lanabes oso eraginkor eta egokiak dira alfabetizazio emozionala erdiesteko eta, jakina, baita ere, hedabideen inguruko alfabetizazioa lortzeko.

Eremu anglosaxoniarran hainbat erakunde daude ikus-entzunezko alfabetizazioan espezializatuta. Aitzindariak izan ziren *Center for Media Literacy* (CML) (<http://www.medialit.org/>) AEBetan (1977an sortua) eta Torontoko (Kanada) *Association for Media Literacy* (AML) (<http://www.aml.ca/>), 1978an sortua. Ikus-entzunezko alfabetizazioaren inguruan eman diren definizio guztietatik erabilienetako eta laburrenetako bat CMLk eman zuen 1992an. Honokoa, alegia:

Ikus-entzunezko alfabetizazioa forma desberdineko hedabideak sortzeko aztertze eta erabiltzeko dugun gaitasuna da.

Urteak aurrera egin ahala, definizio hori osatuz joan da. Gaur egun CMLk honela birdefinitu du:

Ikus-entzunezko alfabetizazioa XXI. mendeko beziketa da. Berorren bitartez, marko bat eskaintzen zaigu, erreminta-multzo bat. Lanabes horiek komunikabideetarako sarbidea ahalbidetzen digute, baita komunikabideen analisia, ebaluazioa eta mezua sortzeko gaitasuna ere, edozein izanda bere forma edo euskarria: papera, ikus-entzunezkoa edo Internet. Ikus-entzunezko alfabetizazioak aukera ematen digu komunikabideek gaurko gizartean betetzen duten funtzioa ulertzeko. Trebezia honen bitartez, herritarrak errazago du bere burua egoki azaltzea demokrazian, baita ikerketarako bideak eskuratzea ere.

AML ere, funtsean, bat dator gogoeta horrekin. Beraien iritziz ikus-entzunezko alfabetizazioa gizakiok komunikabideak sortzeko, kodetzeko, ebaluatze eta aztertze dugun gaitasun kritikoa da, euskarria edozein izanda. Nabardura askotxo egin litezke, batik bat “alfabetizazioa” terminoaren inguruan. Ez da hori, ordea, esku artean duzun ekarpenaren helburu nagusia. Auzi honekin amaitzeko, eman dezagun jarraian David Buckingham irakasleak (2005:71) termino honen inguruan egin duen gogoeta:

Ikus-entzunezko alfabetizazioa komunikabideak interpretatzeko beharrezko diren gaitasunak, trebeziak eta ezagutzak eskaintzen dizkigun diziplina da.

⁵ Gadner-en iritziz adimen-koizientea ez da gizakion adimena epaitzeko dagoen neurri zehatz bakarra. Berak zazpi eremu desberdinetan banatu du giza adimena: inteligentzia logiko-matematika, inteligentzia linguistikoa, inteligentzia espaziala, inteligentzia fisiko-kinestesika, inteligentzia naturalista, inteligentzia musikala eta inteligentzia intra / interpersonala. Salovey eta Mayer-en aburuz, inteligentzia emozionala hauxe litza-teke. Norberaren eta besteen sentimenduak egoki kudeatzeko eta beroriek pentsamendurako eta egintzarako bideratzeko gizakiok dugun gaitasuna.

Heziketa komunikazioan edo “Hezikomunikazioa” ikus-entzunezko alfabetizazioa lortzeko ezinbestekoa den lanabesa da. Gai honek nazioartean hartu duen garrantziaren adierazle da Unescok dedikatu dion arreta. Parisen, 1979an egindako bilera batean garbi utzi zuen (Sz. Bravo, 1991:420) “Hezikomunikazioa” diziplinaren barruan hainbat kontu sartzen zirela:

Heziketa komunikazioan funtsezkoa da. Berorren bitartez, komunikabideak (arte praktikoa eta tekniko bezala ulertuta) ebaluatzeko, sortzeko eta erabiltzeko aukera eskuratzen dugu. Maila guztietan komunikabideak ikasteko eta irakasteko errazten digun diziplina da. Heziketa honen bitartez, gizakiok hobeto ulertzen dugu zein den masa-bedabideek gaurko gizartean betetzen duten funtzioa, zein bere oihartzun soziala eta zeintzuk diren komunikazio mediatizatuaren ondorioak ere. Tresna honen bitartez, hobeto ulertzen da komunikabideek sortzailearen lanean duten eragina edota nolatan arautzen den komunikabideetarako sarbidea.

Hezikomunikazioa gehiago garatu da euren eskola-curriculumean -nahitaezko irakasgaitzat- sartuta duten herrietan. Horrela gertatu da Australia, Toronto eta Erresuma Batuan. Bertoko ikasgeletan hogeita bost urte baino gehiago daramatzate diziplina hau irakasten. Beste zenbait herritan hautazko irakasgaitzat daukate. Latinoamerikako zenbait estatutan egiten ari diren erreformetan ageri da irakasgai hau, komunikazioa eta komunikabideak ikasteko bide bezala. Hori gertatzen da, besteak beste, Argentina eta Txilen, non diziplina hau azaldu den Hizkuntza, Plastika eta Gizarte-zientziak bezalako irakasgaien inguruan. Brasil, Peru, Mexiko, AEB eta Alemanian, berriz, irakasgai hau, sarritan, Helduen Heziketari begira eratzen diren programetan agertzen da.

Hezikomunikazioa eskola-curriculumean nola txertatu behar den gaiaren inguruan, ez dago erabateko adostasunik. Aditu gehientsuenak bat datoz esatean diziplina hau sartu egin behar dela eskola-curriculumean zehar lerroko irakasgai modura (Masterman, 1993; Kaplún, 1998; Aparici, 1994; García Mantilla, 1996; Orozco, 1998). Beste batzuek, berriz, defenditzen dute irakasgai hau nahitaezko diziplina dela (Carlos Lomas, 2004). Edozein kasutan, garbi dago ere, hezikomunikazioak -gaur eta hemen- ez dituela bere potentzialtasun guztiak garatu, besteak beste, material eta profesional falta nabarmena daudelako maila guztietan.

Komunikabideen Heziketarako Munduko Kontseiluko presidente Roberto Aparicik uste du 80ko hamarkadaz geroztik hiru planteamendu desberdin agertu zirela gai honen inguruan:

- Ikuspuntu teknizista. Irakasleak teknologoak dira, baina ez dute komunikabideen inguruan apenas gogoetarik egiten.
- Efektuen gainean enfasia egiten duen ikuspuntua. Komunikabideek eragindako aldaketak ikasleek aztertzen dituzte.
- Ikuspuntu kritikoa. Komunikazio partehartzailearen eredua erabiliz eratortzen den ikuspuntua, paradigma konstruktibistez baliatuz.

Edozein kasutan, Apariciren aburuz, diziplina hau ez dago zabaldua irakaskuntza munduan: ikasleak ez daude ohituta mezuak sortzen, eraikitzen edota kritikatzeko, ez daude komunikazio partehartzaile eta demokratikoan iaioak.

Gai hauen inguruan, Latinoamerikan Mario Kaplún autoritate bat da. Bere ustez (1998:13), Hezikomunikazioa ezinbesteko tresna da bestelako eredu komunikatiboa lortzeko bidean. Berak proposatzen duen eredu dezente aldentzen da gaur egun dugun sistema komunikatibo nagusitik.

Azken urteotan eztabaida teorikoa berpiztu da. Gaur egun, hezikomunikazioaren eremua zabaldu egin da, besteak beste, teknologia berriek ireki dituzten esparruak ere dezente handitu direlako. Gaur egun diziplina honek hainbat kontu bereganatu ditu: irudiaren irakurketa, kultura mediatikoa, trebezia kritikoak, mediorekiko distantzia, ikusle interaktiboa, sormena, irudimena, e.a. Bi ikusmolde oso desberdin jarri dira aurrez aurre:

- Komunikabideetarako heziketa (ikuspuntu teknizista) eta
- Komunikabideen bidezko heziketa (ikuspuntu kritikoa).

Bien arteko talka nabaria da, oso gaur egungoa. Ikuspuntu pedagogiko oso desberdinak islatzen dira norgehiagoka horretan, emozio-jarreretan txertatuta dauden proposamen desberdinak eta, sarritan, diskurtso akademikoaz gaindi dauden ikusmoldeak ere.

Teknologia berrien etorrera masiboaren ondorioz, euskal gazteek denbora gehiago eskaintzen diote hedabideen kontsumoari eta, bereziki, komunikabide elektronikoei. AEBetan adibidez, 11 eta 14 urte bitarteko neska-mutikoei, bataz beste, sei ordu eta erdi baino gehiago eskaintzen diote egunero hedabideei (Roberts & Foehr, 2004:190). Bai, lagun, ongi irakurri duzu: sei ordu eta erdi baino gehiago egunean. Eguneko zereginen artean, berorrek hartzen du denbora-tarterik handiena. Eskolan baino denbora gehiago ematen dute, beraz, musika entzuten, bideo-jolasekin, ordenagailu edota TBren aurrean. *Media-generation* bataiatu dute.

Kantitatea eta kalitatea ez datoz bat, ordea. Izan ere, azken urteotan egin diren azterketetan (Considine, 2002), garbi gelditu da, Hezikomunikazioaren inguruan, AEBak dezente atzeratuta doazela, eremu anglosaxoniarrereko beste herriekin alderatuz gero, behintzat, Kanada, Erresuma Batua edota Australiarekin, adibidez.

Horrelako azterketarik ez da egin gure artean. Orain arte, behintzat. Gabezia hori akuilu intelektuala izan da ikerketa-talde honentzat.

1.3. Hipotesiak eta iker-galderak

Ikergaiaren egoera eta azken urteotan egin diren ikerketak aztertu eta gero, ikerketa-taldeak ondorengo hipotesiekin egin du lan:

H1 Ikus-entzunezko alfabetizazioaren inguruan, euskal nerabeek duten gabeziak lotura zuzena du Hezikomunikazioa irakasgaia eskola-curriculumean txertatu ez izanarekin.

H2 Ekipamendu teknologiko altuak (aparailu asko edukitzeak) ez du, berez, ikus-entzunezko alfabetizazio-maila ona bermatzen.

H3 Masa-hedabideek ez dute eragin nabarmenik euskal nerabeen iritzietan.

Hipotesi horiek ondorengo iker-galdera edo *Research Questions* hauek ekarri zituzten:

RQ1: Zein da euskal gazteek duten ekipamendu teknologiko maila?

RQ2 Zenbateraino pertsonalizatu da euren kontsumo mediatikoa?

RQ3: Noiz eta nola erabiltzen dituzte teknologia berriak, Internet edota sakelako telefonoak?

RQ4: Gai al dira jasotzen duten informazioa aztertzeke, laburtzeke eta sailkatzeke?

1.4. Metodologia

Ikerketa taldeak metodo kuantitatibo eta kualitatiboak uztartu zituen. Zehatz-mehatz esanda, hiru azterketa hauek egin genituen, ordena honetan gainera:

- SAKONEKO ELKARRIZKETAK. Gai honen inguruan aditu diren hamabi pertsona elkarrizketatu genituen, erdiegituratuta zegoen galdera-sorta erabiliz.
- EZTABAIDA-TALDEAK gazteekin. 14-18 urte bitarteko 64 euskal nerabe elkarrizketatu genituen.
- IRITZI-AZTERKETA. Euskal Herri osoko 1.882 gaztek erantzun zuten geuk helarazi genien galdera-sorta zabalari.

1.4.1. Sakoneko elkarrizketak

2004ko iraila eta azaroa bitartean ikerketa taldeak ikus-entzunezko alfabetizazioaren inguruan aditu diren hamabi pertsona elkarrizketatu zituen, Euskal Herrikoak zein kanpokoak⁶. Den-denek harreman zuzena izan dute edo dute “Heziketa komunikazioan” gaiarekin. Elkarrizketa hauen bitartez, ikergaiaren lehen diagnostikoa egin nahi izan genuen. Horretarako guk baino gehiago zekiten pertsonak aukeratu genituen. Zer ikertu edo teorizatu duten ezagutu nahi genuen eta, aurrera begira, zeintzuk diren beraiek egiten dituzten aurreikuspenak.

⁶ Ikus. liburuki honen azken atala.

Elkarrizketa guztiak pertsonalak izan ziren⁷. Guztiei erdiegituratuta zegoen gidoia helarazi genien aldez aurretik. Galdetegian hamabost itaun zeuden. Lehenengo seiak “Gizartea eta masa-hedabideak” epigrafepean zeuden. Orokorrak ziren. Berorien bitartez, jakin nahi genuen zein den -haien iritziz- komunikabideek 14-18 urte bitarteko nerabeengan duten eragina. Bigarren atala (7 eta 13 itaunen artekoa) zabalena zen. Berorren bitartez, jakin nahi genuen zein den Hezikomunikazioaren egoera inguruko herrietan. Azken atalak bi galdera baino ez zituen. Berton, adituak aurrera begira jarri genituen, etorkizuna nola irudikatzen duten jakin nahi baikenuen.

Elkarrizketak egiteko Gaitán eta Piñuel (1998:95) irakasleek emandako aholkuak jarraitu genituen. Solasaldi guztiak grabatuak eta transkribatuak izan ziren. Gero, material hori interesatuari helarazi genien, berek beren oniritzia eman ziezaioten. Adituekin izandako bilera horietan informazio asko jaso genuen, oso interesgarria. Material hori erabakigarria gertatu zitzaigun gerora nerabeekin antolatu genituen eztabaida-taldeak hobeto egituratzeko, baita iritzi-azterketan sartu genituen galderak hobeki egituratzeko ere.

1.4.2. Eztabaida taldeak

Adituekin egon eta gero, eztabaida-taldeak⁸ burutu genituen. Fase hura 2004ko azaroan izan zen. Euskal Herriko zortzi ikastetxetara joan ginen, publikoak zein kontzertatuak, hizkuntza eredu guztiak kontuan hartuta.

Talde bakoitza birritan elkarrizketatu genuen. Topaketa bakoitzak ordu eta erdi iraun zuen, gutxi gorabehera. Talde bakoitzean zortzi nerabe zeuden: lau neska eta lau mutil, adin tarte guztietakoak (14-18). Hasierako topaketa lehen hartu-eman bezala planteatu genuen. Neska-mutikoez inkesta bat bete behar zuten. Bigarren topaketan, inkesta horretako erantzunak izan ziren solasaldiaren abiapuntu. Bigarren egunean, neska-mutikoez ikertzaileek eramandako ikus-entzunezko materiala aztertu behar zuten. Zortzi iragarki eta sei albiste ziren. Material horietan agertzen ziren protagonista gehienek bazuten zerikusirik beraien eguneroko errealitatearekin.

Ikerketari ahalik eta etekin handiena ateratzeko asmoz, iragarkien inguruan nerabeek egiten zuten irakurketa aztertzerakoan, *priming efektua* deritzon teknikan oinarritu ginen (Fiske & Taylor, 1991; Eunkyung & Berkowitz, 1996)⁹.

⁷ Solasaldi guztiak pertsonalak izan ziren Joan Ferrés eta Victor Moreno irakasleekin egindakoak salbu. Agenda arazoak zirela eta, elkarrizketa horiek e-mail-az egin genituen.

⁸ Eztabaida-taldeak Gizarte-Zientzietan oso garatuta dagoen ikertzeko teknika bat da Klapper, 1974 eta Lazarzfel & Katz, 1979).

⁹ Masa-hedabideen bitartez informazio bat jasotzen dugunean, ondorengo denbora-tarte laburrean, pertsona ororen buruan zenbait ideia aktibatzen dira. Antzeko esanahia duten ideiak dira, normalean. Ideiak gai dira beste ideia edo irudi batzuk aktibatzen. Semantikoki harremanetan dauden burutazioak izan ohi dira (Eunkyung y Berkowitz, 1996:70). Gure lanak horixe aztertu zuen: iragarkiek nerabeengan sortutako erreakzioak, alegia. Teknika hori oso interesgarria gertatu da zenbait fenomenok -komunikabideen kontsumoa, indarkeria, bideo-jolasak edota kirola, esaterako- gizakion portaeretan duten eragina aztertzerako orduan (Freedman, 1984; Mehrabian & Wixen, 1986; Bandura, 1986).

1.4.3. Iritzi-azterketa

Ikerketa taldeak emandako aholkuei jarraiki, CIES enpresak 2005eko martxoa eta apirila bitartean iritzi-azterketa egin zuen Euskal Herri soan. Guztira eskolatuta zeuden 14 eta 18 urte bitarteko 1.882 neska-mutikoak elkarrizketatu ziren¹⁰.

Unibertso osoa 95.212 ikaslek osatzen dute. Horiek dira DBH Derrigorrezko Bigarren Hezkuntza eta Batxilergoan daudenak (3^{ème}, Iparralderen kasuan).

Elkarrizketak beraiek bete zituzten, beti ere inkestazaileen laguntzarekin, noski. Guztira, 94 gela elkarrizketatu ziren 35 zentro desberdinetan banatuta. Proporzionaltasuna eta aleatoriotasunari jarraiki osatu zen lagina, herrialdea, zentroaren titularitatea (publikoa ala pribatua), ikasturtea eta hizkuntza-eredua kontuan hartuta. Ikastetxe horien kokapena eta bertan egindako elkarrizketakopurua hauxe izan zen: 6 Araban (322 elkarrizketa), 8 Bizkaian (433), 8 Gipuzkoan (474), 8 Nafarroan (367) eta 5 Iparraldean (286). Datu orokorretarako errakuntzartea + / - %2,2 izan zen. Konfiantza maila %95eakoa izan zen (non p=q=0,5%).

Galdetegia osatzerakoan, nerabeek hizkuntza aukera zezaketen: euskara, gaztelania edo frantsesa. Guztira 47 galdera ziren: 9 orokorrak, 3 prentsaren ingurukoak, 3 irratitari buruzkoak, 5 TBri buruz, 3 Interneti buruz, 2 liburuen irakurketari buruz, 1 publizitateari buruz, 1 ekipamendu teknologiko pertsonalari buruz (zeukaten aparailuak) buruz, 2 sakelako telefonoei buruz eta gainerakoak (18) guztiz teknikoak (adina, hizkuntza-eredua, udalerrria, bizilekua.e.a.). Guztira, nerabeek 20-25 minutu erabili zuten inkesta betetzeko.

1.5. Emaitzak

1.5.1. Sakoneko elkarrizketak

Lehenik eta behin, elkarrizketatuek beren kezka agertu zuten ikus-entzunezko alfabetizazioaren inguruan Hezkuntzako agintarien artean sumatzen duten arduraren faltagatik. Batzuen iritziz -Aparici, Lomas, Moreno, Matillas eta Ferrés- jarrera hori bereziki kezkagarria da gurea bezalako gizarte batean, non hedonismoa, kontsumismoa edota herritarron zentzu kritiko falta jaun eta jabe diren.

Hezikomunikazioa oso modu puntualetan sartu da gure ikasgeletan, ez modu arautuan. Euskal Herrian azken urteotan garatu diren ekimenak gaiarekin sentsibilizatuta dauden talde edota pertsonen inizatibean ondorioak izan dira. Borondate oneko hezitzaileak eta gurasoak izan dira ekimen horien sustatzaileak.

¹⁰ Euskal Herri osoan derrigorrezko irakaskuntza 16 urte artekoa da. 16 eta 18 bitarteko gazteen artean ere, eskolatzeko indizea oso altua da. Eustat Euskadiko Estatistika Euskal Institutuaren arabera, 16 urtekoen artean indize hori %90koa da; 18 urtekoen artean, berriz, %74,9koa.

Hezkuntzako agintariek ez dute Unescok emandako aholkua jarraitu. Alde horretatik, oso adierazgarria da Victor Moreno irakasleak utzi zigun gogoeta¹¹:

Alde guztietatik, gure hezkuntza-sistema kale egiten ari da, arlo honetan bereziki. Egutero ikusten eta erabiltzen ditugun euskarriak -komikiak, publizitatea, kazetak...- ez daude gure ikasgeletan. Kanpoan geratu dira. Ez enborrezko irakasgai gisa, ezta zehar lerroko bezala ere. Gure gizartea ikonosfera bat bihurtu da, baina gure institutuek besituta jarraitzen dute, bormek inguratutako guneak dira.

Kontsultatu ditugun irakasle gehienek uste dute gai hau eskola-curriculumean sartu egin behar dela, zehar lerroko irakasgai bezala. Bat datoz, alde horretatik, Leo Masterman irakasleak defenditzen duen jarrerarekin(1993:256). Hezitzaileen heziketan hogeita hamar urte luzeko esperientzia duen Luis de Matillasek gehiago zehazten du oraindik, zeharkakotasun horrek lau eremutan izan beharko luke isla: Hizkuntza, Gizarte, Plastika eta Etikan. Bigarren Hezkuntzako katedradun Carlos Lomasek, berriz, uste du Hezikomunikazioa enborrezko irakasgai bezala hartu behar dela, Hizkuntza, Lengoaia, Gizarte edota Matematikaren parean¹²:

Zehar lerrokoa guztiona eta inorena da (...). Jendea obiko edukietan gotortu egiten da. Sexismo edota ikus-entzunezko alfabetizazioa bezalako kontuak bigarren mailakotzat hartzen dira, bitxikeriazat, aldi behin landu beharreko zerbait balira bezala.

Ikus-entzunezko alfabetizazio falta ez da euskal nerabeei soilik dagokien zerbait. Irakasleria bera ere, askotan, analfabeto sentitzen da gai hauen urrean. Batzuetan besteko adina altua da gure artean: 45 urte ingurukoa. Irakasleek Hezikomunikazioa zer den ez badakite, nola jakingo dute irakasgai hau nola eman! Orain arte ez zaie heziketa espezializatua eskaini. Materia hau eskaintzen duten irakasle apurrak autodidaktak izan dira.

Iritzia eman diguten aditu guztiak bat etorri dira esatean ongi asko bereiztu behar direla Hezikomunikazioa alde batetik eta Informatikaren irudikeria teknologikoa, bestetik. Gauza desberdinak dira. Ikuspuntu instrumentala gainditu egin behar da; hots hedabide-*etarako* heziketaz harago joan behar da, etika komunikatiboan sakonduz eta komunikabideen *bidezko* heziketara hurbilduz. Sagua eta teklatura nola erabili behar diren bezain garrantzitsua da zertarako erabili daitezkeen erakustea. Interneten nola nabigatzen den bezain garrantzitsua da, bilatzaileetan edukiak nola topa daitezkeen azaltzea.

Aurrera begira, aditu hauek oso argi daukate Hezikomunikazioa dela etorkizuna, areago orain eta hemen, non apustu teknologikoak izugarritzko abiada hartu duen une honetan. Hezikomunikazioa ikus-entzunezko arloan pertsona alfabetatuak sortzeko biderik egokiena da. Egiteko hori, ez da, ordea, eskolaren zeregina bakarrik. Familiak berak eta komunikabideek ere badute zeresana eta zerikusirik kontu honekin. Aditu gehientsuenek komunikabideetako arduradunei gai hauen inguruan arreta gehiago ipintzea eskatu diete. Batzuek argi eta garbi defenditzen

¹¹ Ikerketa-taldeari emandako elkarrizketatik ateratako iritzia (2004-10-18)

¹² Ikerketa-taldeari emandako elkarrizketatik ateratako iritzia (2004-09-24).

dute komunikabideen kontrol etiko, sozial eta demokratikoaren beharra. Joan Ferres irakasleak honela justifikatzen du¹³: *Elikadura kontrolatzeko neurri zorrotzak baldin badira, zergatik ez dira bada egongo izpirituaren iturri diren beste horiek kontrolatzeko?*

1.5.2. Eztabaida-taldea

Elkarrizketatu genituen Euskal Herriko 64 nerabeek eman zizkiguten erantzunetan nabardura gehixeago ageri ziren. Adostasun nabarmenak egon ziren, baita desadostasunak ere. Oro har, esan liteke euskal nerabeek jarrera kritikoa daukatela komunikabideen aurrean, bereziki 16-18 urte bitartekoen artean. Hala ere, aitortu egiten dute mendekotasun nabaria dutela komunikabideen aurrean. Maitasun/gorrotozko harremana da arau.

Komunikabideen kontsumoa banan-banako jarduera bilakatzen ari da, TB eta Interneten erabilera, bereziki. Euskal Herriko neska-mutikoek gero eta gehiago nabigatzen dute Internetetik edota ikusten dute TB bakarrik euren logeletan. Ez dute, beraz, inoren zaintzarik. Ez dute egintza hori sozializatzen gurasoekin edota neba-arrekin. Horrek, gainera, askatasun sententzia ematen omen die.

Famili giroan ikusten diren saio bakarrenetakoen artean albistegiak daude. Horrek, gainera, ideia-trukea sortarazten du senideen artean¹⁴:

Telebistako albisteak elkarrekin ikusten ditugu. Iruzkina egoten dira. Gurasoek baliatzen dute egoera zer dagoen ongi eta gaizki esateko (14 urteko neska).

14/15 urte bitarteko neska-mutikoak kenduta, Euskal Herriko etxeetan ez dago gurasoen aldetik -komunikabideen kontsumoari dagokionez- arau urrun edo finkorik. Nahi duenak nahi duena ikusten du nahi duen orduan. Informatzerako orduan, gazteek nahiago dute TB, prentsa edo irratia baino¹⁵:

Zertarako irakurri kazeta jakinda telebistan duzula den-dena laburtuta eta irudiekin?(14 urteko mutila).

Helduago diren nerabeak kritikagoak dira komunikabideek eskaintzen dituzten albisteekin, batik bat, TBrekin. Ongi asko dakite zer den informazio txukuna. Horregatik zorrotz kritikatzeko dute informazioaren munduan sumatzen den objektibotasun falta¹⁶:

Manipulazioa da gertatu denaren zati bakar bat kontatzea, gertaera baten aurrean dauden ikuspuntu desberdinen berri ez ematea edota iritzia sartu informazioa balitz bezala (18 urteko mutila).

¹³ Ikerketa-taldeari emandako elkarrizketatik ateratako iritzia (2004-11-02).

¹⁴ Eztabaida-taldeetan jasotako iruzkina

¹⁵ Ibidem.

¹⁶ Ibidem.

Bereziki kritikoak dira TBk gazteen inguruan ematen duen irudiaren inguruan¹⁷:

Denok gara ´porretak´ edo alkoholikoak eta, Euskal Herriaz mintzo direnean, terroristak (16 urteko mutila).

Baina, bestaldetik, TBri nolabaiteko plusa ematen diete, albisteak emateko orduan irudiez baliatzen direlako¹⁸:

Telebistak gauzak erakutsi egiten digu. Zuk zeuk zeure begiezt ikusten dituzu (17 urteko mutila).

Sarritan irudia eta errealitatea nahastu egiten dituzte. Ez dira jabetzen -azken mutiko horren aipua bereziki adierazgarria da- TBko albisteak aukeraketa baten ondorioz egindako hautua dela, errealitateak izan ditzakeen milaka errepresentazio posibleetatik bat baino ez dela. Ez dute ezagutzen irudiaren balio erretorikoa edota muntaiak izan lezakeen eragina. Alde horretatik, bai esan liteke euskal nerabe asko eta asko mediatikoki analfabetoak direla.

Hala ere, galdetzen zaienean, beraiek errealitatea eta fikzioa primeran bereizten dituztela erantzuten dute. Tipo horretako nahasmenak ez dira bereak: *Horiek umeen eta adineko jendearen akatsak dira; ez gureak*.

Amaitzeko esan dezagun, jarrera kritikoa ere berriro agertzen dela publizitatearen munduan ageri diren estereotipo sexistak eta kontsumistak epaitzerako orduan. Baina aldi berean, -maitasun/gorroto harremana, berriro- aitortzen dute beraiek ere oso erraz ematen dutela amore eredu horien aurrean:

Publizitatearen mundua faltsua da, tranpa bat. Baina erori egiten gara, azken batean, guri ere neska edo mutil eskulturalak izatea gustukoa dugulako (17 urteko neska).

1.5. 3. Iritzi-azterketa

Telebista da, zalantza izpirik gabe, nerabeen artean komunikabide nagusia. Bigarren postuan, baina askoz atzerago, ageri dira irratia eta Internet. Sarearen erabilera egunetik egunera gehitzen ari da 14-18 urte bitarteko gazteen artean. Inkestatu ditugun nerabe guztien %39k etxean daukate sarerako sarbidea, dela beraientzako soilik edota gainerako senideekin konpartitua. Deigarria da prentsa eta testu liburu ez diren argitalpenen irakurketa-indize baxuak¹⁹.

¹⁷ Ibidem.

¹⁸ Ibidem.

¹⁹ Iritzi azterketa honen xede nagusia ez zen nerabeek zenbat minutu ematen duten TBren aurrean, irratia entzuten edota kazeta irakurtzen. Hala ere, azpimarratu behar da Sofres eta EGM enpresek 2005ean emandako datuen arabera, EAE Euskal Autonomia Erkidegoko 13 eta 24 urte bitarteko gazteek, oro har, TB eta irratia gutxiago kontsumitzen zutela Espainiako estatuan baino, nahiz eta prentsa zertxobait gehixeago irakurri. Zehatz izanda, EAeko gazteek 119 minutu igarotzen dute TBren aurrean. Espainiako estatuan 142 minutu da batz bestekoa. Irratiari dagokionez, EAeko gazteek 162 minutu entzuten dute aparailu hori egunero; estatuan, berriz, 176. Prentsaren inguruan, datuak aldatu egiten dira: EAeko nerabeek 33,2 minutu dedikatzen diote egunero kazeta irakurtzeari; estatuan, berriz, 32,8.

1. taula: Komunikabideen kontsumoa 14-18 urte bitarteko gazteen artean

Astean	Prensa	Irratia	Telebista	Internet	Liburuak*
5-7 aldiz	%18	%38	%78	%35	%12
3-4 aldiz	%14	%15	%13	%21	%15
1-2 aldiz	%31	%17	%05	%20	%27
Inoiz edoia inoiz	%33	%25	%02	%20	%38
Ed/ Ee	%04	%05	%02	%04	%08

* Testu-liburuak kontuak hartu gabe. Iturria: CIES, 2005

Lehenengo bi baloreak batuz gero -astean 3 aldiz baino gehiago- bigarren hedabidea Internet da, irratia, prentsa eta liburuen gainetik.

Esanguratsua ere bada gazteek duten ikus-entzunezko ekipamendu teknologikoa. Aparailu ugari dituzte. Gehiegi? Izarren artean, ñirñirik distiratsuen sakelako telefonoak egiten du. Datu batzuk espero izatekoak baziren ziren (Walkmana, musika aparailuarena edota irratiaarena) beste batzuk harrigarriak gerta daitezke. Adibidez, gaur egun, gazteen heren batek badu ordenagailua berarentzako bakarrik. Inkestatuen laurdenak badu Interneterako sarbide pertsonala eta TB aparailua bere gelan. Adituen elkarrizketetan eta eztabaida-taldeetan ageri zen joera bera -kontsumoa bana-banako jarduera bihurtzen ari dela, alegia- berretsi da hemen.

2. taula: Nerabeen ikus-entzunezko ekipamendua (14-18 urte)

Aparailu mota	Erabilera pertsonala
Sakelako telefonoa	%88
Walkman / Discman	%80
Musika aparailua	%70
Irratia	%52
MP3 erreproduzitzailea	%47
Argazki kamera	%36
Ordenagailua	%33
Bideo-jolasen kotsola	%30
Interneterako sarbidea	%25
Telebista aparailua	%24
DVD erreproduzitzailea	%16
Bideo erreproduzitzailea	%12
Bideokamera	%10

* Iturria: CIES, 2005

Gazteek nahiago dute lagunekin solasean egon TB ikusten egotea baino; aste barruan, nahiz asteburuetan. Etxean ez da gauza bera gertatzen. Iritzi-azterketak emandako datuen arabera, euskal gazteek denbora gehiago ematen dute kutxa katodikoari begira gurasoekin hitz egiten baino. Joera hori nabarmenagoa da asteburuetan.

3. taula: Aisialdiaren kudeaketa gazteen artean *

Jarduera mota	Aste barruan	Asteburuetan
Lagunekin hitz egin	%63	%86
Familiarekin hitz egin	%42	%50
Telebista ikusi	%42	%57

* Datu honek adierazten du jarduera honi egunean bi ordu baino gehiago dedikatzen dioten gazteen kopurua.

Iturria: CIES, 2005

Euskal gazteriaren portaerak eta jarrerak hainbat azterlanen iturri izan da, azken urteotan. Usteak, ustekizunak eta espekulazioak askotan nahastu dira, funtsik gabe, datu zehatzetan oinarrituta egon gabe. Eskola-giroa gaitz guztien iturri bezala agertu da, behar baino gehiagotan. Iritzi-azterketa honetan, berriz, garbi gelditu da gazteen ideiak eraiki eta osatzerako orduan, benetako eragina duten instituzioak familia eta lagun-koadrila direla eta ez eskolan jasotzen duten heziketa. Komunikabideek ere oso eragin mugatua dute gazteen iritziak eraikitzerako orduan.

Gazteei galdetu egin zitzaizkien ea nork zuen beraien iritzietan eragin gehien. Eta horretarako lau gai aukeratu ziren: politika, sexu-kontuak (gauza jakina da: nerabetasunean hormonek borbor egiten dute), drogak (mundu horrekin lehengo hartu-emanak dezente aurreratu da azken urteotan) eta inmigrazio-kontuak (eskoletan bereziki nabarmendu den fenomeno delako galdetu nahi genuen).

4. taula: Politika, sexu, droga edota inmigrazio kontuetan nork du eragin handiagoa gazteen artean?

	Eragin maila *
Gurasoak	158
Lagunak	138
Komunikabideak	97
Institutuko irakasleria	42
Neba-arrebak	38

* Zifra honek adierazten du aldagai bakoitzerako -politika, sexua, drogak eta inmigrazio- inkestan jasotako baloreen batura.

Iturria: CIES, 2005

Taula horren inguruan zenbait nabardura egin behar dira. Esan beharra dago, adibidez, sexu eta droga kontuetan gazteen erreferente nagusia lagun-koadrila dela eta ez familia. Politika eta inmigrazio kontuetan, berriz, erreferentziazko instituzioa familia da, etxeko giroa, alegia. Irakasleriaren eta komunikabideen eragina atzerago gelditzen da kontu guztietan.

Bestalde, komunikabideak apenas dira hizpide eskolan. Askoz gehiago hitz egiten da albisteez edota entretenimenduzko saioez lagun giroan edo etxean, eskolan baino. Gaur egun, ikasgeletan albisteak ez dira existitzen, ez dira aztertzen, ez dira testu edo iruzkin-iturri ere.

1920an Célestin Freinet maisu frantziarrak prentsa eskola-giroan sartu zuen. Bere pedagogia ausarta eta berritzaileztat hartu zen. Orduan. Ia mende oso bat igaro da, alperrik?

5. taula: Komunikabideetako edukiak hizpide gisara

	Eskolan	Etxean	Lagunen artean
Albisteak	%38	%74	%61
Entrenimendu saioak	%26	%75	%87

Iturria: CIES, 2005

Hala eta guztiz ere, gazteak kritikoak dira. Beraien ustez, komunikabideak “manipulatuta daude eta boteretsuen tresna dira”. Jarrera kritiko hori telebistetako albistegiak epaitzerakoan bereziki nabarmentzen da. Hemen diferentzia nabarmenak agertzen dira Hego eta Ipar Euskal Herriko gazteen artean. Hegoaldean –non aztertu dugun unibertso osoaren %90,2 bizi den– gazteak askoz zorrotzagoak dira Iparraldean baino. Madrildik emititzen duten TB kate gehienak –TVE1 eta 2 eta A 3, bereziki- gaizki edo oso gaizki baloratuta daude gazteen artean. Salbatzen den bakarra T 5 da. ETBko kate biek ere balorazio ona edo oso ona jaso dute nerabeen artean, bai EAEn, baita Nafarroan ere. Iparraldeko gazteen iritziak ez daude hain polarizatuta. Bertoko albistegien artean France 2 eta France 1 sinesgarrienak bezala ageri dira beraien begien aurrean.

Iparraldea eta Hegoaldea aipatzen hasita, esatea ere komeni da bi lurraldeen artean sumatzen den etena. Lingüistikoa eta politikoaz gain, kulturala ere bada. Bidasoaz alde bateko zein besteko gazteek ez dakite “beste aldean” zer egiten edo emititzen den. Euskaraz egindako saioekin ere gauza bera gertatzen da. Hegoaldeko gazteen artean programa horiek duten audientzia hutsaren hurrengo bada, Iparraldean ez da kategoria horretara ere iristen.

6. taula: Gazteek komunikabideen aurrean dituzten jarrerak

Eztabaidarako esaldia	Adostasun maila *
<i>Komunikabideak boteretsuen esku daude</i>	%75
<i>Komunikabideak manipulatu daude</i>	%73
<i>Publizitateak engainatu egiten gaitu</i>	%71
<i>Komunikabideek egoki informatzen dute</i>	%51

* “Oso ados” eta “nahiko ados” aldagaien batura.

Iturria: CIES, 2005

7. taula: Albistegien sinesgarritasuna *

Euskal Autonomia Erkidegoa eta Nafar Foru Komunitatea		Ipar Euskal Herria	
ETB2	61	France 2	62
ETB 1	47	France 1	61
T 5	45	TF 1	50
A 3	23	M 6	30
TVE 2	3		
TVE 1	-2		

* Datua kenketa honen emaitza da: (Oso ona + ona) - (txarra+ oso txarra).

Iturria: CIES, 2005

Fikzioa edo entretenimendua aukeratu behar dutenean, gazteek ez dute zalantzarik: Euskal Herritik kanpoko produktuak aukeratzeko dituzte, bai Iparraldean zein Hegoaldean. Hegoaldeko gazteek Espainian ekoizitako modako serieak nahiago dituzte ETBk egindakoak baino. Iritzi-azterketa egin zen garaian AEBetako serieak ziren nagusi (*Los Simpsons* eta *CSI*).

Generoen artean sumatzen diren aldeak oso interesgarriak dira. Neskak eta mutilak oso desberdinak dira horretan ere. Kazeta irakurtzerakoan, adibidez, nesken gustuak orekatuagoak dira mutilenak baino. Sailen artean ez dira hainbesteko aldeak sumatzen. Mutilen artean, berriz, kirolen nagusitasuna erabatekoa da. Politika beraien gustuen artean azkenetakoa bada ere, nabarmena da neskei gehiago interesatzen zaiela politika mutilei baino.

8. taula: Sailik gustukoena gazteen artean

Saila	Neskak	Mutilak
Kirolak	%34	%66
TB/Irratiari buruzko programazioa	%34	%27
Kultura, agenda	%32	%18
Gizartea	%28	%18
Tokiko informazioa	%21	%16
Iritzia	%14	%15
Politika	%13	%6

Iturria: CIES, 2005

Irratiaren kasuan programa musikalak jaun eta jabe dira. Genero biei gustatzen zaie, bereziki neskei.

9. taula: Irratsaierik gustukoena gazteen artean

Irratsaio-mota	Neskak	Mutilak
Musikalak	%89	%62
Kirolak	%4	%30
Albistegiak	%13	%19
Lehiaketak	%16	%9
Tertuliak eta eztabaidak	%10	%2

Iturria: CIES, 2005

TBren aurrean ere, neska eta mutilen gustuak desberdinak dira. Hemen ere alde nabarmenak daude hainbat arlotan: musikaletan eta kiroletan, batik bat.

10. taula: Telebistako saierik gustukoena gazteen artean

Programa mota	Neskak	Mutilak
Serieak	%79	%55
Filmak	%68	%74
Musikalak	%52	%28
Humorea	%45	%53
Entretanimendua	%29	%23
Kirolak	%21	%59
Albistegiak	%16	%21
Lehiaketak	%17	%15
Reality Show	%16	%4
Kulturalak, dokumentalak	%15	%18

Iturria: CIES, 2005

Gorago aipatu dugun legez, Internet ohiko tresna bilakatu da gazteentzat. Inkestaturen %81ek onartzen dute sareko edukiak gustukoak dituztela. Horrezaz gain, Internetek *-messenger* programa bidez- lagunekin harremanetan jartzeko aukera ematen die, baita etxerako lanak egiteko parada ere.

11. taula: Interneten erabilera gazteen artean

Jarduera-mota	Maila
Eskolakolanak egiteko	%92
Lagunekin hitz egiteko	%88
Informazioa jasotzeko	%76
Musika, filmak programak, ... jaisteko	%73
Entretanimendu gisara	%64

Iturria: CIES, 2005

1.6. Ondorioak

1. Adituekin izandako sakoneko elkarrizketek argi eta garbi utzi dute Euskal Herriko ikastetxeek ez dutela Hezikomunikazioa modu sistematiko eta arautuan kontuan hartu. Eskola-curriculumean duen presentzia hutsaren hurrengo da. Iritzi-azterketan jasotako emaitzek garbiri azaldu dute komunikabideen lana ez dela hizpide ikasgeletan: ez aipagai, ez eztabaidagai. Komunikabideak eskolan ez dira existitzen. Inguruko herrietan sumatzen den joera antzekoa bada ere, egoera oso bestelakoa da Erresuma Batuan, Kanadan eta Australian.

2. Adituen aburuz, Euskal Herriko eskola-mundua liluramendu teknologikopean bizi da, Informatikara begira miretsita. Teknologia berriak *nola* erabiltzen diren hainbat ahalegin egiten badira ere, esfortzu berberak ez dira egiten ikasleei tresna berri horiek *zertarako* behar diren azaltzeko. Unesco erakundeak Hezikomunikazioaren inguruan emandako irizpideak ez dira jarraitzen. Indarrean dugun eredia teknologikoa da; ez kritikoa: komunikabide-*etarako* irakasten da; ez komuni-kabideen *bitartez*.

3. Hezkuntzako agintarien axolagabekeria horren ondorioz, irakasleriak ez du behar besteko formaziorik. Ez du materia hau irakasteko behar diren tresnarik menperatzen. Azken urteotan, egin diren ekimenak maisu-maistrek eta gurasoek, beren aldetik eta modu autodidaktakoan, burutu dituzten inizatiba pertsonalen ondorioak izan dira.

4. Euskal gazteek duten ekipamendu teknologikoa oso altua da. Beraien kontsumo mediatikoa aldatzen ari da. Gero eta gehiago banan-banako jarduera bilakatzen ari da (%24k dute TBko aparailua beren gelan). Ikerketan oso garbi gelditu da gazteek ikus-entzunezko kulturaren alde egiten dutela apustu, idatzizkoaren gaineratik. Prentsa apenas irakurtzen dute. Are gutxiago testu-liburuak ez diren argitalpenak.

Horren aldean, gazteen %56 astean hiru egun edo gehiagotan sartzen dira sarean. Ez dugu ahaztu behar heren batek baduela Interneterako sarbide pertsonala eta laurdenak baduela ordenagailu pertsonala. Euskal Herriko nerabeek teknologia berriak ezagutzen dituzte. Maite dituzte. Erreminta interesgarri eta baliagarriak direla uste dute. Euren bizimodua ere aldatzen ari da.

5. Ekipamendu teknologikoan egin den hobekuntza kuantitatiboa izan da. Horrek ez du ekarri, ordea, hobekuntza kualitatiborik Ikus-entzunezko alfabetizazioan. Eztabaida-taldeetan jasotako hainbat erantzunek frogatu dute, zenbait arlotan, euskal nerabeak mediatikoki analfabetoak direla: irudia eta errealitatea sarritan identifikatzen dituztelako, zenbait mezu deskodetzeko zailtasun nabarmenak dituztelako eta, askotan, mezu informatiboaren polisemiak ahazten direlako.

6. Aldi berean, gazte hauek jarrera kritikoa agertu dute komunikabideen aurrean: %73k uste dute masa-hedabideak “manipulatuta” daudela. Postura hori berresten da TB-kateetako albistegiak epaitzerakoan. Euskal Autonomia Erkidegoko eta Nafar Foru Komunitateko gazteen artean, ETBko albistegiek sinesgarritasun handiagoa daukate gainerako kateenak baino. Ez da gauza bera gertatzen Iparraldean, non Parisko kateek sinesgarritasun handia daukaten. Gazteek komunikabideekiko duten jarrera kritiko horrek esplikatzeko zergatik hedabideek duten horren eragin apala gaztetxo hauen iritziak osatzerako orduan. Politika, sexu, droga eta inmigrazio kontuetan etxeko giroak eta lagun-koadrilak eragin askoz handiagoa dute eskola-giroak eta komunikabideek baino.

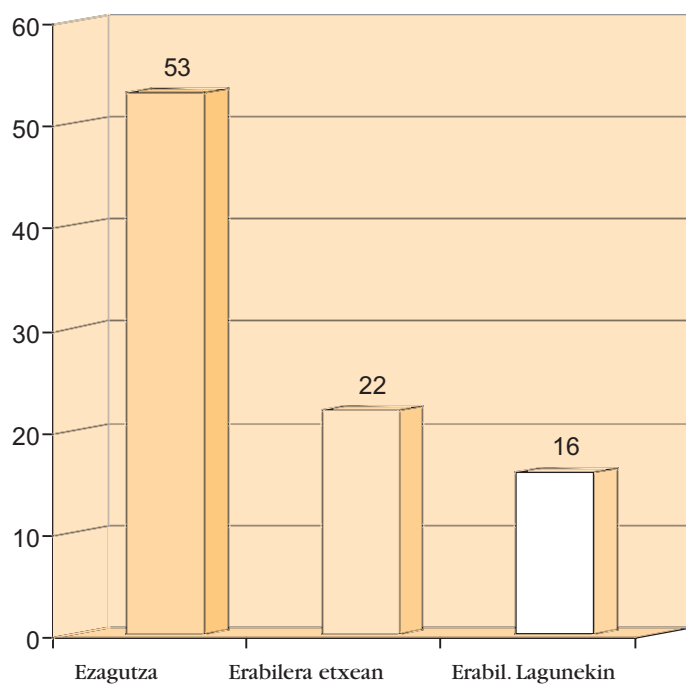
7. Teknologia berrien ezarpenak erronka berriak planteatzen ditu. Hezikomunikazioa eskola-curriculumean sartzeko da horietako bat. Eztabaida liteke hori nola egin behar den: nahitaezko materia izan behar ote den edo zehar lerrokoa. Haatik, ikerketa honetan kontsultatu ditugun iturri guztiak bat etorri dira esatean orain arte egindako ekimenak baino askoz gehiago egin behar direla aurrerantzean. Informazioaren gizarteak gaitasun kritikoa duten subjektuak hezteko exijitzen du, problema konplexu eta berriak konpontzeko gai diren pertsonak, sormenaren leihoak konplexurik gabe eta parez pare irekitzeko prest dauden gizakiak. Alde horretatik, hezikomunikazioa, zalantzarik gabe, oso tresna eraginkorra da.

1.7. Eranskina: zenbait datu interesgarri

Euskal Herriko 1.882 neska-mutikoei egindako inkestatik hainbat datu dira oso interesgarriak. Datuotan berretsi egiten dira beste azterlan soziologikoetan jasotako emaitzak. Hala ere, zenbait azpimarra egin ditugu. Norberak aukera dezala lapitzaren kolorea: gorria ala berdea.

Esaterako, helduen artean gertatzen den legez, nerabeen artean ere nabaria da euskararen ezagutza eta erabilera mailen artean sumatzen den etena. Etxean gehiago egiten da euskaraz, lagun-koadrilan baino.

1. Grafikoa: Euskararen ezagutza-maila.
Euskararen erabilera etxean eta lagun giroan %



Iturria: CIES 2005

Egiletza: Ikerketa taldea

Bestalde, prentsaren kontsumoari dagokionez, beste horrenbeste gertatzen da. Kontuan izan behar dugu, neska-mutil hauek ez dutela kazeta erosten normalean, etxean dagoena irakurtzen baitute. Datuok 2005ekoak badira ere, pentsa daiteke gauzak ez direla gehiegi aldatu ordutik hona. Salbuespen bakarra izan daiteke *Diario de Noticias* egunkaria. Orain Nafarroan ez ezik Araban eta Gipuzkoan ere badago. Eta hori orduan ez zen gertatzen. Hona datuok:

12. taula: Prentsaren kontsumoa Hego Euskal Herrian
Astean behin baino gehiagotan irakurtzen dutenen kopurua: %72

Egunkaria	Ehunekoak
El Correo	%29
DiarioVasco	%17
Diario de Navarra	%12
Gara	%8
Marca	%6
Berria	%5
Deia	%3
Beste batzuk	%16
Ez daki / Ez du erantzun	%3

Iturria: CIES, 2005

13. taula: Prentsaren kontsumoa Ipar Euskal Herrian
Astean behin baino gehiagotan irakurtzen dutenen kopurua: %65

Egunkaria	Ehunekoak
Sud Ouest	%59
Le Figaro	%6
L'Equipe	%5
La Semaine du Pays Basque	%3
Berria	%3
Gara	%2
Le Journal du Pays Basque	%2
Le Monde	%2
Beste batzuk	%11
Ez daki / Ez du erantzun	%8

Iturria: CIES, 2005

Irratiaren kontsumoari dagokionez, nabarmena oso da neska-mutilek musikarekiko duten zaletasuna. Ipar zein Hego Euskal Herrian *irradi-formula* da nagusi. Telebistari dagokionez, eta aurreko artikuluan aipatu dugun bezala, Euskal Herritik at ekoiztako saioak dira nagusi, bai Ipar zein Hego Euskal Herrian. Jarraian agertzen diren datuok 2005ekoak diren arren, oraingoan gauzak ez direla gehiegi aldatu pentsa daiteke, Sofres eta audientzia neurtzen duten beste etxeek egunero baieztatzen dutenez.

14. taula: Irratirik gustukoena

Hego Euskal Herrian		Ipar Euskal Herria	
Cadena 40	43	NRJ	56
Euskadi Gaztea	19	Euskadi Gaztea	6
Kiss FM	6	Euskal irratiak	3
Ser Irratia	5		

Iturria: CIES, 2005

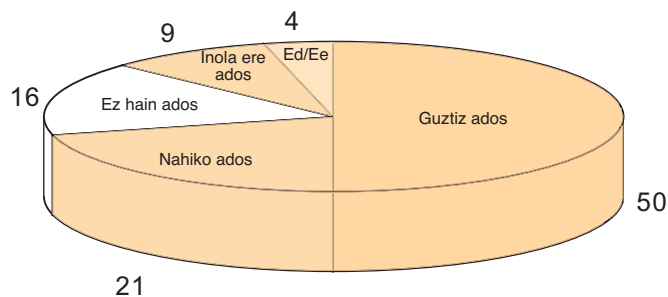
15. taula: TBko saiorik gustukoena

Hego Euskal Herrian		Ipar Euskal Herria	
<i>Los Serrano</i>	63	Charmed	13
<i>Aquí no hay quien viva</i>	41	Plus belle la vie	10
<i>Vaya Semanita</i>	21	Ma famille d'abord	9
<i>Los Simpsons</i>	18		
<i>CSI</i>	16		

Iturria: CIES, 2005

Euskal nerabeek komunikabideekiko eta bereziki TBrekiko duten maitasun-gorrotoko harreman berezi horren adierazle da hurrengo grafikoa. Beraien iritziz *Reality Show*-ak telebistatik desagertu beharko lirateke. Hala ere, ikusten dituzte.

2. Grafikoa: "Bizitza pribatuari buruzko saioek TBtik desagertu behar dute". Adostasun maila %

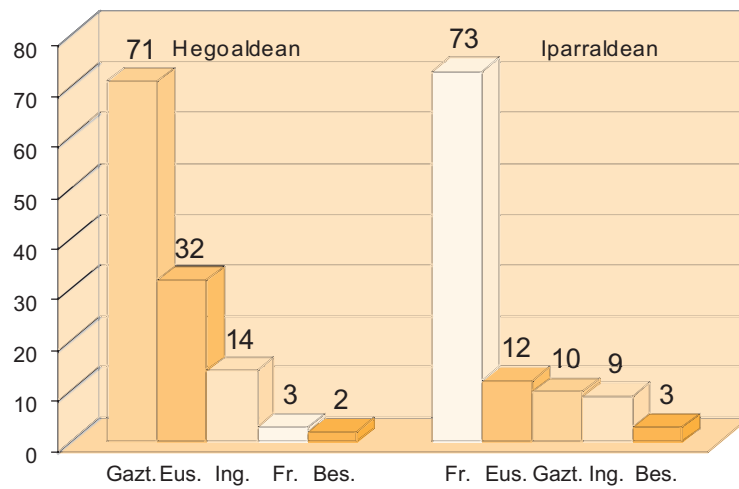


Iturria: CIES 2005

Egiletza: Ikerketa taldea

Amaitzeko, beste datu-andana argigarri bat. Ikerketa taldeak jakin nahi zuen, eskolako liburuez gain, euskal nerabeek zenbat liburu irakurtzen duten. Bada, begira, beraiek emandako datuen arabera, urtean zortzi bat liburu irakurtzen omen dute. Zehatz-mehatz hauek dira batez besteko datuak: gaztelera 4,8 liburu urtean, euskaraz 1,5, frantsesez 1,5 eta ingelesez 0,4. Datu orokorrak dira, Euskal Herri osokoak. Generoen artean nobela da jaun eta jabe (%74k gustukoena bezala aukeratu zuten). Gerora azaltzen dira ipuina (%47k hautatua) eta komikia (%40k).

3. Grafikoa: Borondatzeko irakurketak
(Urtean gutxienik liburu bat)



Iturria: CIES 2005

Egiletza: Ikerketa taldea

Hemen ere, diferentzia nabarmenak daude Ipar eta Hego Euskal Herriko nerabeen artean.

2. *Telebista: gozoak oki*

Larunbatean, bazkari berezia zutela eta, sukaldean laguntzeko esan zioten hamabi urteko semeari. Atseginez hartu zuen Enekok gonbite-agindua eta eskatu, eskatu zuen bazkalburuko flana bere esku uztea.

“Ama, non dago azukrea?”, galdetu zuen. “Hortxe duzu, laztana, ontzitxoan”.

Lau koilarakada ordez, hamabi bota zituen erretilura. Dena ondo irabiatzen hasi eta “postreak dultzea behar dik”, esan zion harroxko bere buruari.

Larunbata heldu zen. Postrea hain zen postre, eta dultze, ezen ezin izan gozo...

Kale!

Orain, goazen sukaldetik egongelara, edo logelara.

Zain dugu telebista.

2.1. *Telebista, azukre-ontzian*

Inguru hurbila eta mundu zabala ezagutzeko, tresna garrantzitsua da gizarte-komunikazioa deitua. Telebista, irratia, egunkariak, Internet... masakomunikazioaren euskarri material horiek dira gizaki modernoarentzat munduan gertatzen denaren narratzaileak behinenak. Horretaz gain, gurearen moduko gizarte aurreratuetan, aisia betetzeko parada eskaintzen dute tresna horiek guztiek. Eskola-umeentzat ez da arrotza hori guztia.

Gaur egun, eskolak beste sozializatzen du herritarra gizarte-komunikazioak. Telebistari dagokionez, gazteak bizi du halako sinestesia maltzur moduko bat, zeinaren bidez irudiarekin liluraturik erreala eta dramatizazioa nahasten baititu. Arlo horretan, eskola-gaztea ez dago ongi alfabetaturik.

Ahula da komunikazioaren gaineko heziketa gure gazteen artean. Ikuspuntu horretatik begiratuta, ondo legoke hezkuntza-sistema arautuan txertatzea ikasketa bereziak komunikazioaren mundua ulergarriagoa izan dakion gazteari, liluretatik harago.

Ez da debekua proposatzen duguna, hots: *gizarte-komunikazioa arriskutsua da, babes gaitetzen!* Ez, ez da estilo horretakoa gure deia.

Formazioa eta sormena eskatzen ditugu.

Gizarte-komunikazioa saihestezina da gaur mundu industrializatu eta garatuan. Bada, ikas dezagun eta treba gaitzen hedabide eta eduki berrietan. Telebistaren *alfabetoa* ezagutu behar dugu, bere erretorika eta argudio-sistema.

Etxeko sukaldean ere hitz egin behar da telebistaz, eta saihestu flana okitzea azukrea batere ardura barik erabiltzeagatik.

2.2. Ikerketaren bi emaitza, giltzarri

Gazteekin ordu batzuk eman ondoren inferitu ahal izan dugunez, egokia da esatea ezen Hegoaldeko gaztea Espainiako telebistei begira bizi dela; eta, Iparraldekoa Frantziakoei. Euskal Herriko gazteak ez daude Euskal Herriko telebistari begira, kanpokoari baizik. Ildo horretatik ikusten dugu telebista-kontsumoa erdaraz gauzatzen dela hein handi batean, bai Iparraldean bai Hegoaldean ere. Era berean, argia da ezen Iparraldeak Hegoaldeko telebista ezagutzen ez duen modu berean, Hegoaldeak ez duela Iparraldekoa ezagutzen; Euskal Herriak egitura administratibo komunik ez edukitzeak zailtzen du, seguru asko, Bidasoaz alde bietarako telebista-eskaintza komuna ahalbidetzea.

Eztabaida-taldeetan maiz entzun dugunez, Euskal Herriko nerabeek eta gazteek modu kritikoz ikusten eta kontsumitzen dute hedabideetako informazioa. Esan dutenez, irakurketa kritikoaren diskurtsoa ezaguna zaie. Alabaina, baieztapen horrek ñabardura askoren beharra du. Talde-eztabaidetan ikusi dugunez, ikus-entzunezkoen narrazio-teknikak ez dira oso ezagunak gazteen artean eta gazte horiek benetako zailtasunak dituzte dramatizazio informatiboaren ardatzak deskodifikatzeko: sarritan nahasten dute erreala eta sorkuntza.

Semaforo gorria piztu da... flana arriskuan da.

2.3. Telebistaren gozoa: lihura eta ametsa

Euskal Herrian eskolatutako gazteentzat ez dira batere arrotzak teknologia komunikatiboak: argazki-kamerak, ordenagailuak, bideo-jolasen kontsolak ohikoak dira. Eskola-gazteetatik herenak *bere* ordenagailua du. Laurdenak telebista propioa du, eta Interneterako lotura. DVDak ohikoak dira, bideo-irakurleak eta grabagailuak bezala. Askotariko eduki kulturalak kontsumitzeko erraztasun teknologiko ugariren jabe dira gure gazteak.

Hedabideei buruz zuzen galdetuta erantzun digutenez, telebista da gehien kontsumitzen duten hedabidea. Gazteek eurek diotenez, hamar gaztetik ia zortzi dago telebistari begira asteko egun guzti guztietan.

Telebistaren ondoren, irratia da kontsumituena. Gazteen artean, hamarretik lauk egunero entzuten du irratia. Konpainiarako darabilte, alegia, beste zerbait egiten dabiltzan bitartean, fondoko laguntasun gisa.

Kontsumo-azturei gagozkiela, hirugarren koska batean dago Internet: herenetik gora sartzen da sarean asteko ia egun guztietan.

Hedabide tradizionalagoak kontuan hartuz gero, ikusten da paperezko prentsa idatzia oso aparte gelditu dela gazteen ohiko kontsumoan, oraingo gazteak ez du papera gustuko. Oro har, gazteak ez du kontsumo orekaturik prentsa idatziari gagozkiolarik. Hamarretik bik-edo irakurtzen du egunero berripapera. Heren batek aitortzen du astean behin-edo eskaintzen diola tarte bat zuriaren gaineko letra idatziari. Beste heren batek aitortzen du ezen behin ere ez dela hurbiltzen paperezko hedabide idatzietara²⁰.

2.3.1. Irudia, ahozkotasunaren gainetik

Ikus-entzunezko diskurtsoaren kulturaren txertatutako gaztea da gurea. Irudiaren lilura bizi du. Eduki sinbolikoen eroale gisa, letra idatzia ez da batere lehenetsitako tresna.

Ikus-entzunezkoa da hobetsia, halere: begia belarriaren gainetik. Esan liteke ezen gaztea irudiari begira bizi dela. Gure gaztearentzat irudiari lotuta dago munduaren errepresentazioa. Eskolatik at, gazteak ez dio apenas aukerarik uzten hitz esan edo idatziaren bidezko errepresentazioari. Nahikoa bigarren mailakoa da munduaren ahozko errepresentazioa. Musikari lotuta bizi du gazteak ahozkotasun hori, bizitzekotan.

Bestalde, inkestan eta eztabaida-taldeetan ikusi ahal izan dugunez, Euskal Herriko gazteek ez diote arreta handirik jartzen albisteari, notiziari. Telebista egunero kontsumitu arren, batez ere, fikzioa kontsumitzeko erabiltzen dute irudia. Eta aisia betetzeko tresna moduan ulertzen dute telebista.

Euskal Herriko gaztea teknologiaren liluran eta irudi antropomorfoaren nahiz alegiazkoaren kontsumoan ohituta dagoen herritarra da. Tarte txikia uzten diona kulturaren transmisio-bide tradizionalari.

Hedabideen kontsumo orokorrari gagozkiolarik, gure gaztea ez da hitzetan sozializatutakoa, irudian eta keinuan baizik.

2.4. Telebistaren katea: deskodifikazio traketsa

Ikerketa-talde honek eztabaida-taldeetan ikusi ahal izan duenez, irudiaren lilura bizi duten arren, edo agian lilura hori bizi dutelako, gazteak ez daude behar bezala jantzita irudiaren deskodifikazio osotua praktikatzeko.

Kontsumoa eta prestakuntza ez datoz bat arlo horretan. Gazteek eurek agerian utzi dutenez, telebista-produktuen irakurketa kritikoa praktikatzeko, eskolak ez du

²⁰ Datuak gogoratzeko, ikus aurreko kapituluan, lehen taula.

eredu argirik ezartzen batetik, eta, bestetik, gurasoak ez daude nahikoa jantzita arlo horretan.

Galduta daude, hala daudela jakin barik. Koilara eskuan, azukrea bota eta bota aritzen dira.

Euskal Herriko nerabeek eta gazteek aitortzen dutenez, entretenimendu-modu bat da batez ere telebista. Adierazten dutenez, telebistara hurbiltzen direnean, hurbiltzen dira aisia betetzeko aukera moduan. Denbora-pasarako erabiltzen dute nagusiki gure gazteek telebista. Eta horixe bera adierazten dute inkestatu direnen arteko hamarretik zortzi pasatxok (% 84).

Nerabeek eta gazteek aitortzen dutenez, badakite, jakin, ezen ikus-entzunezko hedabide handienak boteretsuen eta ahaltsuen eskuetan daudela, eta ez dituztela sarritan giza balioak sustatzen. Hala ere, hedabide horren kontsumo-maila esanguratsua praktikatzan dute.

Bestela esanda: ez dute saihesten kritikatzan duten hura.

Gazteen artean, sexuak eta adinak ez dute estatistikoki kontuan hartzeko moduko desberdintasunik ezartzen telebistaren aurrean jartzeko orduan: ordu-kopuruari erreparatuz gero, berdin antzera ikusten dute telebista neskek eta mutilek, berdintsu hamalau urtekoek nahiz hamazortzikoek. Oro har, gure nerabeek eta gazteek ordu bat edo bi jartzen dira telebistari begira astegunez (aisiaren zatirik handiena), eta hirutik gora asteburuez (aisiaren tarte esanguratsu bat).

Aldiz, argi markatzen du gizarte-estatusak desberdintasunik kontsumoan: gehiago ikusten dute telebista estatus apalekoek. Aipagarria da, oso, kontsumo-lubakia: % 12 gehiago ikusten du telebista estatus baxukoak, altukoak baino.

Gehiago kontsumitzen da telebista hiri handietan herri txikietan baino: kontsumo-lubakia % 13ra heltzen da hirien alde.

Telebistak harrapatu egiten dituela aitortzen dute inkestatuek, mendekotasuna eragiten duela diote, hots, ikusten hasita, kontsumoa eteteko zailtasuna dute. Euskal Herriko nerabeen artean, hamarretik zazpi (% 67) aitortzen du hori.

Ez dakite telebista itzaltzen.

2.4.1. Hegoaldeko gazteak, Espainiari eta erdarari begira

Modako serietan eredu espainola nagusi

Hego Euskal Herriko gazteen eta nerabeen telebista-kontsumoa irekia da, gazteak ez du bakarrik kontsumitzen bere esparru hurbileko telebista, bere begiak irekitzen baititu zirkunskripzio administratibo zabalagoko eskaintzara. Inkestak erakutsi duenez, oro har, Hegoaldeko gazteak Espainiako telebista hartzen du begietan. Eta bistan du, batez ere, telebista pribatua.

Gogokoena telebistan, serieak dira gazteentzat. Bigarren leku batean daude filmak. Zazpigarren toki batean daude albistegiak. Aurretik dituzte albistegiek: umorea, musikalak, kirol emankizunak eta denbora-pasakoak.

Serieen kontsumoari gagozkiola, Espainiako bi kate pribaturi lotuta ikusi ditugu gazteak. Tele5 eta Antena3 dira kate horiek. Hor dute genero horren kontsumorik handiena Hego Euskal Herriko gazteek.

Non ikusten du filma gazteak? Bada, Tele5, Antena3 eta ETB2 kateetan. Kasu honetan, aipagarria da eremu hurbileko kate baten agerpena: erdaraz bizi den EAeko kate publikoa. Edozelan ere, filmak gaztelaniaz kontsumitzen dira, serieak bezala.

Hurbileko katera jotzen du Hegoaldeko gazteak umorea kontsumitzeko, ETB2 erdarazko kate publikora. Atzean geratzen dira gainerako enpresek eskaintzen dituzten programak. Musikaren bila, gazteak, batez ere, kate bi hautatzen ditu: pribatua bata (Canal+) eta publikoa bestea (TVE1).

Kirolerako, Hego Euskal Herriko gazteek eta nerabeek hurbileko telebistak nahi dituzte: ETB1 eta ETB2. Kateen lehentasunak ezartzerakoan, Canal+ kate pribatua agertzen da hirugarren lekuan.

Denbora-pasa tankerako programetarako, gure gazteek Espainiako kate pribatuak hobesten dituzte: Antena3 eta Tele5.

Nolabait laburtzearren, gure gazteak eta nerabeak kanpoko produkzioari begira igarotzen ditu bere telebista-ordurik gehienak. Dela Espainiako produkzioa, dela Hollywoodekoa, pantailak erakusten dituen protagonistak, eszenak eta argudioak ez dira gure artean sortuak.

Genero informatiboan, hurbiltasuna eta publikotasuna da hobetsia

Eta informazioa? Bere kontsumo urrian, bada, hiru kate dira hobetsienak, ordena honetan: ETB2, Antena3 eta Tele5. ETB1, euskaraz diharduen publiko bakarra, bosgarren lekuan agertzen da, TVE1en atzetik, eta ETB2tik hogeit hamar puntu beherago.

16. taula: Katea eta kontsumoa hegoaldean

ETB2	% 29
Antena3	% 26
Tele5	% 24
TVE1	% 17
ETB1	% 10

Datuen iturria: CIES.

Profil linguistikoa kontuan hartuta, non ikusten dituzte albisteak gure gazteek?

Egin ditzagun itaun bi. Bat, gazte euskaldunek, euskaraz ikasiak eta alfabetatuak direnek, non ikusten dituzte albisteak? Eta, bi: zein kate hobesten dute erdaldunek, euskaraz ikasi ez eta jakin ere ez dakitenek?

17. taula: Albistegiak, profil linguistikoaten arabera

<i>Euskaldun alfabetatuak</i>	<i>Erdaldun butsak</i>
ETB2 % 36	Antena3 % 41
Tele5 % 22	TVE1 % 27
Antena3 % 20	Tele5 % 25
ETB1 % 16	ETB2 % 10
TVE1 % 12	ETB1 % 01

Datuen iturria: CIES.

Hego Euskal Herriko gazteak erdaraz kontsumitzen du informazio orokorra. Soslai linguistikoa kontuan hartuta, gazte euskaldunarentzat erreferentzialagoak dira ETB2, Tele5 eta Antena3; ETB1 baino. Oro har, ETB2 hautatzen du euskaldun alfabetatuak albistegia ikusteko.

Aldiz, erdaldunentzat, erdaraz jardun arren, ETB2 ez da informazioa jasotzeko telebistarik ikusiena. Leku hori Antena3k bereganatzen du. ETB2ren aurretik kokatu dira kontsumo-azturan Antena3z gain, Tele5 eta TVE1. Euskal Herriko erdaldunek ETB1 ez dute ia piztu ere egiten informazioa jasotzeko.

Euskaldunek, beraz, gurago dute bertoko katea, baina erdaraz.

Erdaldunek, aldiz, nahiago espainiarra.

Euskararen sinesgarritasuna

Euskarazko kate bakarraren lan informatiboa baloratzean, Euskal Herriko gazte euskaldun alfabetatuek diotenez, ETB1ek *ondo* edo *oso ondo* informatzen du, inkestatuetatik hamarretik seiren ustez (% 61). ETB1ek *gaizki* edo *oso gaizki* informatzen du hamar inkestatuen arteko baten ustez (% 14).

18. taula: Euskal telebistak informatzen du...

	oso ondo edo ondo	oso txarto edo txarto
ETB1	%61	%14
ETB 2	%73	%12

Iker-taldeak landutako datuak.

Gasteizko Legebiltzarraren kontrolpeko kate publiko biak erkatuz gero, nabarmen ikusten da gazte euskaldunek hobetsi egiten dutela erdarazko katea: gehiago kontsumitzen du eta hobeagoa iruditzen zaio.

2.4.2. Iparraldeak Frantzia ipar

Modako serieak iparraldean

Frantziari eta frantses hizkuntzari begira bizi da Iparraldeko gaztea, telebista kontsumoari gagozkiola. Telebista-ekoizpenean, erakarpen handia dute kate handiek. Gainera, Ipar Euskal Herriak ez du apenas telebista-produkzio propioarik. Iparraldeko gazteen gustuak eta Hegoaldekoenak antzekoak dira: serieak eta filmak maite dituzte Bidasoaz alde bietara.

Serieak ikusteko, M6 kate pribatua da hautatuena, modu argian ikusi dugu hori inkestan. Eta bigarren lekuan agertzen da TF1. Gainerako kate frantsesak oso atzetik datoz. Euskal Herriko bertoko serieen aipamenik ez dago.

Filmen kontsumoa marraztean, panorama irekiagoa da. Iparraldeko gazteek lau kate hautatu dituzte: katerik hobetsiena TF1 da, bigarren koska batean M6 agertzen da, eta hirugarren batean Canal+ eta TF2.

Umorea eta musika, M6 katean bilatzen dituzte Ipar Euskal Herriko gazteek.

Kirol-emanaldietarako, esparrua zabala da, ordena honetan hobetsi dira kateak: koska batean, TF1, France 2, eta France 3; bigarren koska batean, Canal+. Eta azken horretatik hurbil, Hegoaldeko ETB1.

Denbora-pasa tankerako programetarako, gure gazteek Frantziako kate bi hobesten dituzte: M6 eta TF1. Kultura eta dokumentalak ikusteko, Arte katera jotzen dute. Lehiaketetarako, TF1era.

Hegoaldeko kasuan gertatzen den modu bertsuan, Iparraldeko gazteak kanpoko produkzioari begira igarotzen ditu bere telebista-ordurik gehienak. Dela Frantziako produkzioa, dela Hollywoodekoa, pantailak erakusten dituen protagonistak, eszenak eta argudioak ez dira bertan sortuak.

Genero informatiboa, Frantziako bigarren katean sinesgarriago

Informazio-kontsumoa hiru kateri dago lotuta batez ere. Lehen koska argi batean, TF1 katea jarri dute. Bigarren batean, lehenengotik urrun eta euren artean hurbil, France2 eta France 3 hautatu dituzte. M6 eta ETB1 atzetik datoz.

19. taula: Katea eta kontsumoa iparraldean

TF1	% 34
France2	% 18
France3	% 16
M6	% 12
ETB1	% 06

Datuen iturria: CIES.

Gazteei galdetuz gero informazioaren kalitateaz, informazioa jasotzeko orduan hobetsitako hiru kateen artean, France 2 da sinesgarritasunik handiena omen duena. Atzetik beste bi daude, ordena honetan: France 3 eta TF1.

Ikusten denez, bada hor ñabardura paradoxiko bat: ikusiena, TF1 da, baina ez da sinesgarriena; sinisgarriena France 2 baita.

Gazteei galdetuz gero, France 2 kateak *ondo* edo *oso ondo* informatzen du. Iritzi horren aldekoak dira inkestatuetatik hamarretik zazpi (% 72). France 2k *gaizki* edo *oso gaizki* informatzen du hamar inkestatuen arteko bakar baten ustez (% 10).

Hegoaldean ETB2k duen lekua hartzen du Iparraldean France 2k, informazioaren zuzentasunari gagozkiola.

Telebistan, erreferentzialtasuna: atzerrian

Azpimarratu nahi dugu ezen gaztea kanpoko produktuez elikatzen duela bere burua telebistari begira jartzen denean. Kanpokoarekin alderatuta, ekoizpen propioa eta autozentratua txikiak izanik gure artean, kontsumoa bera ere oso da urria.

Era berean, erreferentzia linguistikoari kasu eginez gero, azpimarragarria da erdara dela nagusi gazteen kontsumoan.

Erdara da nagusi gazte erdaldunen kasuan, eta erdara bera da nagusi euskaldunen kasuan.

2.5. Telebista: kontsumo kritikoaren bila

Modu sakon eta berezitan aztertu dugu gazteen eta telebistako informazioaren arteko harremana. Inkestak eman dituen datuez gain, arlo honetan aurrera egiteko beharrezkoa izan zaigu eztabaida-taldeen teknika.

Oro har, jarrera nagusi bi bereiz litezke gazteen artean telebistako genero errealari buruz hitz egiterakoan, bai albistegiak orokorrean hartuta, nahiz zehazki albiste jakinak kontuan hartuta. Alde batetik, argi dago gazteek begi kritikoz ikusten dituztela albistegiak hein handi batean; baina, bestaldetik, joera handia dute gazteek irudiekin liluratzeko eta hor kritikotasuna galtzeko.

Nabarmena da kontraesan hori. Edozelan ere, zentzu absolutuan, kritikoago agertzen dira gazteak telebistak gazteen gaiak erakusten dituenean, besteetan baino.

Gazteek ez dute arazorik esateko eta errepikatzeko ezen telebistetako albistegiak sarritan manipulatu direla komunikazioz kanpoko arrazoiak direla-eta (arrazoi edo interes politikoak tarteko, adibidez). Baina, handia da gazteek irudiari aitortzen dioten errealtasunaren balizko egitasuna, handiegia agian.

Oro har, hitz esana eta idatzia erraz manipulatu daitekeela aitortzen dute; aldiz, irudia zuzenagoa dela aldarrikatzen dute, eta, hartara, manipulatzeko gaitza dela

diote. Ikuspuntu horretatik, badirudi irudiaren irakurketan gazteak klabe interpretatzaile kritikoen faltan daudela.

Gazteek, adineko askok bezala, sinestesia moduko bat bizi dute irudiaren aurrean, izan hau genero errealekoa nahiz fikziozkoa. Oro har, sinestesiak sentsazioen nahasmenaz eta bateraketaz hitz egiten digu. Irudiarekin, gazteak halako sinestesia moduko bat bizi du, zeren telebistak eskainitako irudiak *zentzu naturala eta antropomorfoa* duen heinean, gaztearentzat irudi hori *ezin da manipulatu*; gazteak dioenez: *ikusten badut, hor dagoelako da, zuzena da lekukotasuna, beraz*.

Koadroan jartzeak, fokatzeak, sekuentziaren dramatikotasunak, kamara subjektiboaren efektua... ez dira lantresna narratzailetzat hartuak gazteen partetik, ez dituzte *ikusten*. Dena da erreala, diotenez. Ez dute horietan teknika narratzailetan igorlearen eskua, eta igorlearen nahitakotasuna, ikusten.

Telebistan, fikzioak eta errealak kanala konpartitzen dute. Generoek, akzio-motek, gain-jario tematikoeak, parrillaren kokapen sinkronikoa dute telebista-kate desberdinetan, eta kate berean diakronikoa. Telebistan fikzioa eta erreala berdina antzera komertzializatzen dira. Teknika narratzaile berak konpartitzeak zaildu egiten du fikzio dramatikoari eta errealaren islari dagokiena banatzea eta bereiztea.

Gazteentzat bada hausnarketarako mintzagaia hedabideen *objektibotasuna*. Diotenez, objektibotasuna da gertakariaren alderdi guztiak erakustea, gezurrik ez esatea eta informazioa eta iritzia ez nahastea. Horraino *ongi beltzen* dira, baina, hortik aurrera zehazten jarraitzeko, lantresnak falta dituzte. Entzuna eta ikasia dute objektibotasuna zer den. Teoria horren aplikazioan galtzen dira.

Gazteentzat, telebista da albiste-iturririk erabiliena, kontsumorik handiena duena. Telebistako irudiak informazio asko eta erraza ematen omen du. Gazteek beren buruari galdetzen diote, batzuetan, zertarako erabili beste bide batzuk, *baldin eta telebistak dena delako gaia begien aurrera ekartzen badu, gertatu den unean ekarri ere*.

Telebistaren kritika egitean, gazteek batez ere diotena da gertakarian zentratzen dela telebista. Eta, normalean ez duela horren azpian dagoen arrazoia azaltzen, ez duela gertakariaren testuingurua argitzen. Iruzkin interesgarria da hori.

Beste hedabideetan, edo etxean, edo lagunekin bilatu behar izaten dute telebistako informatiboetan faltan omen duten testuinguru azaltzaile hori. Edozelan ere, beste hedabideei eskaintzen dieten arreta zein den kontuan izanda, berrogeialdian jarri beharko litzatekeen baieztapena iruditzen zaigu azken hori. Zeren, gazteek eurek diotenez, *gauzak telebistan ikusten dira, prentsa marjinala da eta irratia musika entzuteko da*, halaxe esan digute hitzez hitz eztabaida-taldeetan.

Oso aukera argia dute gazteek. Kontraesan moduko bat bizi dute gazteek informazioaren kontsumoari gagozkiolarik. Badirudi diotela: telebistan gauzak ondo ikusten dira, baina arrazoiak ez dira erakusten; hala ere, bestelako bide alternatiboak kontsultatu beharko genituzkeen arren, hedabide "osoagorik" ez dugu normalean kontsumitzen.

Arduratzan gaituena da susmatzen dugula gazteak ez dakiela telebista ikusten. Ildo horretatik interesgarria da ikustea nola aitortzen duten gazteek beraien eskolan *oso gutxi bitz egiten dela telebistari buruz eta telebista ikusteko irizpide kritikoei buruz*. Eztabaida-taldeetan ikusi ahal izan dugunez, gazteei ikus-entzunezkoen narrazio-tekniken ikuspegi orokorra eta kritikoa falta zaie.

Eztabaida-taldeetan telebistaren kritika sustatu nahi izan dugunean, izan da esan duenik ezen telebista *arinegia dela, eta gauzak ondo jakiteko prentsa idatziaren beharra dagoela*. Baina hori dioenak esan du une bat lehenago prentsa oso dela marjinala bere kontsumoan...

Gazteek telebistari egozten dioten hutsunerik handiena da albisteetan gauzak *oso gainetik azaltzen direla, sakondu gabe bezala ematen direla; aldiz, prentsan sakontzeko aukera handiagoa ikusten dute*. Baina, gutxiengo bat da gazteen artean berripaperera egunerokotasun normalizatuan jotzen duena.

Egia da —diote gazteek— ezen kasu askotan telebista baliagarria dela mundu erreala ezagutzeko, baina *batzuetan kontatzen dizute zerbait oso interesgarri moduan eta zuk ez duzu inondik ikusten non datzan borren interesgarritasuna*.

Baina, ez dute informazio hori berrogeialdian ezartzen. Gazteek salbuespen gisa baino ez dute beste hedabideetara jotzen informazioa kontrastatzeko, telebistan jaso dutenaren alternatiba bilatzeko.

Hori egiten dutenean, sarritan Internet hartzen dute bide *alternatibotzat*. Interneten, bilatzaile nagusiei esker (*Google* eta estilo horretakoak) aurkitzen omen dute gazteek *beste* bertsio hori. Bilatzaile automatikoari galdetzen diote, eta erantzuna datorrenean *lehenengo* orrialdeak irakurtzen dituzte, *zeren besteak eta guzti guztiak irakurtzeak luze joko bailuke*.

Gazte gutxi batzuek, aldiz, orrialde jakinetara jotzen dute sareko informazio alternatiboa bilatzeko.

Argi dute gazteek eta nerabeek desberdintasun handiak daudela telebista batzuen eta besteen artean. Diotenez, *diferentzia handiak daude batzuetatik besteetara, eta batez ere zein gai hartzen den eskuartean kontuan izanda*.

Oso argi ez dakite nola egiten den hori, baina badakite gertakari beraren bertsio desberdinak badirela izan; eta zenbait kasutan kontrajarriak susmatzen dituzte bertsioak telebista-kate bat piztu edo beste bat piztu.

2.5.1. Gazteekin, albisteak ikusten

2004-2005 ikasturteko neguan, Hegoaldeko zortzi ikastetxe bisitatu genituen. Bakoitzean eztabaida-talde bat antolatu zen eta telebista-albiste jakin batzuk ikusteko eta komentatzeko aukera izan genuen haiekin.

Albiste berberak gidatu zituzten elkarrizketak eta eztabaidak ikastetxe guztietan. Jakinaenez, profil linguistikoari gagozkiolarik, ikasketa-eredu desberdinetan ikasten dute Euskal Herrian gazteek. Albisteak bertsio bitan eman ditugu: euskal taldeetan ETB1en euskarazko bertsioa, erdal taldeetan ETB2ren bertsioa; aipatzekoa da erdal talderen batean edo bestean euskal hiztunak ere bazirela, baina ez aparteko talde bat sortzeko beste.

Lan egiteko prozedura bikoitza izan da. Alde batetik lan idatzi bat eskatu zaie ikasleei albiste bakoitzari buruz, eta ondoren eztabaidara sartu gara idatzitakoak gogoan hartuta. Eztabaidaren baitan, beste urrats baten moduan, telebistetako albistegiari buruz hitz egin da, kate bakoitzaren politika informatiboa gogoan hartuta.

Ikusi duguna da:

1. Albiste bat emateak beste batentzako izan litekeen denbora eta espazioa jaten duela ez dute ikusten gazteek. Alegia, albistegiak hogeita hamar minutu baditu, programan sar litezkeen albisteak *mugatuak* direneko ideia ez dute batere argi.
2. Irudiak ezin duela gezurrik esan diote. Albistegietan praktika litekeen protagonista batzuen elipsia kaptatzeko gauza ez dira gehienetan; batez ere, ardura handirik ez dien gaietan.
3. Kamara fokatzeak duen indar komunikatiboa zen den ez dakite definitzen.
4. Gazteek oro har, eta zenbat eta koxkorrago izan modu nabarmenagoan, zailtasuna dute identifikatzeko gizarte-hierarkien eragina albistean eta albistegian. *Statu quo* delakoa kritikatzeko gaitasuna badutenean ere, *statu quo* hori nola marrazten den albistearen baitan ez dute argi adierazten.
5. Beraiek, gazteak direnean albisteetako protagonista, arreta handiagoa jartzen dute ikusten duten horretan. Kritikoagoak dira eta *albiste arruntetan* ikusten ez dituzten manipulazio-zantzuak errazago aurkitzen dituzte.

2.6. *Telebista: gozoak oki*

Flanarekin gertatu zitzaion moduan, gerta dakioke gazteari telebistarekin. Neurtu egin behar du kontsumoa, eta irizpide kritikoak eta hautatzaileak piztu, telebistaren jarioak bere baitan hartu eta irudiaren erabateko diabetera jaurti ez dezan nahi baldin badu.

Kontua ez da azukrerik gabe bizitzea, beti flakiak jota. Kontua da flanak, batez ere, *gozoa* behar duela izan. Eta ez hainbeste *dultzea* bakarrik. Eta horretarako neurria eta oreka dira beharrezko.

Euskal Herriko gazteak komunikazio-teknologia berrienetako aparatu ugariaren jabe dira. Teknologia horiek eskura izateak ahalbidetzen die gure gazteei lehenago ez bezalako kontsumo-maila potentziala edukitzea kultura-industrien produktuen

artean. Eurek aitortzen dutenez, beharrezkoak dira teknologia horiek euren bizitzarako, eta euren azturak ere baldintzatuta daude aparatu horien erabilera dela eta.

Hala ere, komunikazio-teknologia horiek ez dute beraiekin ekarri garraiatzen dituzten eduki sinbolikoen deskodifikazio beregaina egiteko lantresna intelektualik.

Kexu gara gu geu. Baita haiek ere, batzuetan. Artikuluan garatu den telebistaren kasu jakinean, Euskal Herriko gazteak egunero begiratzen dio kutxa magikoari, dela aisia betetzeko dela informazioaren jabe egiteko. Batez beste, gazteak 119 minutu eskaintzen dizkio telebistari egunero, eskolatik kanpo. Telebistak eskaintzen dituen ikus-entzunezko diskurtsoak deskodifikatzeko unean, albistegietan eskaintzen diren irudien lerro dramatikoak ezezaguna da gazterik gehienentzat. Ikus-entzunezkoen diskurtso narratiboaren tekniken jabe ez diren heinean, sinestesia maltzur moduko bat bizi dute gazteek irudia eta erreala nahasten dituztela behin eta berriz. Bestela esanda: *letra ezagutzen dute, ez metafora*.

Bestalde, kontsumo-aukerei gagozkielarik, Euskal Herrian dagoen fikziozko produktu autozentratuen basamortua nabarmena da. Espainiari, Frantziari eta Hollywoodi begira dago gure gaztea. Produktu jakin batzuk alde batera utzita, Euskal Herrian ekoizitakoa salbuespenezkoa da gaztearen kontsumoan. Era berean, gazteei propio eskaintako telebista-produktuak euskaraz gutxi dira, eta eskaintza orokorrean barreiatu ezin dute osatu masa kritikorik.

Eromen digitalaren garaiotan, ez al du inork pentsatu gazteentzako telebista-kate propiorik sortzea euskaraz?

Azpimarragarria egiten zaigu, era berean, Iparraldearen eta Hegoalderen artean dagoen ez-ezagutza: Iparraldeak ez du Hegora begiratzen, eta Hegoaldeak gauza bera Iparraldearekin.

Banaketa administratiboak telebista-lubaki argia ekarri du berarekin: oro har, gazteek ez dakite Bidasoaz bestaldeko telebistek zer eskaintzen duten (euskaraz izan, erdaraz izan).

2.6.1. Komunikazioa ikasi eta horretan trebatu

Hezkuntza-sistemak ez ditu egokitu bere ikasketa-programak teknologia horiek sortu duten egoera berrira. Zentro batzuetako lan pilotuak alde batera utzita, eskolarik gehienetan ez da komunikazio-teknologiek eskaintzen dituzten produktuen gaineko hausnarketa-bide kritikorik sortu. Eskolak trebatu egin du gaztea teknologiaren erabilpen manualean: gazteak ondo daki ordenagailua erabiltzen, sarean mugitzen, telebista pizten... baina eskolak ez du gauza bera egin edukien azterketaren mailan, ezta diskurtsoen analisisian ere.

Telebistaren aurrean jartzen denean, gazteari irakurketa-parametro jantzia falta zaio, ikusten duenaren azterketa sakona eta balorazio zehatza egiteko. Eta falta zaio

eskolak eskaini ez diona ez duelako etxean ikasterik izan. Telebistak eskainitako edukien gaineko zelanbaiteko kontrola familian praktikatzen den arren ikus-entzunezkoen diskurtso-tekniken gaineko kontrola anekdotikoa da kasurik gehienetan; eta horrek lausotu egiten du ustez edukiei ezartzen zaiena.

Ikerketa-taldearen iritziz, ordua da medioen ikasketa eskolara eramateko. Eztabaida sustatu behar da hezkuntza-sistemaren baitan, medioen ikasketa zelan txertatu erabakitzeko.

Eskolan ez dago irakasgairik astean hamar edo hamabi orduko jarduna duenik. Eta Euskal Herriko gazteek denbora hori ematen dute telebistari begira astean. Desfase hori ez da konponduko telebista debekatuz, telebista irakurtzen erakutsiz baizik.

Koilarakadak neurtu eta zenbatu beharko ditu Enekok. Baina, prozesua erabat egokia eta zuzena izan dadin, etxean edo eskolan erabaki beharko da, era berean, zein edulkorante erabili kasu bakoitzean: azukre zuria, beltza, ezta edo...

Gozoak ez luke zertan okitu.

3. *Dakigunetik ez dakigunera, zubiak eraikitzen*

Alfabetizazio berrien testuingurua eta norabidea

3.1. Sarrera

Gaur egun, IKTBen garapena dela eta alfabetizazio berrien beharrezana sortu denean, irakasle askok irudiarekin sentitu ez duguna sentitzen dugu orain: ezjakin osoak garela. Baina ez da egia. Ez gara hutsetik abiatzen... edo ez genuke hori egin beharko. Irudiaren lengoiarekin zorretan gaudela ezin ukatu, horretan eskolak badu “gainditu beharreko irakasgaia”. Baina tamalez askotan, ezjakin osoak sentitzen gara batez ere, tresneria eta programa piloa menperatzen ez dugulako. Izan ere, merkatuaren presioaz eta eraginez, lengoaia hauetan alfabetatua egotea arlo teknikora mugatzen dela sinestu dugu: ahalik eta programa gehien ezagutzera. Eta hau hala da, ikuspuntu teknizista hutsetik abiatuz gero. Ez, berriz, ikuspuntu kritiko bat irizpidetzat hartuta (ikus lehenengo kapitulua). Ondo da egoera ezezagunen aurrean gure ez jakintasunaz jabetzea eta ikastea, baina hori bezain inportantea da hezkuntzaz eta alfabetatze-prozesuaz ditugun ezaguera eta eskarmentua ez gutxieste. Erronkarik haundiena une honetan, hain zuzen, horixe da, zaharra eta berria nola uztartu asmatzen jakitea (benetako artea!) eta alfabetizazio berriak gauzatzeko beste alfabetizaziotik ikasi dugunaz baliatzen jakitea ere bai. Horregatik kapitulu honetan dakigunetik ez dakigunera zubiak eraikitzen saiatuko gara.

Zubiak direla eta heziketaren ikuspegitik interesgarria iruditu zaigu alfabetizazioaren ikuspuntu soziokulturala (Gee, 2005). Ikuspuntu honek hizkuntza idatziaren alfabetizazio prozesuak aztertu ditu, baina itzal honetan burutu diren ikerlanen ondorioak hagitz baliagarriak dira ere beste edozein lengoiaren alfabetizazio prozesua ulertzeko. Azterketa hauek zera azpimarratzen dute: alfabetatze-praktikatza jotzen duguna eta gainontzeko praktikak banaezinak direla, hau da: euren baitan elkarrizketak, interakzioak, baloreak eta sineskerak eramaten dituzten praktika sozial orokorragoen parte dira. Beraz, praktika guztiek osatzen duten testuinguru sozio-historiko-kulturalarekin erabat elkar loturik agertzen zaizkigu.

Geek azaltzen duenez (2005: 56-57) ikuspuntu honen arabera “alfabetizazioaren mitoa, -ideia hau: alfabetizazioak ezinbestez gauza “onen” zerrenda luze bat ekartzen duela-, mito hutsa da, zeren eta, berez, baldintza historikotik eta praktika sozialetatik kanpo alfabetizazioak ez baitu eraginik, edo oso eskasa; eragina

testuinguru historiko eta kultural batean txertaturik dauden praktika sozialei zor zaie”. Irakurtzea, idaztea, edo gure kasuan, Informazioaren eta Komunikazioaren lengoaiaz aritzea, beraz, praktika horien osagaiak baino ez dira eta praktika sozial bakoitzean modu ezberdinez egongo dira kokaturik. Halaber, modu horrek baldintzatuko ditu alfabetizazioak ekarriko dituen trebetasunak. Heziketaren eragina bada, testuinguraren arabera izango da, eszenatoki soziokultural bakoitzak alfabetizazio mota bat sortzen du eta.

Gauzak horrela, testuingurua aztertzea eta beratu, lortu nahi dugun alfabetizazio motara egokitzea alfabetizazio prozesuaren ardatza izango da: testuinguruaren ezaugarriak, hots, elkarrizketak, interkazioak, baloreak eta sineskerak egokiak dira sortu nahi dugun alfabetatze-eragina lortzeko? Hor dago koxka. Eta hau ez da argitzen programa bat erabiliz. Honek gogoetak, esperientziak eta sormena eskatzen ditu, irakaskuntzaz *dakigun* guztia eskatzen du *ez dakigunera* heldu ahal izateko: honetaz guztiaz mintzatuko gara kapituluaren hurrengo hiru ataletan.

Teknikarien ardura teknikarien esku. Haiekin egin beharko dugu lan. Eta beste espezialista batzuekin ere bai, irakasleok ez baikara ahalguztidunak. Mugak ditugu, normala denez. Zer da gurea orduan historia honetan? Hezkuntza prozesuak ezagutzen ditugunok (eta ez beste inork) egin dezakeguna: alfabetatze-praktika berriei zentzua nola eman asmatu, nola txertatu hezkuntza-proiektuetan, nola erabili berrikuntza pedagogioari laguntzeko, gure lana errazteko, aukerak zabaltzeko... Bide horretan jakina, lengoia berriak ezagutzen joango gara, baina beti gure proiektu pedagogikoak aurrera eramateko lagungarriak direnean eta proiektuotan alfabetatze-praktikak sartzeko beharrezkoak direnak. Bostgarren ataletan (“Eszenatoki sortzaileak irakasleentzat ere bai”) lan honi ekiteko proposamen bat luzatuko dugu eta seigarrenean material lagungarri batzuen aipamena egingo dugu.

Baina lehenago lehenengo zubia: hitz batzuk teknologiaren eta alfabetizazioaren eraginaz eta paperaz, aipatu berri dugun gure eginkizun horretarako irizpideak eta norabidea aurkitzen lagunduko digutelakoan.

3.2. Teknologia, alfabetizazioa eta gu geu

Jose de la Tomasa “jondo” kantaria Barakaldon egon zen behin, bertan urtero antolatzen diren flamenko jardunaldietan. Hurrengo egunean berri labur bat agertu zen egunkarian kantariari buruz. Kazetariari bitxia eta argitaragarria iruditu zitzaion Jose beste batzuegandik bereizten duena: bere kanten letrak ez direla kopla zaharrak berak sortutakoak baizik eta kanten poemaz osaturik liburua argitaratua zuela. Bitxia eta harrigarria, batez ere, berriaren azken lerroetan esaten zitzaigunez, poemon egilea eskolagabea zela.

Baina beharbada harrigarriena geure izaera bera da: “mundua” aldatzeko asmotan teknologia ezberdinak sortzen ditugu, baina teknologia horiek mundua ez ezik

geure burua ere aldatzen dute. Edo hobe esanda: guk geuk aldatzen dugu geure burua antolatzen ditugun praktika sozialetan teknologia horiek erabiliz (honen kontzientziarik izaten ez badugu ere). Aldaketaren norabidearen ikuspegitik bestalde, praktika sozial hauek teknologiaren beraren ezaugarriak bezain inportanteak, edo inportanteagoak, dira: *nola, norekin, zertarako*, hauxe da gakoa.

Alfabetoaren seme-alabak garenok, adibidez, kultur idatziaren praktika sozialetan garatu ditugu gure gaitasunak. Horregatik ezin dugu imajinatu eskolatik kanpoko (eta eskola sortu baino lehenagoko) gizakiaren izaera nolakoa den: ez dakigu zeintzuk diren bere gaitasunak, esperientziak, jakintzak... ez dugu ahozko tradizioak garatu dituen gaitasunen kontzientziarik izaten. Ezta alfabetatzearekin batera galdu dugunaz ere. Alfabetizazioa, -oraingo alfabetizazio berriak direla eta, etengabe esaten zaigun bezala-, ahalmen eta aukera guztien iturritzat jo izan dugulako beti.

Hortik kazetariaren harridura eta ondokoa ulertzeko zailtasuna: Jose de la Tomasak koplak eta bestelako poemak sortzeko gaitasunik baldin badu, jasotako ahozko tradizioari zor dio, eskolagabea izateari hain zuzen!, ikasgela ez baita inoiz izan hitzaren musikaren jaiotetxea eta Josek, berriz, ordu asko pasatuko zituen, etxean eta kalean, ahozko hitzaz jolasten eta beste pertsoneri hori egiten ikusten, entzuten, ikasten. Eskolatuak diren poetek ere tradizio horretatik edan dute maiz. Beren arrakasta neurri handi batean, tradizio biak, ahozkoa eta idatzizkoa, uztartzen jakitetik etorri zaie.

Dena den, alfabetatzeak ez du zertan esan behar ahozkotetasunari oso leku gutxi uztea, baina guk horixe egin dugu, ikasgelan hitz idatzia lantzearen berehala utzi ditugu eta, albo batean hitzaren ahozko erabilerak. Alfabetizazioa bera ez da orduan gure ahozko trebetasunen murrizketaren arrazoia²¹, baizik eta antolatu ditugun alfabetatze-praktikak, komunikazioari eta hitz egiteari leku txikiegia utzi dieten praktikak hain zuzen. Aspaldi hori aldatu nahian gabiltza, esperientziak eta ikerketek horrela agindurik (Wells, 1988): orain badakigu ikasteko, entzun, irakurri eta idatzi soilik ez, ikasteko, -baita irakurtzen eta idazten ikasteko ere-, *hitz egitea* oso garrantzitsua dela, -baita Informazioaren eta Komunikazioaren lengoiak ikasteko ere (Gutierrez Marin, 2003).

Eta ataka honetan, alfabetizazio berriak ezinbestekoak direnean, horixe da aztertu eta erabaki beharrekoa: garrantzitsua zer den, zer landu nahi dugun, zer egin IKTBe dakarten kultur aldaketak nahi dugun pertsona ereduari eta gizarte ereduari lagun diezaien... hezkuntzaren beste alorretan egiten dugun bezala eta, berizitasunak bereizitasun, alor horiekin batera. Ez baitago mirakulurik sortzen duen alfabetizaziorik: ez dago ahalmen eta aukera guztien iturria den alfabetizaziorik. Goian esan bezala, giltzarria lengoaien eta teknologien erabilera da (*nola, norekin, zertarako*). Kultur idatziaren eta ahozkoaren arteko harremanaren adibidean ikusi dugun bezala, tresna bera erabiliz praktika sozial eta alfabetatze-praktika oso

²¹ "Ahozko trebetasunen murrizketa" esatean ondoko honetaz ari gara: ahoz ipuinak kontatzeko eta publikoki ideiak aurkeztu eta argudiatzeko irakasleon zein ikasleen artean antzeman ditugun zailtasunak.

ezberdinak antolatu daitezkeelako eta hortxe jokatzeko dira garatuko ditugun gaitasunak eta trebetasunak. Hortxe jokatzeko da, azken finean, gure izaera.

3.3. Alfabetizazio berrien norabidea: ikerketaren ondorio batzuk

Ikerketaren zenbait emaitzek laguntzen dute, gure iritziz, garrantzitsua zer den bereizten, beti ere alfabetizazioaren bitartez gazteak pertsona kritiko eta autonomo bilakatzearean bidetik aztertuta. “Ondorioak” aipatzen ditugunean, beraz, ondoko hau esan nahi dugu: dakigunetik abiatuta, ikerketaren datuek pentsarazi digutena alfabetatzeari begira. Datuok alfabetizazioaren norabidea argitzen lagunduko digute: bigarren zubia.

3.3.1. Alfabetizazioa helburu irakasgai guztietan

Lehenengo kapituluak ikusi dugunez, ekipamendu teknologikoan egin den hobekuntza kuantitatiboa da, baina horrek ez du ekarri hobekuntza kualitatiborik ikus-entzunezko alfabetizazioan. Beste aldetik, Euskal Herriko ikastetxeek ez dute hezi komunikazioa garatu. Egoera honetan garrantzi berezia hartzen du alfabetatze-praktikak irakasgai guztietan sartzea. Hezkuntzan aspaldi, konturatu gara hizkuntza irakasgai guztietan landu beharrekoa dela. Gaiak ikastea bezain inportantea baita gai bakoitzari dagokion hizkuntzaren erabilera ikastea (landua eta espezifiko). Ikaslearen alfabetizazioaren beste urrats bat da hau (Mercer, 1997). Beste “hizkuntzekin” gauza bera gertatzen da: gai bakoitzak erabilera ezberdinak eskatuko ditu eta edukiak lantzeko momentuak une aproposak dira erabilera horiek ikasteko.

Hau egiteko, irakasleok ezagutzen dugun beste zerbait dugu: lengoaiaren alde instrumentala azpimarratzen duten ikuspegiak (Austin, 1971), hezkuntzan hizkuntza lantzeko proposatzen direnak hain zuzen (Schneuwy, 1997). Ikuspegi honen arabera lengoaiaren tresna da, “gauzak” egiteko balio duen tresna. Lengoiak ikastea hortaz, testuinguru ezberdinetan tresna hori erabiltzen ikastea da. Erabilerok ikasteko, bestalde, ondoko hau dugu ezinbesteko: testuinguru horretan komunikatzeko gogoia, erabileraren ereduak eta solaskideak.

Irakasleon lana bada, hauxe izango da: a) erabileraren ereduaren eskeintzea eta honetan zailtasunik baldin badugu adituek lagunduko digute, (ikus bosgarren atala); eta b) giroa, baldintzak eta baliabideak sortzea, ikasleek ikasten ari diren gaiari buruz zerbait kontatzeko izan dezaten, kontatzeko gogoia eta solaskideak. Hemen guk geuk ezagutzen dugunaz gain, *ez dakigunera* heltzeko gure lankideekin esperientziak elkar trukatzeko dugu ideien eta proposamenen iturri nagusia.

3.3.2. Garrantzitsuena: harremanak eta komunikazioa

Komunikatzeko gogoaz hitz egitean ezin ahaztu ikerketaren beste datu bat. Euskal gazteek duten ekipamendu teknologikoa oso altua dela eta beraien kontsumo mediatikoa aldatzen ari dela: gero eta gehiago banan-banakako jarduera bilakatzen ari da. Baina, hala ere, nahiago dute lagunekin solasean egon TB ikusten egotea baino.

Bi egoera hauek ikasgelan erlazioak eta komunikazioa eragiten duten metodologiak erabiltzera bideratzen gaituzte. Ikasleak oso motibatuak daude haien artean erlazionatzeko. Hori aprobetxatuz, konpentsatu ahal izango dugu gaur egungo bizimoduan harreman sozialak izateko espazioen gabezia, zati batean behintzat. Inportantea da alfabetatzeko diseinatuko ditugun estrategietan aurpegiz aurpegiko komunikazioaren, harremanaren eta lankidetzaren esperientzia aberatsa eta interesgarria ahalbideratzea. Honela bakarrik ziurtatuko dugu, IKTBen erabilerak harremanak eta komunikazioa benetan zabaltzeko eta hobetzeko baliagarriak izan daitezen, gure ikasleek arlo honetan esperientzia positiboak izanez gero berauek modu ezberdinez errepikatzea joko baitute.

Gainera, lankidetzan eta tenika aktiboetan oinarritutako ikasketek, azken urteotan egindako ikerkuntzen arabera, ikasketa indibidualean oinarritutako ikuspegiak baino emaitza hobekoak lortu dituzte (Colomina eta Onrubia, 2002; eta Johnson eta Johnson, 1999).

Laburbilduz, Informazioarekin eta Komunikazioarekin zerikusirik duten jarduerak pentsatzerakoan, kontuan hartuko dugun irizpide garrantzitsu bat hauxe izango da: ikasleak ikaskidekin edota beste pertsona batzuekin komunikatzera eramane behar dituztela.

3.3.3. Ekipamenduaren hobekuntza kuantitatiboa lagun

Baina ekipamenduaren hobekuntza kuantitatiboak badu ere alde positiboa: kasu askotan aukera izango dugu lehen pentsaezinak ziren jarduerak proposatzeko. Ikastetxearen horniduraz gain, ikasleen baliabideak ere aintzat hartzen baditugu beste ekintza batzuk posible izango dira. Ikasleen ekipamendu maila ezberdina izan arren, taldeka lan eginez gero, guztien artean ikus-entzunekoekin lan egiteko aukera zabala izango dute.

3.3.4. Lehenengo ikasgaia: irudia ez da errealitatea

Ikerketan agertzen zaigu neska-mutilentzat telebista komunikabide nagusia dela eta halaber euskal nerabeak mediatikoki analfabetoak direla: irudia eta errealitatea sarritan identifikatzen dituztelako, zenbait mezu deskodetzeko zailtasun nabarmenak dituztelako eta, askotan, mezu informatiboen polisemiaz ahazten direlako.

Beraz, irudia erabiltzen duten baliabideak gehien kontsumitzen dutenak eta gustukoena dira, bai asialdirako zein informazio iturri gisa. Horregatik, oso garrantzitsua da analisirako bitartekoak eskaintzea. Horrela manipulazio eta eragin inkontzientea ahal den neurrian ekidin ahal izango dugu. Nola? irakasgai guztietan ondoko gaitasun hauek landuz: irudien balio erretorikoaz ohartzeko gaitasuna eta muntaiak argudiatzeko daukan indarrak jabetzekoa (ikus kapitulu honen 6. atala). Irakasgai bakoitzean eduki eta berariazko trebetasunetatik abiatuko gara gaitasun hauek lantzeko. Honi jarraituz, interesgarria da “objektibotzat” hartzen dituzten irudien atzean besteen begirada aurkitzen lagundu ez ezik, euren begirada aurkitzen laguntzea eta bide batez, alfabetizatu nahi ditugun lengoaien oinarriak irakastea.

3.3.5. Asko lagunduko digun galdera : zergatik irakurtzen dute horren gutxi?

Irakurketarekin duten erlazio honek, testuinguru eskolarretan sustatzen diren alfabetatze-praktikak ekarri dizkigu gogora eta baita berauek idatzizko lengoiairekin sortzen duten erlazioa ere. Gure ustez, alfabetizazioaren esperientziatik ikastea ezinbestekoa da beste alfabetizazio batzuei heltzeko: lorpenetatik ikasten dugu... eta akatsei esker ere bai, hori da bidea. Zaindu beharra dugu ikasleek lengoiaekin izango duten harremana, haien ahalmenak garatzeko tresna bilaka daitezen nahi badugu.

3.3.6. Ekin! Komunikazioa aktiboa da

Neska-mutilek eztabaida taldeetan azaldu dutenez, jasotzaile eta kontsumitzaile gisa erabiltzen dituzte IKTak, ez horrenbeste eragile aktiboak bezala.

Teknologia hauek lengoia ezberdinen integrazioa ahalbideratzen dute, baina ingurune honetan kontsumitzailea izateaz gain sortzaileak izateko, irudiaren lengoia lantzeaz gain, gorago proposatu dugun legez, hitzek eta soinuak ematen dizkiguten aukerekin ere lan egingo dugu. Baina idatzizko lengoian alfabetatzeko kasu askotan egin ditugun ariketa erritualetatik²² haratago. Ariketa hauek eragin alfabetatzailea izan dute, ez bairik gabe, baina idatzizko lengoiairekin posibilitatetatik aldendu dituzte ikasleak, ikerketan irakurketari buruzko emaitzetan egiaztatzen den bezala. Hau da, norberaren ahotsa aurkitu, garatu eta adierazteko posibilitateak ireki, hauxe izango da biderik egokiena ikasleak modu esanguratsuan lengoia integratzen ikasteko buru belarri eta gogotsu sar daitezen.

Izan ere, gazteak beren sortze-prozesuarekin kontaktuan jartzen dituzten ekimenak diseinatzea oso motibagarria eta eragingarria izaten da lengoaien erabilera ezberdinak ikasteko. Ikus-entzunezko alfabetatze-prozesuari ikuspegi artistiko

²² Ariketa bat erritual bilakatzen da ikaslearen interesen ikuspegitik ariketak zentzurik ez duenean eta ondorioz ikasleak ikusten dion zentzu bakarra irakaslearen agindua betetzea baino ez da (Edwards eta Mercer, 1988).

batetik begiraten badiogu, sormen eta adierazpen jolas moduan alegia, ikasteko gogoia piztearekin batera beste aukera bat zabalduko zaigu: idatzizko lengoaiaren alfabetatze-prozesuan sortutako gabeziak edota akatsak zuzendu ahal izango ditugu hitza beste eszenatoki batean landuz. Oinarritzko modu batean bada ere, soinua, irudi finkoak, mugimendua duten irudiak eta hitza, erabiltzea eskatzen duten jarduerak asmatzeko jolasteko gogoia esnatzea du helburu zeren eta “(...) trebetasunik gabe ez dago arterik. Gure adierazpen posibilitateak irekitzen dituzten betebeharrak askotarikoa praktikatik, jolasetik, ariketatik, esploraziotik, esperimendutik eratorzen” baita (Nachmanovitch, 2004: 60). Hasiera batean, lengoaiak integratuz egingo dituzten gidoiak oso oinarritzkoak izango dira, baina horrekin adierazpen-aukerak areagotzea ahalbideratzen duten baliabideak menperatzeko interesa sortarazten badugu, litekeena da etorkizunean ere ikasten jarraitzea.

3.3.7. Informazioa, komunikazioa eta teknologia mintzagai

Neska-mutilen artean Internet ohiko tresna bilakatu arren, erabiltzen duten teknologiarik berari buruz ezer gutxi dakitela agertu da argi eta garbi ikerketan. Horregatik lehentasunzati hartuko dugu denbora ematea, ez bakarrik teknologiaz *gauzak egiteko*, baizik eta *teknologiari buruz hitz egiteko*, Informazioaren eta Komunikazioaren munduaren funtzionamendua ezagutzeko alfabetizazioaren alde inportantea baita. Irakasgai guztiak dira egokiak gure bizitzan eta bizimoduan komunikabideak izaten ari diren eraginaz mintzateko eta teknologiaren zenbait aspektu, irakasgaiaren ikuspegitik aztertzeko.

3.4. Ekintza, elkarrekintza eta narrazioa: eszenatoki sortaileak alfabetizazioen testuinguru

Orain arte esandakoaren ildotik, hezkuntzaz eta pertsonen izaeraz dakizkigun beste bi kontu ekarri nahi ditugu hona, alfabetizazioaren testuingurua erabakitzen lagunduko digutelakoan. Lengoiairekin zerikusirik duen beste esperientzia berritzaile bat gauzatzeko oso baliagarriak izan zaizkigu eta ikus-entzunezko alfabetizazioaren ikuspegitik aintzat hartzekoak dira gure aburuz (Zarandona, 1998). Hona hemen:

Lehenengoa: gizakiaren inguruko ikuspegi indibidualista erabat lekuz kanpo dagoela: besteen presentzia, besteekiko elkarriketak, ezinbestekoak dira mundua ezagutzeko eta baita geure burua ezagutzeko ere (Bruner, 1997). Pertsonaren parte-hartze aktiboa, (ekintza), ahaztu gabe, ekinez ikasten baitugu, baina ondokoa aintzat hartuz: mintzaira ez da ideiak formulatu eta komunikatzeko bidea besterik gabe; jendeak elkarrekin pentsatzeko eta ikasteko bidea ere bada (Mercer 1997; Coll eta Edwards 1996). Hortik ekintzaren eta elkarrekintzaren inportantzia alfabetatzeko antolatuko dugun eszenatokian (testuingurua).

Bigarrena: Brunerrek (1988), Eganek (1991, 1994, 2000) -ikuspegi soziokulturalarekin bat datozen autoreak-, eta Larrosak (1995) hezkuntzan, gure izaera narratiboaz baliatzea proposatzen digutela. Gizakiaren berezko pentsamendua ez baita arlo zientifikoak garatu duena. Hori beste asmakizun kultural bat dugu, ikasi beharrekoa. Geure-geurea dugun pentsamendua, narratiboa da. Honetan berdintsuak gara alfabetatuak eta alfabetatu gabeak. Gizon-emakumeok, mintzodunak garenetik ez diogu istorioak kontatzeari utzi.

Kontalariak gara goitik behera. Ipuinzaletasuna da, giza jendea hobekien definitzen duena: bai besteekin, bai geure buruarekin ere kontu kontari ibiltzen garela etengabe; guk geure esperientzia ulertzeko ezinbestekoa dugu, barruan gordetzen dugunari egitura narratiboa ematea.

Gure pentsamendua beraz, narratiboa da. Narratiboa... eta dialogikoa gure narrazioaren jasotzaile bat bilatu beharra azaltzen zaigu. Solaskidea behar dugu, gure barruko istorio hori, beste bati kontatzen diogunean bakarrik bilakatzen baita benetako narrazio. Orain, edozein solaskidek ez du balio. Interes handiz entzuteko prest dagoenak soilik: horrek bakarrik lagunduko digu gure istorioa ateratzen.

Istorioek -asmatuak zein entzun edo irakurritakoak-, ezagutzen dugunaren ikuspuntu berriak eskaintzen dizkigute, ustez genekienaren ezagutza zabalduz; narrazioek giza-zentzua dute, horregatik ditugu gustuko, pertsonen asmo eta nahiekin badute-eta zerikusia. Eta hau, asmoak eta nahiak, pertsona garen neurrian, interesatu ez ezik, ulertu egiten ditugu. Jakintza zientifikoa hobeto ulertuko da, beraz, nolabait istorio baten gidoian sartzen badugu: giza-zentzuarekin lotzen badugu. Hauxe litzateke gure lana, narrazioaz baliatu nahi izanez gero.

Hau guztiau, esan bezala, bereziki interesgarria iruditu zaigu ikus-entzunezkoetan alfabetatzeko. Narrazioak (norberaren ahotsa) kontatzeko adierazpen-motak zabaltzen dizkigun aukeratzat hartuta, alfabetizazio berriek irakasgaien edukiak ikasteko beste bide bat irekitzen digute.

Aurreko guztiaren ondorioz testuingurua erabakitzeke, *-zertarako, nola eta norekin,-* guk zera proposatzen dugu: ekintzatik eta elkarrekintzatik abiatuta narrazioak eta narraziogintza berrreskuratzea eta ikasleek zein irakasleek hitza, soinu eta irudia landuz eta jolastuz ikastea, testuinguru eskolarra eszenatoki sortzaile bilakatuz.

Proposamena Bilboko Irakasle Eskolan azkenengo urteotan hitzaren erabilera narratzaileak lantzeko dagoen esperientzia berritzaile batean oinarritzen da²³.

²³ Esperientzia hau "Hezkuntzaren Psikologia" eta "Heziketa Bereziaren Oinarri Psikologikoak" irakasgaietan Laura del Castillok eta Esther Zarandonak lantzen dute.

Irakasleonekin eginkizunetako bat alfabetizazio berriak gure proiektuetan nola txertatu pentsatzea dela esan dugu kapituluaren hasieran. Horixe da guk egin duguna eta hurrengo lerroetan laburbilduta datorrena.

Proiektuaren oinarritzeko, hezkuntzari buruzko ikerketek eta esperientziak irakatsi digutena dago (Vigotsky, 1979; Wertsch, Del Río eta Alvarez, 1997; Miras, 2002; Cubero, 2005) eta kontalariekin ikasitakoa ere (Fo, 1988; Martin Gaité, 1988): hezkuntzaren berezko izaera komunikatiboa; ikaslearen protagonismoaren garrantzia; irakaslearen rol laguntzailea; testuinguruaren eta interakzioaren inportantzia eta jolasaren narrazioaren eta adierazpen artistikoaren balorea ikasteko eta norbere burua ezagutzeko. Eta ardatzak ondoko hauek dira: a) jardueraren eszenatoki soziokulturala eszenatoki sortzaile bilakatzea; b) Ikasteko eta irakasteko lengoaiaren erabilera narrazioaileak berreskuratzea (Zarandona, 2004); c) taldearen prozesuak dinamizatzea teknika eraginkor eta psikodramatikoak erabiliz (Zarandona, 2005); eta d) Ikaskuntza kooperatiboa.

Narrazioak kontatzeko momentua asko zaintzen dugu, egun hori benetako estreinaldi eguna bilakatuz. Proposamenaren alderik inportanteena, beraz, giroa da, ilusioa, jolasteko eta parte hartzeko gogoia piztea. Irakaslearen papera prozesu osoan zehar giroa sortu eta zaintzeaz gain, hau da: narrazioak egiten ikasteko oinarritzeko prestakuntza eman, gaiari buruzko informazioa luzatu (kontzeptuak, iturriak), zalantzak argitu, baliabideak lortu, motibatzea, eta konfidantza giro bat sortu laguntza eskatzera hurbil daitezten. Taldearen esperientziaren historia kontatzeko dute ere, taldearen funtzionamendua hobetzeari begira, taldeetan eragiten duten prozesuak kontzientzia har dezaten. Eta hau guzti hau bezain inportantea da egiten dutenari buruz eta gertatzen den guztiari buruz taldeka zein talde haundian solas egitea giro eta esperientzia honetan ikus-entzunezko alfabetatze-praktikak sartzeko, Gutierrez Marinen (2003), Snyderren (2004), Garcia Matillaren (2004) eta Torregrosaren (2006) ekarpenak izan ditugu buruan, batez ere, azpimarratzen duten ondoko aspektu hauek: ikaslearen protagonismoa, alfabetizazioaren alde kritikoa eta alfabetizazio berrien dimentsioaniztuna. Hemendik abiatuta bururatu zaizkigun jarduerak hauek dira:

- Ikus-entzunezko lengoaiak baliatuz materialak sortu, antzerki gidoi baten osagai gisa gauza ezberdinetarako: adibide bat, pertsonaia gisa, ahots bat, informazio bezala, eszenografiarako, azalpenei laguntzeko, taldeari proposatutako jarduerak baten euskarri bezala...
- Lengoaia batzuk integratuz gidoiak egin eta ikus-entzunezko dokumentu bat sortu ikasten ari diren gaiari buruz.

- Taldearen esperientzia kontatzeko ikus-entzunezko baliabideak erabiltzea, hau da, hitzaz gain irudia eta soinua erabili taldeak bizi izan duena erreprezentatzeko.
- Sormen lanari buruz bizi izan duten prozesua haien historia kontatu ikus-entzunezko baliabideak erabiliz, edota estreinaldi egunari buruzko ikus-entzunezko adierazpen bat.
- Ikasleen esperientzia eta esperientzia metodologikoa jasotzen duen gidoia elkarrekin egin. Gidoia ikus-entzunezko baliabideak erabiliz burutuko da eta estreinaldia eta esperientzia metodologikoa jasoko du. Honen gaineko hipertestuak sortu.
- Programa, albiste, filme eta hipertestuei buruzko tertulia dialogikoak.
- Informazioa bilatu, bai sarean zein landutako gaiarekin erlazionatuta dauden instituzio ezberdinekin harremanetan jarritz.

Ekinez eta ekintzak sortarazten duenaz besteekin berba eginez ikastea da helburu.

3.5 Beste proposamen bat: eszenatoki sortzaileak, baita irakasleentzat ere

Gure nahia, ditugun baliabideak eta aukerak kontuan hartuz, esandako praktikak apurka-apurka sartzten joatea da. Horretarako ondokoa argi izan behar dugu:

Praktika bakoitzerako egokiak diren generoak aukeratu eta aztertu behar ditugu eta ikasleekin mintegiak egin, aukeratutako generoari buruzko oinarriak lantzeko. Mintegiak IKTbak nola erabili eta IKTben gaineko informazio garrantzitsua emateko aprobetxatuko ditugu (ikus 3.3.7. azpiatala).

Baina garrantzitsuena, geure alfabetizazio bera da, irakaslearena. Izan ere, guk ere mintegiak behar ditugu, gogoia eta ilusioa sortzen dituen giroa, ekintzak eta elkarrekintzak, gure narrazioak kontatzeko tresnak eskuratu, sormena eta elkarriketak..., eszenatoki sortzailea alegia, eta taldeka lan egiteko posibilitatea. Hemendik abiatuta gure proposamena da jakintza-alor arteko taldeak sortzea. Bertan hezkuntzakoak, Informazioaren eta Komunikazioaren lengoaietan adituak, teknikariak eta artearen (arte digitala barne) mundukoak elkartuko ginateke. Talde hauetan irakasleok espezialistekin batera kapituluan zehar agertu diren aztergaiak landuko genituzke: a) zeintzuk diren ikus-entzunezko alfabetizazioarekin lortu nahi ditugun gaitasunak eta hauek lortzeko zer nolako aldaketak eragin behar ditugun gure testuinguruan; b) gure espezialitatea kontuan hartuz ikus-entzunezko alfabetatze-praktikak nola txertatu berrikuntza pedagogikoko esperientziak eragiteko; c) generoen eta lengoaien eredurik aproposenak gure irakasgaietan lantzeko eta d) zein izan behar den irakaslearen nahitazeko prestakuntza ikus-

entzunezko alfabetizazioan eta zertan eta zertarako den beharrezkoa aipatutako profesionalekin elkarlanean aritzea.

Alfabetizazio berriak benetan ezinbestekoak direla uste badugu, Informazioaren eta Komunikazioaren lengoaien alderdi ezberdinak menperatzen dituzten profesionalak hezkuntza sistemara hurbiltzea eta haiekin elkarlanean aritzea ahalbideratu behar dugu.

3.6. *Material lagungarria*

Azken zubi gisa, material lagungarri batzuen aipamena.

Euskaraz, HIK HASIk sortutako materiala dugu “Begiradaren Heziketa. Zinema aztertzen” (2005). Bertan, haiek ekoiztutako pelikula aurkituko dugu: *Ilargiaren sekretua*. Ipuinaren protagonistak Pirritx, Porrotx eta haur talde bat dira. Lehen Hezkuntzako 3. ziklorako bereziki egokia, beste mailetan erabili ahal bada ere. Pelikularekin batera, proposamen didaktikoa egiten dute Hik Hasikoek, ondoko guzti hau azalduz:

- Curriculumean nola txertatu: arloz arlo proposamen didaktikoan lantzen den guztia (familia, bizitokiak, gidoia, aktoreak, irudia, ilargia, abestiak, efektuak, mezua, zinemagintza, kartela, irakaspena eta koadernoak) zeinekin duen harremana agertzen da.
- Proposamenaren berezitasunak: irudian zentratua; euskara batuaz; B eta D ikastereduetarako pentsatua baina A eremuan ere erabilgarria; *globalizatua*: arlo askorekin harremanetan; beste pelikula batekin lantzeko ere aproposa; eta atalka sailkatuta dagoenez irakasleak interesatzen zaien hura soilik lantzea posible izango dute.
- Metodologia, hasieratik bukatu arte zehatz mehatz laburbilduta.
- Helburuak.
- Edukiak blokeka: filma egiteko prozesua, gidoia, irudia, soinua, efektuak, diseinua, mezuak eta balioak, eta zinemaren bilakaera.

Eduki bakoitzean, kontzeptuak, prozedurak, jarrerak eta jarduerak aurkituko ditugu. Hau guzti hau liburuxka batean eta DVDan. Gutxi balitz, amaieran, zinemagintzari buruzko bibliografia eta hiztegia.

Beste material interesgarri bat Nafarroako Ikus-entzunezko Kontseiluak ateratakoa dugu. Gazteekin lan egiteko egokiagoa. EITBrekin egindako saioa da (euskaraz eta erdaraz), “Ikusi eta Ikasi, Mira y aprende”. Oso ondo dago ikus-entzunezko produktuak nola *eraikitzen* diren ikusteko. Saioan, ikasle talde bat ikusiko dugu laburmetraia egiten. Haiek bizi izan duten esperientziari buruz hitz egiten kontaktzen

dute laburmetraia nola egin duten, eta inportanteena: oinarrizko gauza batzuk ikasiz gero, *edonork* egin dezakeela ikusten dugu, baita oso ekintza interesgarria izan daitekeela ere.



“Eszenatoki sortzaile bilakatzeko” bidean, hortaz, guztiz aproposa, ikasleek batzuetan hasieran ez baitute haien burua kontalari gisa ikusten, gidoi bat prestatzeko ahalmenetik urrun sentitzen dira. Beste batzuetan, berriz, lanik eskatzen ez duen eginkizuna dela uste dute (grabatu besterik ez). Saio honek, ordea, gazte batzuk, (haiek bezelakoak), zinea egiten erakustean haiek ere egin dezaketela erakusten die, eta, halaber, ikus-entzunezko kontakizun bat egiteak atzean duen lana.



Gainera, saioari buruzko informazio idatziarekin dator materiala, eta bertan ikus-entzunezko narrazioak dituen aldi bakoitzerako ariketak agertzen dira. Ariketa hauek eta Hik Hasiren “Begiradaren atzean” agertzen direnak oso egokiak dira gorago aipatu ditugun mintegietarako (bai ikasleenak, bai irakasleenak). Ariketak baino jolasteko proposamenak dira.

Beste aldetik, Kontseiluak berak “Familia, televisión y otras pantallas” kanpainaren barruan atera duen materiala dago. Etxean, telebista eta beste pantailekin dugun harremana aztertzeke xedea duten lan fitxa batzuk dira. Bertan jarduera batzuk proposatzen dizkigute. Jarduerok sei bloketan daude sailkatuta, gaiaren arabera, eta, bloke bakoitzerako, gutxienez, hiru jarduera agertzen dira. Blokeen gaiak ondoko hauek dira:

- Automatismoak. “*Eta hau egin beharrean beste hau egingo bagenu...?*”: konturatu gabe komunikabideen presentzia handia dela eta ditugun ohiturak.
- Geuk sortutako mugak. “*Pantailarik gabeko espazioak*”: pantailek mundua betetzen dutenez geuk ipini beharko ditugu mugak.
- Denboraren banaketa. “*Nire ordutegia aztertzen*”: zertan ematen dugun denbora behatzea interesgarria da.
- Autoezagutza. “*Ezagutzen zaitut - ezagutzen nauzu*”: elkar ezagutzeko bidea dugu bakoitzaren gustuko pantailak ezagutzea.
- Arauak. “*Jolasaren arauak*”: adostutako arauak, txikiak eta gazteak babesteko ezinbestekoak, eta ohitura osasungarrien iturria.
- Ikus-entzunezkoen edukiak eta komunikazioa. “*Nire iritziz...*”: komunika-bideen edukiaz hitz egin beharraz.

Bloke guztiek egitura bera dute: azkerketa (gaiari dagokionez ohiturak behatu); erabakiak hartzea (azterketaren ondorioek ohiturak hobetzea laguntzen dute) eta praktikan jartzea (planteatu den hobekuntzan praktikan jartzeko bideak).

Eta planteatzen den jarduera bakoitzeko fitxa lagungarri batzuk ditugu. Material hau oso egokia da 3.3.7. atalean proposatu duguna egiteko: Informazioaren eta Komunikazioaren munduak gure bizimoduan duen eraginaz ikasgelan hitz egiteko.

Azkenik, Consell de l’Audiovisual de Catalunya-k sortutako materiala ekarri nahi izan dugu hona, katalanieraz egon arren erabilgarria dela iruditzen zaigulako. “Com veure la TV?” izenburuarekin gida bat argitaratu dute, lau liburu eta lau DVD, haurrentzat eta gazteentzat material didaktikoa osatuz: “Els relats de ficció”, “Els informatius”, “La publicitat” eta “Altres formats”. Guztietan gaiak eta Jarduerak aurkituko ditugu. Materialean agertzen diren jarduera batzuk Lehen Hezkuntzarako dira eta beste batzuk Bigarren Hezkuntzarako. Hala ere, irakasle bakoitzaren esku dago, dituen ikasleen arabera, jarduerak moldatu eta egokitzea nahi duen mailean lantzeko.



Gai bakoitzeko liburua eta DVDa ditugu. DVDek ez dute eduki autonomorik: gaiak lantzeko behar diren irudiak dituzte (pelikula, iragarki eta telesailen puxkak). Proposatzen diren jardueren osagaiak dira beraz, ez dute zentzurik gainontzeko ekintzetatik aparte. Gidaren ezaugarriak oso interesgarriak dira, gure ustez. Batetik, jarduera asko eskeintzen dizkigutelako eta bakoitzean hau guzti hau aurkituko dugulako: helburuak; ikus-entzunezko materiala; jarduera nola eraman aurrean urratsez urrats; ikus-entzunezko materiala ikusi ondoren zer egin; ekintzek zein jakintz arloekin duten harremana; eta, azkenik, jarduera osagarriak. Eta bestetik, materiala eta jarduerak modu askotan erabili ahal izateko planteatuta daudelako. Horrela, bai jarduerok, bai materiala, eskola bakoitzak eta irakasle bakoitzak haien hezkuntza proiektuan sar ditzakete.

Esan bezala, eta gidaren egileek azpimarratzen dutenez, DVDek ez dute diskurtso hezitzaile autonomorik. Aukeratu dituzten irudiek gogoetak eta ikuspegi kritikoa esnatzea dute helburu. Era berean, ez dute uste irakasleok diskurtso hezitzaile autonomorik erabili behar dugunik. Metodologia aktiboa eta partehartzailea egokiena dela uste dute: parte hartuz, hitz eginez eta eztabaidatuz ikasi. Bat dator, hortaz, orain arte kapituluan proposatu dugunarekin, alfabetatzeko ikaslearen partehartzea bultzatzen duen testuingurua sortzearekin alegia.

Material honek, gure ikuspegitik, duen beste gauza interesgarri bat hauxe da: metodologia *integratzailea* ere proposatzen duela, hau da, jarduerak emozioen eta gogoeten integrazioa ahalbidetzeko pentsatuta daude. Jakina denez, ikus-entzunezko komunikazioa emozioekin estuki lotua dago: ikus-entzunezko mezuek jasotzailea automatikoki hunkitzen dute, zirrara sortu diote, eta emozioak esnatzeak, normalean, gogoetarako ahalmena alde batera uzten du. Metodologiaren helburua bada, ikasleek euren emozioak gogoeta bilakatzen ikastea da.

4. *Curriculum*: hedabideak ikasi

Hezkuntza Sistemak ez du ikasketa arauturik eskaintzen masa-hedabideetako eduki kulturelei buruz. Horrela da, gaur gaurkoz. Ez da inongo sekreturen azala urratzea, hori esatea.

Eskolaren esku dago hein handi batean gizakia prestatzea gizarte aldakorrerako. Lan sakona da hori, adar asko eta ugariak dauzka. Etengabe eraberritzen den gizartearen abiadari segitzea ez da erraza, ez denez.

Hedabideen alor berezituaren aurrean, prestakuntza espezifikoa falta da oro har gure eskoletan. Ikasketa-programa eguneratuak falta dira heziketa-gunerik gehienetan.

Eskolari eskatzen zaio ikasketa klasikoetan trebatzea gaztea, bai eta gaur egungoetan. Eta egunak hogeita lau ordu besterik ez du... Ez da lan erraza *betikoa* denaz gain, *berria* delakoari tartea egitea ikasgeletan.

Hala ere, gure ustez, ezin da bazterrean utzi teknologia komunikatiboen eta beraien produktuen analisia. Eskolak bere esku hartu behar du, modu batean edo bestean, baita ardura hori ere. Eta ez eskolak bakarrik; baita gizarteak eta familiak berak ere.

Euskal Herriko eskoletan, oraindik ez dugu jardunbide arautu eta argirik arlo horretan egin daitekeenaz. Ez dago beharren definiziorik, ez dago ariketa-programaziorik, ez dago ebaluazio-eredurik. Saiakerak badaude han eta hemen. Koordinazio-gogo batzuk, irizpideak finkatzen joateko ahaleginak. Baina, egia esan, oraindik orain, ez zaio katuari kriskitina jarri.

Gero eta gehiago ari da saiatzen gure eskola gaztea gizarte modernorako prestatzen eta trebatzen. Eta, arestian esanda dagoenez, gazteak gaur bizi duen mundua gero eta lotuago dago komunikazio eta informazio teknologiei eta beraien edukiei.

Hedabideek eskainitako produktuen kontsumo orokortuaren baitako gizarte honetan, nola garatu dezakegu eduki horien irakurketa kritikoa eta beregaina? Zelan lagundu dezake eskolak kontsumo hori arrazionalizatzen?

Artikulu honetan, proposamen batzuk egiten dira. Proposamenak.

Eztabaida pizteko, hezkuntza-sistemaren komunitatearen baitan.

4.1. Curriculumera hurbiltzen

Arestian esanda dugunez, eskolak ez du oraindik garatu eta osatu teknologien eta beraien edukietarako prestakuntza arautu eta bereziturik. Eta garatu duen apurra, garatu duen heinean, tresna horien *erabilpen manuala* kontuan hartuta garatu du. Ez hainbeste komunikazio-eredu horien *erabilpen intelektuala* kontuan hartuta, edo mundu horrek gure esku uzten dituzten produktuen inguruko hausnarketa kritikoaren eta beregainaren esparru posiblea kontuan hartuta.

Eta are gutxiago eskola-umea *igorle* paperera eramatearen aukera bera.

Arlo horretan, beraz, gure ustez hiru urrats egin behar lirateke:

- a) Komunikazio-eredu berri horien *kontsumitzaile-erabiltzaileak* formatzea
- b) Komunikazio-eredu berri horien edukien *irakurle* beregain eta kritikoak formatzea
- c) Komunikazio-eredu berri horietan trebatutako *igorle* prestatuak formatzea

Helburu nagusiak izan behar du eskola-gaztearen eskuetan uztea ahalako erreminta eta lantresna bat ahalbidetuko diona batetik teknologia horiek erabiltzea, bestetik horien edukiak bere onerako eta mesederako irakurtzea eta, azkenik, teknologia horietaz baliaturik, berak bere eduki propioak ekoiztea eta sozializatzea.

Erabilpen tekniko eta manual hutsaz, eskolarik gehienek eginak dituzte beraien urratsak. Salbuespenak dira gaur egun tresna komunikatzaile horien erabilpena arrotza zaien gazteak. Dela eskolan ikasi dutelako, dela lagunaren etxean ikusi dutelako, dela etxean bertan aritu direlako, ia den-denek dakite ordenagailua pizten, telebistako urrunerako agintearekin jolasten, musika-aparailuetan gogoko abestiak bilatzen, sarean konektatzen eta abar. Gizarteak eta eskolak ongi trebatu ditu gazteak teknologien erabilpen manualean.

Kontsumo kritikoaz eta beregainaz, aldiz, asko dago oraindik esateko. Gazteak eduki sinbolikoa kontsumitzen eta irensten du. Baina, zergatik? Agian, gogokoa duelako; behar bada, modan dagoelako edo bestelako edukirik edo denbora-pasa alternatiborik ez duelako eskura. Gainera, erraza da oso eduki horiekin topatzea kalean nahiz etxean.

Kontsumo-erraztasun horrek, agian, *kontsumo akritikoa* deitzen dioguna bultzatu du. Ustezko naturaltasun faltsutu baten barruan ikusten du gazteak hor eskaintzen zaiona. Iruditzen zaigu borrokatu egin behar dela hori. Alegia, hedabideetan eta teknologietan dena *normala* deneko uste zabala.

Kontsumitzen duena ona ala txarra den jakin behar du, taxuzkoa ala eskasa... Hartara, *kontsumo kritikoa* sustatu behar da.

Ez dezagun ahaztu, bestalde, gaztearen alfabetatze erabatekoak eskatzen duela gaztea bera ere izan ahal izatea *igorle*, komunikazio-eredu berrien esparruaren

baitan. Gazteak berak garatu behar du halako kompetentzia bat zeinaren bidez gauza izango den berak sortzeko, eta ez bakarrik besterena kontsumitzeko.

Eskolatzeko klasikoaren prozesua ez da eteten umeak letra eta zenbakia irakurtzen ikasten duenean. Idazten ere erakutsi nahi izaten zaio, bai eta metaforaz liluratzen ere. Zifrak ikasitakoan, zenbakiekin operatzen eta matematikaren baitan erakutsi nahi zaio arrazonatzen...

Eta erakusten zaio, besterena kontsumitzeaz gain, bere berea sortzen: ipuin bat asmatzen, amets bat pintatzen edo flauta jotzen.

Ildo beretik, komunikazio-eredu berrien alfabetatzean, *irakurtzen* bezala, *idazten* ere erakutsi beharko zaio gazteari. Kontsumitzen legez, ekoizten.

4.2. Urratsak diseinatzen

Beharrezkoa da ikusaraztea eta azaltzea ezen hedabideen eta teknologia berrien bidez gureganatzen ditugun edukien aurrean, oro har gizakiak, eta gazteak gure kasu honetan, oreka bat bilatu behar duela, emozioaren eta arrazoiaren artean.

Gizakiak kontuan hartu behar du, konturatu egin behar du, ikusi egin behar du zeintzuk diren kontsumitzen dituen eduki horiek azaleratzen dizkioten emozioen azpian dauden muineko arrazoiak.

Gizakiak kontuan hartu behar du urrats beregain bat egin behar duela, eta irudiaren liluratik harago egin behar duela jauzi, hausnarketa kritikora egin behar duela salto. Bestela esanda, inor gizaki kompetentetzat hartua izateko arlo honetan, emozioa eta hausnarketa zein bere lekuan jartzen jakin behar du.

Era berean, modu egokian ikasi behar du gizaki kompetenteak mezua interpretatzen, bai eta alor komunikatiboetan gaitasun minimo batekin bere gauzak adierazten ere. Kontsumitzen duenaren analisi kritikoa egiten jakin behar du. Hori batetik. Eta, bestetik, ikasi behar du mezuak sortzen eta igortzen; ahalik eta modurik eraginkorren eta arrakastatsuenan.

Kompetente izateak berekin dakar zenbait kontzeptutan, prozeduratan eta jarreratan jantzia eta aditua izatea.

Orrialde hauetatik, proposamen gisara, sei ataletan jarri nahi da arreta.

Honoko hauetan: lengoaia, teknologia, ekoizpenaren prozesua, ideologia eta balioen esparrua, interaktibotasuna eta estetika.

4.2.1. Lengoaia

Gazteak jakin behar du zeintzuk diren mezu komunikatiboak sortzeko erabiltzen diren kode desberdinak. Lengoiak.

Jakin behar du kode horiek erabiltzen eta, kode horietaz baliatuta, mezu arruntak sortzen eta igortzen.

Jakin ere, gazteak jakin beharko luke hedabideen mezuetan diskurtso desberdinak daudela, mota desberdinak. Komunikazioaren munduan egitura narratzaile askotarikoekin egiten dugu bat. Bai eta genero desberdinekin. Mundu desberdinak, mundu berean.

Gaztearen kompetentziak landu behar dira aniztasun hori ezagutzeko, eta aniztasun horretan esku-hartzeko eta jarduteko.

4.2.2. Teknologia

Gazteak ikasi behar luke komunikazioa ahalbidetzen duten teknologia horien funtzionamenduaren oinarriko teoria. Horrela, modu egokian jakingo du zer dagoen jasotzen dituen mezu horien atzean.

Mekanikaz janzten den heinean, produktuen zentzuaz ere trebatzen da.

4.2.3. Ekoizpen-prozesuak

Gertakaria eta horren emaitza mediatikoaren artean dagoen ekoizpen-lerroaren ezagutza beharrezkoa du inork, komunikazio-eredu berrietako edukien interpretazio osoa egiteko.

Bere burua egokitu behar luke gazteak hedabideen eta teknologien esparru horretara, bera aktore gisa jarduteko, igorle papera bereganatuz.

4.2.4. Ideologia eta balioak

Gaitasun kritiko zuzena garatu behar du gazteak mundu errearen eta horren errepresentazioaren arteko loturak antzemateko. Ildo horretatik, gazteak argi eduki behar du ezer ez dela neutrala, eta mezu oro dela nolabaiteko ideologia eta giza eta gizarte-balioen eramaile.

Gazteak jakin beharko luke mezu horietan aurkitzen gizartearen beraren interesak eta kontraesanak.

4.2.5. Interaktibotasuna

Gaitasun aktiboa garatu behar du gazteak, hartzaile aktiboa izateko, parte hartzeko diskurtso publikoetan. Horretarako, egokia da teknologia parte-hartzaileetan trebatzea eta interaktibotasuna ahalbidetzen duten prozesuetan aritzea.

4.2.6. *Estetika*

Balio estetikoak daude Hedabideek nahiz Informazioaren eta Komunikazioaren Teknologi Berriek (IKTB) eskaintzen dituzten produktuetan.

Horiek aurkitzen eta erreproduzitzen ikasi behar luke gazteak, naturaltasun osoz ikasi ere.

4.3. *Telebistaren lanketa, adibide gisa*

Hedabiderik kontsumituena da telebista. Jakina da hori.

Erakargarrtasun handia garatu du ikus-entzunezkoak gu denon aurrean, agian beste ezein hedabide-motak edo IKTBk baino handiagoa. Sarean egon daiteke telebistaren konpetentzia. Gazteak gero eta zaletasun handiago erakusten baitu horrekiko. Baina, hor ere, ikus-entzunezko edukia da kontsumituena.

Adibide praktiko batzuk eskaini nahi dira orrialde hauetatik.

Helburu nagusia da kontsumo eta erabilpen kritikoa sustatzea eskola-gazteen artean. Horixe baita denaren orpoa, alegia beregaintasun intelektual osoarekin jardun ahal izatea hedabideen edozein produkturen aurrean.

Adibide honen garapenean, jar dezagun gure arreta bi arlotan: telebistako informatiboetan eta publizitatean.

4.3.1. *Albistegiak*

Berez konturatu ez bada, gazteari lagundu behar zaio ulertzen ezen ezinezkoa dela munduan gertatzen den oro kontatzea albistegian. Gazteak jakin behar du ezen telebistak ezinezko duela munduan gertatzen den guzti guztia pantailara eramatea. Ezinbestean hautu bat egin behar du telebistak: gertakari batzuk azaldu eta erakutsi, eta beste batzuk ez.

Ildo horretatik, esan daiteke *gertakari guztiak ez direla albiste*. Faktu bat da hori, denok lekuko izan garen zerbait, ebidentzia bat. Baina, ahaztua da sarritan. Albistegietan, dagoena dago, eta asko dago. Baina ez dena. Hautua egiten du norbaitek.

Gazteari azaldu behar zaizkio zeintzuk diren erredakzioetan erabiltzen diren irizpide profesionalak gertakari batzuekin albisteak egiteko eta beste batzuk tintontzian gordetzeko. Hautua nola egiten den. Arrazoi profesionalak azaldu behar zaizkio, bai eta bestelakoak ere.

Erredakzioetan, maiz hitz egiten da ohiz kanpokoaz eta salbuespenekoaz, justifikatzeko gertakari bat albiste bihurtzea eta, aldiz, beste bat ez. Termino

labainkorra eta manipulatzeko erraza da hori. Eskolak azal dezake termino horien atzean ezkutatzen dena: gizartearen eta munduaren irakurketa jakin eta interesatu bat, sarri askotan.

Ondorio argiak dituzte erredakzioetako erabaki horiek, bai gizartearentzako baita gizabanakoarentzako ere. Esaten ez dena, erakusten ez dena, ez dago begi publikoan, eta ez da existitzen iritzi publikoarentzat. Interesgarria litzateke hori bera esperimentatzea eskolan, eskolako gertakariekin eta eskolako albisteekin.

Gizarte-esangura bat edo beste bat aitortzen diete hedabideek erakusten dituzten eragileei. Batzuei modu bateko garrantzia eta beste batzuei bestelakoa. Horretaz konturatzea garrantzitsua da. Protagonista bakoitzari zer testuinguru marratzen zaion ikustea ere ezinbestekoa da. Erraz kontura gaitezke nola batzuk diren protagonista egoera ilunetan eta beste batzuk distiratsuetan. Horren azpiko arrazoiak azaleratzea da erronka.

Hedabideek badakite emozioa lantzen, ezinbestekoa dute azal liluratzaille hori. Kontsumoaren ardatz kritikoaren bila, ez genuke hori ahaztu behar. Malko erraza bilatzen du batzuetan albistegiak, baina gero ez du azaltzen hondamendiaren edo sarraskiaren benetako arrazoia zein izan daitekeen.

Era berean, azaldu behar da irizpide profesional eta deontologikoez gain, badirela beste batzuk, agian ez hain etikoak, baina haiek bezain indartsuak, gertakari batzuk albistegira eramateko eta beste batzuk ez. Kritika, benetako kritika hor has daiteke, seguru asko.

Era berean, albistegiaren aurrean, gazteak bere iritzia sortzen ikasi behar du. Erakutsi zaiona eta egin zaion gertakariaren irakurketa baloratzen ikasi behar du eskola-gazteak. Alegia: *telebistak hala esan duelako, ez du horrela izan behar, derrigor.*

Gazteak ikasi behar du albistegiak *usaintzen*, jakin behar du batzuk *ofizialak* direla, beste batzuk *alternatiboak*, eta beste batzuk *sentsazionalistak*. Gertakariak ez dira albistegi denetan berak, eta gertakari berak ez du trataera bera albistegi batean eta bestean.

Eta jakina, gazteak ikasi egin behar du bere jarrera eta irakurketa propioa eginda, iritzi hori jendaurrean azaltzen eta babesten. Alor horretan, ez da ahaztu behar gaztea hartzailea izateaz gain, igorle ere izaten trebatu behar duela. Alderdi horretatik, eskola-gazteak albisteak egiten ikasi beharko luke: batetik gertakarien artean hautua egiten, horien gainean eraikitzeo albistea. Eta, bestetik, albistea bera taxutzen ikasi behar du, albistearen egituraz ohitu behar du eta horretan saiatu; hobeto ulertzeko kazetariak zer egiten duten eta nola baldintzatzen duten azken emaitza beren esku-hartze profesionalarekin.

Hiru ariketa proposatzen dira ondoren, eskolako edozein mailatan praktikatu daitezkeenak. Edozelan ere, umeenekin, nerabeekin eta gazteekin kontzeptualtasun-maila desberdinak landu beharko dira, unean unekoak.

a) Albistegiko albisteak bildu

Ariketa moduan, lehendabizi, albisteak zerrendatu, ondoren banan bana komentatzeko. Garrantzitsua da jakitea zertaz hitz egin den albistegian. Horrela jakingo dugu munduaren zein errepresentazio egin den. Zer den munduaz kontatu dena. Jakingo dugu zer kontatu den atzerriaz, zer aberriaz, zen honetaz eta zer hartaz.

Era berean, albiste-zerrenda hori kontuan hartuta, arduratuko gara identifikatzen zelan definitu duten zer den *politika*, zer den *gizartea*, zer den *kultura*, *kirola*...

Azkenean, ikusi beharko genuke zer ez den kontatu. Dagoenaz beste argitzen baitu ez dagoenak. Esan dezagun zeintzuk diren guk ezagutu eta aipatu ez diren albisteak edo gaiak. Eta horrekin guztiarekin, has gaitzke albistegiaren interpretazio kritikoa lantzen, klasean bertan eztabaida irekia proposatuz.

Oinarrizko informazioa biltzeko, eredu honetako fitxa erabili daiteke:

Albiste zenbakia	Albistea bera	Balorazioa	Sekzioa
.....			

ALBISTE ZENBAKIA: albisteak albistegian hartzen duen tokia argigarria da, zeren azaltzen baitigu zein den erredakzioan albisteari berari aitortzen zaion garrantzia; zenbat eta lehenago agertu albistea, ulertzen da orduan eta garrantzitsuagoa dela.

ALBISTEA BERA: deskribatu oro har zer kontatzen den, hitz-jarioari eta irudizkoari erreparatuz. Lerro batekin nahikoa da, oraingoz.

BALORAZIOA: kazetariaren ustez, baikorra ala ezkorra da kontatzen dena? Kazetariak zer interpretazio egin du kontatu duenaz?

SEKZIOA: alegia, gai orokorra; albisteari estaldura orokorra ematen dion makro-proposamena zein den markatu behar da: (politikoa, kulturala, kirolekoa...).

b) Albiste bat komentatzeko eredu-proposamena

Albistegi batean, minutu erdi eta minutu bitarteko iraupena du albiste bakoitzak oro har. Albistegian, informazio-item ugari biltzen dira. Ugari azaltzen dira ideiak eta kontzeptuak. Kazetariaren hitz esanak, protagonisten hitz esanak, lekukoen hitz esanak... Azaldu, irudiak ere azaltzen dira... Batzuetan gertakari jakinarekin erlacionatutakoak, beste batzuetan antzekoak izan litezkeen gertakariekin lotutakoak.

Albistea bera lantzeko, garrantzitsua da bi kode-sistema horiek nola uztartzen diren agerian uztea.

Ezinbestekoa da adieraztea nola laguntzen dion kode batek besteari.

Idea nagusiak identifikatu eta bildu hona	Irudi esanguratsuen deskribapena egin
.....	

Txikia, laburra izanagatik, albistean bertan azalduko diren ideiak bat baino gehiago izango dira seguruenik. Eta, gainera, ideien deskripzioa egitean, seguru asko, ez dira ikasle eta irakasle guztiak bat etorriko, baten begiak argi ikusten duena, agian, besterentzako iluna delako.

Baina, eztabaidak lagunduko du dena bere lekurantz eramaten. Eta, ez ahaztu, erabateko adostasuna ezinezkoa izango dela batzuetan.

c) Ikaslea, igorle

Eskolan dauden ahalmenen arabera, albistegi bat antolatzea izan daiteke hurrengo urratsa. Erabateko alfabetizazioak argi eta garbi eskatzen du *hartzaille* dena *igorle* ere izatea, norik bere eduki propioak diseinatzeko eta gauzatzeko gaitasuna lantzea eta eskuratzea.

Alderdi horretatik begiratuta, ikaslea igorle bihurtzeko, honoko hiru urrats hauek proposatzen dira:

- I. Albistegiaren edukien zerrenda egitea: alegia, landuko litzatekeen balizko albistegiak bere baitan hartu beharko lituzkeen albisteen bilduma zenbakitua, azalduaz zein sekziori erantzuten dioten.

Albistearen zenbakia	Albistearen lerro-burua	Zein sekziotik datorren
.....		

- II. Albiste bakoitzaren ikus-entzunezko deskripzio ideala egin, bertan azalduaz zein ideia kontatuko diren eta zein irudi erabiliko diren.

Albistearen lerro-burua	Garatzeko ideiak	Grabatzeko irudiak
.....		

III. Teknologia eskura edukiz gero, albistea bera sortu eta albistegia muntatu.

IV. Prozesua amaituta, autokritika egitea da onena. Ikusi zeintzuk ziren hasierako asmoak eta ondoren ekoitzi dena. Erkatu bata bestearekin. Eta hobetzeko zer beharko litzatekeen adierazi.

Lerro hauetatik, telebistarako albistegia nola iruzkindu daitekeen azaldu da. Baina berdin antzera funtzionatu daiteke paperarekin edo irratiarekin, eskola bakoitzak eskura duen baliabideen arabera.

Era berean, eskola-umeen adinari erreparatuz, edukiak eta zailtasun teknikoak, diskurtsiboak eta intelektualak mailaz maila egokitzen joan beharko litzateke.

4.3.2. *Publizitatea*

Begia nora, publizitatea han. Toki guztietan dago publizitatea: etxean eta kanpoan, egunkaria erosten dugunean, aldizkaria eskuratzen dugunean, telebista pizten dugunean, erosketak egitera ateratzen garenean, metroan goazenean... gurekin da publizitatea.

Publizitatearekin bizi den gizarte bat da gizarte modernoa. Saihets-ezina da gure bizitzan. Sarritan kritikatu da publizitatea, bere zentzu ezkorrak sarritan salatu dira. Baina, ezin da publizitate barik bizi. Ezinezkoa da. Beraz, harekin elkarbizitzen ikasi beharko da.

Alor horretan, eskola-gaztearen trebakuntzak hasi beharko luke azalduaz zein den publizitatearen lehen jomuga, *target* deitzen zaiona. Alegia, eskola-gazteak ikasi behar du desberdintzen zeintzuk diren iragartzen diren produktueto bakoitzak jomugatzat dituen gizarte-taldeak. Zeren, iragarki guztiak ez baitira oro har pentsatu eta sortu telebista-ikusle guztientzat.

Era berean, ikasleak asmatzen jakin beharko luke zein den iragarkiak itxaroten duen balizko ikuslearengandiko erantzuna.

Eskola-gaztearen trebakuntzaren baitan, alor saihestezin bat da aztertzea publizitatea diskurtso hirukoitz moduan, zeren bere baitan biltzen baitira diskurtso informatiboak, arrazionalak eta seduzitzaileak.

Eskola gazteak argi ikusi behar du ezen markaren irudi sortzailearen baitan emozioak eta arrazoiak nahasten direla.

Eskola-gazteak bere burua garatu ahala, garatu beharko luke, era berean, beharizanaren, benefizioaren eta atsegingarritasunaren arteko desberdintasunen lerroa. Iragarki baten aurrean, hartara, galdera hirukoitza planteatu behar luke gazteak:

- produktu horren benetako beharrik ba ote dut?
- ze onura emango lidake produktuak?

- nola beteko ninduke horrek?

Heziketa horretan, aparteko lerroa beharko luke curriculum eskolarrean balioen ardatzak. Zer da atsegina, zer higuigarria? Zerekin lotzen edo uztartzen da produktua?

Aztertze eta eztabaidatzeko gai izan daitezke:

Publizitatea eta diskriminazio soziala.

Moda.

Gorputzaren gurtzea.

Hierarkien apologia.

Generoaren irakurketa...

Hona hemen, hiruzpalau urrats publizitatearen azterbideak lantzen joateko.

a) Deskribatu iragarkia

Arestian esandakoak kontuan hartuta, fitxa-eredu honetara bildu daitezke iragarkiaren mezuaren nondik eta norako nagusiak.

Honela, adibidez:

Marka	Balizko hartzailea	Leloa	Irudien deskribapena
.....			

MARKA: azaldu nork ordaindu duen iragarkia; produktua eta marka lotuta daude, batzuetan marka saltzen da, beste batzuetan marka baten produktu jakin bat, batzuetan biak, inoiz gauza bera dira marka eta produktua...

BALIZKO HARTZAILEA: nori zuzendua den iragarkia; gizartearen zein kolektibo da jomuga (gazteak, adinekoak, aberatsak, pobreak...)

LELOA: azaldu nola identifikatzen den marka edo produktua hitzen bidez; eslogana idatzi.

IRUDIAK: zer erakusten den azaldu, irudien zerrenda egin.

b) Iruzkindu iragarkia

Deskribapena egin ondoren, saiatu iragarkia kritikatzeko.

Aipatzen dituen giza eta gizarte-baloreak azaldu. Erkatu horiek zureekin. Edo eskolan azaltzen direnekin. Edo etxean hobesten direnekin.

Era berean, galdetu ea zein hutsune pertsonal nahiz sozial betetzen duen produktuak. Ea zertan laguntzen duen gizartea hobetuz egiten.

Hitz egin prezioaz.

c) *Berridatzi iragarkia*

Deskribapena eta kritika egin ondoren, saiatu iragarki berri bat planteatzen. Marka edo produktu bera izan daiteke abiapuntua, edo marka eta produktu asmatua. Horretarako atzekoz aurrerako prozesua erabili: alegia, ikusi zertan lagundu dezakeen markak edo produktuak gizartean, zein beharko zukeen izan prezioa, zer nolako giza eta gizarte-baloreak hartu beharko lirartekeen kontuan...

Eta azkenean, erredaktatu testua eta filmatu.

Aurreko atalean esan dugunez, azterbide eta ekoizpen-bide hauek telebistarako pentsatuak diren arren, eskola bakoitzak dauzkan baliabideen arabera, paperarekin nahiz irratiarekin berdina antzera funtziona daiteke.

4.4. Azken hitz bat

Kapitulu honek helburu argia du: ikus-entzunezkoen aurrean jarrera kritikoa eta beregaina sustatzea eskola-gazteen artean. Hiruzpalau irizpide deskribatu dira, ariketa-proposamen batzuk azaldu dira.

Halere, garrantzitsua da kontuan hartzea ezen ikasketa hauek eskola-curriculumean txertatu behar direla. Arautu.

Hori ahalbidetzeko, beharrezkoa da eztabaida sustatzea klaustroan eta ikusi nola garatu daitekeen ildo horri begirako lerro bat, zuzena nahiz zeharkakoa.

Kreatibotasun kritiko eta beregaina lantzen lagundu dezake gaiak.

Azkenik gogora dezagun ezen hedabideen inguruko hausnarketak eta komunikazio-eredu berrien erabilpenak ongi asko balio dezakeela bestelako eskola-gaiak eta edukiak lantzeko: kultura-gaiak, edo etika arloak, edo inguruneak, edo hizkuntzak...

Aukera ugarien artean, gai zabal honek eman dezake abiapuntua erreportaje bat egiteko, inor elkarriketatzeko, albiste bat idazteko edo gazteen artean mahai inguru bat planteatu eta bertan irizpide desberdinak eztabaidatzeko.

Kontua ez da bakarrik meta-kazetaritza egitea, alegia bestek egin dutena deskribatzea, eztabaidatzea... Planteatzen duguna da *bigarren* egosaldi bat egitea, hots: komunikazio-eredu eta teknologia berri horiek erabiltzea baita eduki propioak sortzeko.

Zeren, hasieran esan dugun bezala: alfabetatzea ez baita bakarrik *irakurtzea*, *idaztea* ere eskatzen baitu alfabetatzeak.

5. Voces expertas: Educación y formación, elementos clave

Antes de iniciar nuestro trabajo de campo, nuestras sesiones con grupos de debate en centros de estudio y nuestra encuesta entre adolescentes, decidimos realizar una serie de entrevistas en profundidad con personas expertas en la materia. En algunos casos están vinculadas a actividades de formación del profesorado, en otros han realizado directamente con adolescentes escolares experiencias de uso y educación en el uso de medios de comunicación. Algunas de estas personas han publicado, además, análisis, artículos y ensayos sobre ese tema y todas ellas tienen una profunda inquietud ante el mismo.

Traemos aquí parte de sus reflexiones, que fueron más amplias y sobre más cuestiones que las que exponemos. En todo caso, la responsabilidad de la elección y presentación de lo que va a continuación recae únicamente en nuestro equipo de investigación. Hemos recogido, en concreto, extractos de las opiniones de:

- Arrate Egaña y Paco Luna, miembros del Instituto Vasco de Evaluación e Investigación Educativa y coautores del texto *Prentsa tailerra / Taller de prensa*.
- Carlos Lomas, profesor de educación secundaria y asesor en el Centro de Profesorado y de Recursos de Gijón, codirector de la revista Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura.
- Esther Torres, responsable de formación e innovación de la BIGE (Asociación de madres y padres de alumnado de la enseñanza pública de Bizkaia) y coordinadora del programa “Te3levisión y Medios” desarrollado en diversos centros escolares.
- Fernando Marín, Responsable de las TIC del Centro de Renovación Pedagógica del Departamento de Educación del Gobierno Vasco.
- Germaine Hacala, técnico superior (retirada ya) del Ministerio de Educación de Francia, con amplia experiencia en el sistema educativo de Iparralde.
- Joan Ferres, profesor en la Universidad Pompeu i Fabra y miembro directivo de la revista catalana *Mitjans* dedicada a la “alfabetización audiovisual”.
- Luis Matilla, formador de formadores audiovisuales y con una amplia cantidad de publicaciones.

- Mikel Usabiaga, profesor de Mondragón Unibertsitatea que trabaja en una tesis doctoral sobre los mismo temas analizados en esta investigación.
- Roberto Aparici, presidente del Consejo Mundial de Educación para los Medios y profesor de la UNED.
- Victor Moreno, profesor en el Instituto Moret-Irubide de Pamplona, autor de numerosos artículos sobre didáctica de la lengua.

Estas entrevistas tenían dos objetivos. El primero, dotarnos de un conocimiento mayor sobre el tema, tanto en lo que podría llamarse “visión de conjunto” del mismo, como en el conocimiento de experiencias concretas desarrolladas ya. El segundo ayudarnos a rediseñar los esquemas de trabajo y las preguntas que teníamos preparadas para organizar los grupos de debate en los centros escolares y para realizar la encuesta. En ambos sentidos los resultados fueron satisfactorios.

La entrevista se dividió en cuatro partes. De inicio, pusimos sobre la mesa la pregunta de cómo valoraban el nivel de *alfabetización audiovisual*, de competencias de nuestra sociedad (y de la adolescencia en particular) para codificar y descodificar los medios de comunicación. Se les pidió, en segundo lugar, valoraciones sobre la influencia de los medios en la adolescencia. Abordamos, después, su opinión sobre una gama de cuestiones concretas relacionadas con la *edukomunicación*, y dentro de ellas, en particular sobre la respuesta que el sistema actual da y el que debería dar en esta materia. Y finalizamos preguntando específicamente sobre las perspectivas de futuro de la influencia e impacto de las nuevas tecnologías.

Publicamos, a continuación, parte de esas entrevistas. En algunos casos hemos optado por reproducir reflexiones, conceptos o definiciones de carácter más general; en otros nos ha parecido más oportuno subrayar experiencias prácticas directas de las personas entrevistadas y las reflexiones unidas a ellas.

5.1. La alfabetización audiovisual

Desde el significado que tienen los conceptos *Media Literacy* o *Alfabetización Audiovisual* (explicados en el apartado primero), pedimos a nuestras voces expertas una evaluación sobre el estado de tal alfabetización en nuestro entorno.

Luis Matilla: *Somos analfabetos funcionales y nos han enseñado a leer textos escritos pero no a leer imágenes.*

Yo creo que somos analfabetos funcionales, y nos han enseñado a leer textos escritos pero no nos han enseñado a leer imágenes. ¿Qué ocurre con esto?, que el nivel de sensibilidad nuestro está fallando en la medida que hacemos una lectura

de la imagen absolutamente mimética de la realidad (...). A mi me gusta mucho trabajar en educación infantil. Cuando un niño le dice a una profesora: "una foto, es mamá", la profesora debería decirle "¿mamá?, cómo es mamá, como huele mamá, como huele la foto, como apretarías a la foto, como apretarías a mamá". Tenemos la foto de una vela, soplamos, y la vela no se apaga, cogemos una vela de verdad y la apagamos. Una pelota no bota, una pelota de verdad puede botar; es la foto de mamá, es la foto de una pelota. Si a un niño desde pequeñito le empezamos a educar entre imagen y reproducción, entre imagen y realidad, le empezamos a decir que lo que se reproduce no es la realidad y que nosotros deberíamos buscar nuestro propio punto de vista de la realidad, estaríamos haciendo alfabetización audiovisual.

Pero eso no ocurre y el problema de ésta sociedad es que estamos llenos de imágenes pero no sabemos leerlas y mucho menos producirlas. Por cada imagen que producimos recibimos 500.000 en la publicidad exterior, en los medios de comunicación. Eso muestra que somos una sociedad pasiva, que consumimos imágenes pero que no las producimos. Ni siquiera sabemos hacerlo. Tampoco los adultos. Nosotros por ejemplo, llegamos y decimos: poneros todos juntos ahí que vamos a sacar una foto. Y la sacamos a toda prisa pero no pensamos que en tres minutos más intentando ver dónde hay una sombra preciosa de un árbol o donde una roca maravillosa, podríamos conseguir una comunicación estéticamente mejor. Si nosotros, adultos, no utilizamos este sistema de sensibilidad para mirar la realidad de una manera más permeable, ¿qué ocurre con los jóvenes?; pues ocurre que a través de una educación muchas veces bancaria, muchas veces reproductiva de esquemas dominantes, no se les están abriendo horizontes imaginarios. No hay alfabetización audiovisual.

Entonces yo creo que todo el conflicto es: no se sabe leer la imagen, no se enseña a hacerlo, no la leemos. O, cuando menos, el nivel de lectura es bajo; pero como en la escuela no se practica y como la preocupación de la sociedad no es hacer hijos sensibles sino reproductores de la realidad, pues no podemos elevar ese nivel.

Carlos Lomas: *La alfabetización audiovisual requiere un aprendizaje formal que no existe.*

En mi opinión nada invita a pensar que la mayoría de la gente tenga un alto grado de alfabetización mediática. Por una razón evidente: de la misma manera que el lenguaje oral se adquiere de una manera natural, en contacto con un entorno familiar y social, pero sin embargo el aprendizaje de las competencias lecto-escritoras requiere de un aprendizaje formal que habitualmente se encomienda a la institución escolar, pues algo semejante ocurre con el conjunto de conocimientos, de habilidades, de destrezas y actitudes que favorecen una lectura crítica de los mensajes de los medios de comunicación de masas, de la publicidad y del entorno de Internet.

Se trata de un tipo de habilidades y de conocimientos que no son innatos y que no suelen ser objeto de una enseñanza sistemática en los contextos escolares. Se dice que la *competencia comunicativa* de las personas se adquiere cuando se dominan un conjunto de conocimientos y destrezas que nos permiten hacer un uso coherente, adecuado correcto y eficaz del lenguaje en los diversos contextos y situaciones de la comunicación humana. Y por ello se afirma con razón que no basta con una competencia gramatical que como señalara Chomsky es innata, sino que son necesarias además una competencia sociolingüística, una competencia textual y una competencia estratégica.

Este concepto de competencia comunicativa es muy deudor de la tradición lingüística y por tanto no suele incorporar en sentido estricto ese conjunto de habilidades, de conocimientos y de destrezas que permiten una interpretación crítica de los mensajes de los *media*. Cabe pensar entonces que la mayoría de las personas en nuestras sociedades, que están expuesta a múltiples estímulos audiovisuales y virtuales, no ha adquirido de forma suficiente los conocimientos y las destrezas lectoras e interpretativas que permiten imaginar una comprensión cabal de las formas y de los efectos de los mensajes de la cultura de masas.

En mi opinión, y en lo que se refiere a la alfabetización mediática, la omnipresencia del mundo audiovisual y virtual en las sociedades actuales no va acompañada de un proceso sistemático de enseñanza y de aprendizaje en torno a los mensajes y los lenguajes de esos entornos audiovisuales y mediáticos, por lo que cabe imaginar que el papel del espectador o de la espectadora ante esos impulsos y ante esos estímulos mediáticos es casi siempre un papel sumiso y devoto

Roberto Aparici: *Estar expuesto al medio no significa estar alfabetizado.*

Aunque en las sociedades desarrolladas y referidas a la lecto-escritura existan situaciones de “analfabetismo funcional”, es decir, gente que tiene escasa comprensión de los significados, en general podemos decir que son sociedades alfabetizadas. Pero la gente ha sido formada en un determinado tipo de códigos que son los lingüísticos, y cuando se enfrente a otra manera de codificar, como son los mensajes mediáticos, los mensajes audiovisuales, la tasa de analfabetismo es extremadamente alta, y estar expuesto al medio no significa estar alfabetizado. Un ciudadano español pasa cada día delante de los medios tres horas cuarenta y cinco minutos; en el caso de los niños y jóvenes, supera al año las horas que están en el instituto o en el colegio Pero podemos decir que la población en su conjunto desconoce cuales son los mensajes implícitos que transmiten los medios. Puede entenderlo a nivel denotativo, puede entenderlo a nivel de estructura descriptiva pero tiene serias dificultades para entender qué se ha querido transmitir con eso. Pensemos que el mensaje audiovisual es un mensaje cifrado, y la mayor parte de la gente no está en condiciones de comprender ese tipo de códigos.

Con respecto al lenguaje audiovisual, el nivel de alfabetización es inexistente; pueden ser analfabetos desde un juez hasta un médico, eso no está asignado por clases sociales o niveles socioculturales, y una persona de formación universitaria puede ser un analfabeto. Y con respecto a la dimensión digital, la alfabetización es meramente mecánica o instrumental y se limita al uso de ratones y teclas, cuando debería significar el trabajo con la materia prima de la sociedad del conocimiento, que es la información.

5.2. *La influencia de los medios en los adolescentes*

En la entrevista les pedimos una valoración general sobre la influencia de los medios de comunicación entre adolescentes de 14 a 18 años, pero también introdujimos, para hablar de ello, algunos temas concretos como el consumo, el conflicto vasco, la convivencia entre lenguas distintas de una misma comunidad o la inmigración. Así mismo les planteamos su análisis sobre las causas por las los efectos de los medios pueden ser diferentes en unas y otras personas de esas edades.

Germaine Hacala: *Euskarari estatutu bat eman nahi baldin bazaio, hedabideen papera funtsezkoa da. Ez da aski gurasoek nahi izatea haurrek ikastea.*

Nire ustez, hedabideek eragin handia dute. Telebistak bereziki, Internetek baino gehiago. Telebistatik zabaltzen diren irudiek eragin handiagoa dute. Gazteen irudimenean, eta elkarren arteko portaeretan telebistak du eragin handiena. Bideo jokoek ere behar bada bai. Nik ez dut adin horretako haurrik, baina lanean ari nintzelarik eta arduratzen nintzelarik eskolaz, erran nahi da hamabi urteko haurretaz, ohartzen nintzen jadanik bideo jokoek eragin handia zutela, eta telebistak ere bai. Orain, ez dakit sobera nola den baina nik uste beti segitzen duela gauza horrek. Hartzen baduzu hamabi urteko haur bat, hasteko denek emankizun berak begiratzen dituzte, denek bideo joko berak dituzte, eta nire ustez eragin horrek segitzen du oraino bertze hiru lau urtez.

Niri iruditzen zait masa-hedabideen produktua ez dela hainbat egin izpiritu kritiko baten garatzeko. Gehienbat merkatu bat sustatzeko da, eta hor sortzen dira baloreak, hezkuntzak badu hor lan handia egiteko, bai publizitateari dagokionez, bai telebistako emankizunei dagokienez, edo Interneti dagokionez. Nire ustez hor heziketa zehatza egin beharko da. Betidanik izan da hori, publizitatearen eragina, zeren eta horretan ari diren profesionalek ezagutzen dute beren ofizioa eta gauzak arraz ongi egiten dituzte gazteak harrapatzeko. Eta egia da lanjerra bat badela, gizarte estandarizatu bat heldu zaigula.

Baina testuinguru soziokulturalak, etxeak, eragin handia du horretan nire ustez. Haur batekin hitz egiten baduzu ikusi duen emankizunaz, edo erakusten badiozu

hori hola emana dela hargatik, adierazpen zenbait egiten badizkiozu, elkarrizketa bat sortzen baduzu berekin horren inguruan, ez duzu uzten haurra bakarrik denaren irensten. Etxean heziketa bat eskatzen du. Zeren eta maila horietan oraino eragin handiena etxekoa da momentuz. Eskolakoa biziki mugatua da, zehaztua, karratua, eta azken batean denbora gehiena etxean pasatzen dute gazteek hedabide horiekin. Eta etxean ez baldin bada, debekatu gabe bistan dena zeren eta berek eskatzen dute, baina hor gurasoen lana eta eragina nire ustez handia da.

Nik pentsatzen dut etorkinei buruz ez dutela interes handirik adin horretako haurrek, gehien bat jende helduagoarentzat da eragin hori. Gainera ezberdina izango da haien inguruan etorkin asko baldin badituzte (Frantziako hiri batzuen kasua, Paris, Marseilla...), eta ikusiak ikusi 14-18 urteko gazteak aski irekiak dira ezberdintasunarekiko, eta hori nire ustez hemen bederen aski naturalki barneratua dute.

Baina kontsumoarenak, bai, eragiten die. Haiek hunkitzen ditu zuzenean, eta hor hasten dira diru pixka bat ukatzen, bakoitzak nahi du bere nortasuna eraiki, baina multzo baten barnean sentitu hala ere, eta multzoan behar da sartu, besteen antza izan, baina norbera izanez, eta hor nortasun borroka batzuk sortzen dira. Eta horretan du nire ustez kontsumo aferak gehiago eragin.

Euskal Herriko gatazkaren inguruan, hemen hegoaldean baino anitzez urrunagotik ikusten da bistan dena, baina ez da erraten ahal ere ez dela. Urruñan izana naiz irakasle hamabost urtez euskaraz, eta dependitzen du zer testuingurutan diren haurrak. Baina pixka bat sentsibilizatuak baldin badira euskarari, euskal problemari, hunkitzen ahal da gazte multzo bat. Baina ez da erran behar orokorra denik. Hala ere, inguru honetan nik sentitzen dut atxikimendu hori Baionan baino gehiago. Urruña, Hendaia, Azkaine, Sara, eta barneko alde horretan ere pixka bat sentitzen dut sentsibilizazio hori problematika horri buruz, baina ez da gehiengoa ere. Eta hemengo hedabideek ez dute aipatzen.

Euskarari estatutu bat eman nahi baldin bazaio, aldiz, hedabideen papera funtsezkoa da. Ez da aski gurasoek nahi izatea haurrek ikastea, gero nonbait behar da espresio molde hori aurkitu, eta gazteek bilatzen dute. Hedabideetan baliatzeak eginen du euskararekin atxikimendu bat izanen duten edo ez. Eta adin horretan da finkatzen nortasuna. Hamalau hamabost urte arte gurasoek nahi dutena eta erraten dutena egiten dute haurrek gehienbat, gero hor beren hautuak hasten dira egiten, eta hautu horiek egiten dituzte beren lagunak arabera. Nire ustez euskara nahi bada zabaldu, finkatu, eta normalizatu, hortik behar da hasi.

Joan Ferrés: *No cabe duda de que controlan más y mejor nuestras emociones los profesionales de los medios de masas que los profesionales de la enseñanza.*

Hoy nos dicen los neurobiólogos que somos fundamentalmente emoción e inconsciente, es decir, que en nuestra mente la racionalidad y la conciencia son tan sólo la punta del iceberg. Por otra parte, nos dicen que la central energética del cerebro es el cerebro emocional, que sólo las emociones dirigen las acciones. Si es así, resulta que quienes controlan nuestras emociones tienen un enorme poder sobre nuestras acciones. No cabe duda de que controlan más y mejor nuestras emociones los profesionales de los medios de masas que los profesionales de la enseñanza.

El hecho indiscutible de que los valores y pautas de comportamiento transmitidos por los medios no produzcan los mismos efectos en todas las personas es uno de los principales motivos de esperanza para los educadores, y al mismo tiempo es una demostración de la necesidad de una educación en medios. Del mismo modo que una misma alimentación produce efectos distintos en cuerpos distintos, en función de la diversidad de metabolismos, unos mismos contenidos mediáticos producen efectos distintos en los psiquismos en función de las diferencias de personalidad y de formación. Las diferencias en este caso provienen tanto de la personalidad de la persona receptora como del papel que juegan las personas que tienen influencia sobre ella (padres y educadores, por ejemplo).

En mayor o menor grado, la influencia de los medios sobre cuestiones concretas depende en buena medida de la redundancia de mensajes. El consumo, por ejemplo, es un tema absolutamente redundante, omnipresente. Los spots, que todo lo invaden, se contradicen entre ellos en cuanto al producto que promocionan, pero coinciden en cuanto al sustrato temático de que la felicidad la otorga el consumo. También el tema de la pluralidad de lenguas funciona, en la mayor parte del Estado español como elemento inconscientemente redundante. La presencia única en muchos casos (mayoritaria en algunos) de la lengua española, le otorga legitimidad exclusiva. Las demás lenguas quedan implícitamente como algo residual. El problema vasco y el de la inmigración son ejemplos de trivialización. Normalmente aparecen vinculados a situaciones conflictivas y sólo a ello, descontextualizados, lo que impide un tratamiento serio, en su compleja profundidad.

¿Qué hacer frente a estos usos negativos de los medios de comunicación?. Creo que se debe buscar un equilibrio entre medidas de protección del público y medidas de autocontrol de los propios medios. Creo que eso no sólo es posible sino imprescindible. Cuanto más se autorregulen las televisiones menos precisa será la intervención de control, pero es necesario incidir sobre los dos tipos de actuación. Creo que hay que afinar mucho más en las normativas y luego esperar a que sean las televisiones quienes se autocontrolen, pero sabiendo que hay una autoridad con poder sancionador. Esto no tiene que ver con vulnerar la libertad de expresión. Si hay medidas rigurosas de control de la alimentación, ¿por qué no debe haberlas en lo que atañe a la alimentación del espíritu?

Victor Moreno: *La influencia no es sólo total sino nefasta (...aunque) la familia es el núcleo fundamental de la orientación axiológica de los jóvenes.*

Pienso que el hombre actual -también la mujer- puede definirse como hombre devorador. Lo devora todo sin deglutir, sin pararse siquiera a valorar si lo que tiene delante le conviene o no le conviene. Peor aún: considera que lo que le viene de los media es para su bien, para tenerlo informado, cuando lo peor de los medias no es lo que dicen, sino lo que no dicen. Esto es muy grave, porque el noventa por ciento de las actividades que realiza el ser humano son actividades programadas desde fuera, no creadas ni pensadas por uno mismo, sino creadas por la mercadotecnia actual que es la que domina los medios de difusión. Todos estos al servicio del consumo. Creo que el acriticismo es la gran lacra de nuestra sociedad. Ni siquiera está bien visto que se critique.

La gente cree, ingenuamente, que es consciente de por qué hace las cosas. Pero raramente lo es. Sabemos lo que hacemos, pero no por qué lo hacemos. Desde esta perspectiva, la influencia, no es sólo total, sino nefasta. Además los media se han convertido en los únicos canales de (de) formación del sujeto. La mayor parte de lo que hacemos y de lo que discutimos no nace de las propias necesidades. Por ejemplo, el alto índice de ideologización de la sociedad actual proviene de esos propios medios. Nos pasamos la vida discutiendo lo que estos medios consideran que en cada momento histórico hay que discutir. Cada día que pasa se habla menos de los asuntos íntimos, personales. El discurso es cada vez menos subjetivo, más impersonal.

Y de lo que comemos y de lo que vestimos, diría lo mismo. En el mundo de la juventud la perspectiva consumista es absoluta. La juventud, con la que yo me relaciono, sólo tiene en mente tener cosas y ponerse cuanto antes a trabajar para ganar dinero. Pocos se plantean la perspectiva de una formación más o menos humanista, que exija esfuerzo y responsabilidad. Lo fundamental es tener dinero para tener acceso a ese mundo de cosas que, según ellos, les va a proporcionar el máximo de felicidad.

Hay dos canales importantes: el primero, y más determinante, es la familia. El segundo ámbito, es la cuadrilla o la pandilla. La familia como modelo de consumo es determinante. El consumo familiar produce más ideología y más pautas de conducta que una homilía de toda la conferencia episcopal. Pero en la calle es la cuadrilla la que orienta, crea y afianza actitudes positivas o negativas referentes a todo tipo de valores o, más bien, contravalores procedentes del humus nutricional de los medios. En realidad, no sé hasta qué punto se puede hablar de valores. De comportamiento, sí, pero ¿de valores?

Para mí, sigue siendo la familia el núcleo fundamental en la orientación axiológica de los jóvenes cuando enjuician la inmigración, el conflicto vasco o la convivencia lingüística. Raro es el joven que en estas cuestiones no reproduzca lo que ha oído y ha vivido en la familia.

Mikel Usabiaga: *Las nuevas tecnologías son señas de identidad de la juventud frente a sus padres. Pero también las grandes empresas han descubierto que se trata de un espacio sin censura por parte de los padres.*

El teléfono móvil se ha convertido en muchas cuadrillas de adolescentes en un auténtico “cordón umbilical”. Si no lo tienes no perteneces a la cuadrilla. En general todo lo relacionado con medios audiovisuales y nuevas tecnologías es como una “seña de identidad” para la juventud. Como ocurre siempre en esa edad se busca algo que te diferencie de tus padres. Y como sus padres han sido tecnófobos, las nuevas tecnologías son señas de identidad para la juventud frente a ellos. Pero las grandes empresas han descubierto también que se trata de un espacio sin censura por parte de los padres, de una zona de incertidumbre que no controlaba nadie. Esa zona de incertidumbre que está fuera de los mecanismos de control que existían hasta ahora, como la escuela o la propia familia. Pero el mercado ha percibido que el territorio de los medios, en particular el de las nuevas tecnologías, era virgen, que a los chavales les encantaba como el caramelo a la puerta del colegio y que alcanzan un nivel de consumismo bestial fuera del control de la sociedad, y muy dentro del control de las multinacionales.

E incluso la televisión, dominada por corporaciones privadas impulsa ese modelo de consumismo salvaje. Eso es lo que está marcando los modelos. Hay mucho dinero debajo de todo eso. La adolescencia es un sector enormemente consumista y a través de los medios de comunicación y el consumo en tecnologías de la información se les alcanza más fácil y sufren mayor pérdida de identidad y personalidad propia. Un ejemplo es hasta dónde se ha extendido el modelo de “aprende inglés sin esfuerzo”, la cultura del no renunciar a nada y conseguir todo con facilidad.

Claro que no sólo depende de los medios, sino de los demás ámbitos de la vida. En muchos hogares se renuncia al establecimiento de normas y límites; muchos padres han renunciado a eso; en ausencia de ello, el impacto de los medios es mucho mayor. Y así, aquello que tú no puedes vivir directamente lo vives a través de la televisión. Antes los niños estaban más y jugaban más en el mundo real; con ello construían una imagen de la realidad que la llevaban a una nueva experimentación en ella. ¿Qué pasa ahora? Un niño pasa cuatro horas delante de la televisión o de Internet cuyos mensajes están contruidos desde intereses mercantiles muy concretos. La imagen del mundo de ese niño tiene poco de experiencia directa y mucho de experiencia intermediada. La realidad que construye es una realidad construida intermediadamente. Pero para él es una realidad y las hipótesis que va a elaborar, las va a valorar otra vez a través del mismo circuito, con lo cual, la idea que se hace de la realidad y de si mismo es muy equivocada y puede estar muy alejada de la realidad.

Por eso soy pesimista sobre el mismo futuro político de Euskal Herria. Una profesora alemana que trabaja aquí en el ámbito de la sistémica suele decirnos lo siguiente: “Los vascos vais a perder vuestra identidad a medio plazo. ¿Por qué? Estáis

preocupándoos tanto de pelearos los adultos que a vuestros jóvenes los están educando otros, a través de los medios de comunicación. Es cierto que tenéis a los que son de la izquierda abertzale, de la kale borroka, gente muy marcada, chavales muy concretos, que igual tienen otros circuitos de referencia. Pero a la mayoría, al 70% lo están educando otros a través de los medios. Y no os estáis dando cuenta, y va a pasar que dentro de 20 o 30 años, cuando habléis vosotros de esto se van a reír de vosotros, porque la mayoría de esos chavales va a ser rebelarse contra la lucha nacional que tenéis los padres, como elemento de posición. Cogiendo la sociedad como tal, sois una sociedad burguesa, una sociedad rica dentro del planeta, y vuestros hijos son hijos de los nuevos ricos, y tienen lo que tienen los hijos de los nuevos ricos, tienen todo, poca capacidad de esfuerzo y poca resistencia a la frustración, y poca educación en límites. Bueno, pues si a eso le añades una serie de medios de comunicación tecnológicos fuera de control de esa sociedad pero muy potenciados por intereses económicos, se meten en medio y además potencian esa cultura os vais a encontrar que dentro de unos años no vais a reconocer a vuestros hijos.”

Carlos Lomas: *La actitud mayoritaria es de sumisión y aceptación acrítica (...) y la alfabetización audiovisual requiere un aprendizaje formal que hoy no se enseña.*

Algunas de las personas que en el pasado se han ocupado del estudio de los medios de comunicación de masas y de la publicidad se han referido a esos artefactos como *industrias de la conciencia*. Con ello, se está poniendo de relieve la enorme capacidad que tienen estos mensajes, emitidos de forma indiscriminada y a gran escala, para modelar las conductas, las actitudes, los hábitos, los estilos de vida y en definitiva las maneras de ver y de entender el mundo. Por tanto, a través de los medios de comunicación de masas no sólo se transmiten informaciones sobre el mundo sino también versiones de la realidad, y por tanto maneras concretas de entender y de hacer mundo. Por ello el efecto de los mensajes de los medios de comunicación de masas no es sólo de carácter informativo (prensa y televisión) y comercial (publicidad) sino también de carácter ideológico.

Conviene subrayar que hoy los ámbitos de socialización de las personas no son ya sólo los ámbitos tradicionales de la familia, la escuela, el grupo de iguales y, desde luego, el lenguaje, que todo lo impregna ya que somos lo que decimos y hacemos y nos hacen al decir. Hoy los mensajes que aparecen en la ventana del televisor o en la ventana electrónica del ordenador personal también son ámbitos preferentes de socialización y de adquisición de conocimientos sobre el mundo.

En la medida en que a través de esos mensajes y de esos lenguajes se transmiten informaciones y versiones del mundo y llegan de una manera muy directa a toda la población y en concreto a adolescentes y a jóvenes, cabe pensar e imaginar que la influencia de esos mensajes y de esos lenguajes es determinante en sus vidas, en sus actitudes y en la construcción de sus identidades personales y socioculturales. Hoy,

y en buena medida esto se detecta en el ámbito escolar, lo que piensan o lo que hacen los chicos y las chicas adolescentes y jóvenes de nuestras sociedades tiene que ver cada vez más con lo que se dicta desde el mundo de la televisión, desde el mundo de la publicidad, desde el mundo de la moda y desde el mundo de Internet, y en mucha menor medida con las normas que se inculcan en la familia o se enseñan en las instituciones escolares. No hay más que asomarse a la calle y ver lo que la gente escucha, lo que la gente habla, cómo habla la gente, de qué habla la gente y cómo visten jóvenes y adolescentes para ver y plantear que las actitudes y los comportamientos de esas personas están muy condicionadas por el tipo de cosas que se ven y que se hablan en los medios de comunicación.

Evidentemente los mismos estímulos no provocan las mismas respuestas en todas y cada una de las personas. Pensar que ante el mismo estímulo siempre se obtiene la misma respuesta obedece a una concepción conductista de análisis de los efectos de los *media* que no se corresponde con la realidad. Hay una especie de caja negra en las personas que no acabamos de saber en qué consiste y que hace que efectivamente personas del mismo grupo social, del mismo sexo y con un mismo entorno familiar, sometidos a unos mismos estímulos, reaccionan de un modo diferente.

Una cosa es ser radicalmente determinista y otra bien distinta negar el influjo obvio y en ocasiones oculto de estos medios. Es evidente que la construcción de las identidades individuales y culturales de los seres humanos en las sociedades actuales, y especialmente en el caso de personas neófitas en sus competencias comunicativas y culturales como los adolescentes y los jóvenes, tiene cada vez más que ver con los mensajes y con los lenguajes que se emiten a través de la televisión, de la publicidad y de Internet. Y ante ese estímulo incondicional y ante ese aluvión interminable e inevitable de mensajes las personas reaccionan de formas muy diferentes. Puede haber reacciones que tengan que ver, evidentemente, con el entorno familiar, con la instrucción escolar y por tanto con el tipo de destrezas que se han enseñado y se han dejado de enseñar, con su ideología, con su capacidad para aceptar el mundo tal y como está construido o para oponerse a él....

Por tanto, sin negar que efectivamente el proceso de socialización de las personas, y de jóvenes y de adolescentes en concreto, está muy condicionado por los mensajes que aparecen a través de la televisión, de la publicidad y de Internet, sin embargo hay espacios de carácter familiar, de carácter escolar y de carácter social que pueden hacer que ese influjo sea diverso entre personas con un mismo origen sociocultural y con un mismo contexto, y que, por tanto, la capacidad de respuesta pueda ir desde la aceptación más absoluta y la sumisión más devota a la actitud más contestataria y crítica. Pero lo que es cierto es que la actitud mayoritaria es de sumisión y de aceptación acrítica.

En este contexto, la televisión y la publicidad estimulan una “rebeldía” juvenil que no es sino una tormenta en un vaso de agua. Es obvio que el modelo de joven atildado, obediente y que va a misa los domingos ya no vende ¿no? Por tanto, la

publicidad y la moda presentan otros modelos más cercanos a las tribus trasgresoras y alternativas, aunque, en última instancia, la única trasgresión que comparten esas tribus juveniles es su devoción por una determinada marca de ropa o de refresco. Con lo cual, evidentemente, estamos hablando de otras cosas que no ya la expresión de una trasgresión de los valores dominantes sino de una integración social a través de vías heterodoxas y consumistas.

Pensemos, por ejemplo, en el consumo. Hoy la televisión está al servicio de la publicidad y no al servicio del público. Hoy los escenarios públicos son escenarios publicitarios. Hoy la programación televisiva, el diseño de los programas, lo que busca no es entretener o instruir a la audiencia sino presentar formatos y programas que sean atractivos para el anunciante y, por tanto, que consigan porcentajes de audiencia que se traduzcan en la obtención de un trozo de la sabrosa tarta publicitaria. Es evidente la influencia de la publicidad en el consumo. Las cifras de inversión publicitaria harían estúpida cualquier otra reflexión. Ese es el lado visible de la persuasión publicitaria que nadie niega, ni siquiera los propios publicitarios. Y por tanto nadie niega que invertir en publicidad en televisión o de otro tipo es una herramienta rentable porque se traduce en actitudes de consumo. El problema ahora es que la publicidad no sólo influye en el consumo sino también en la selección de los contenidos y de los programas televisivos. Quien manda en la televisión es la iconosfera publicitaria y por ello cada vez es más difícil hacer una televisión alternativa a la *telebasura* actual.

5.3. *Educomunicación: educación en comunicación*

El alumnado de entre 4 y 13 años pasa cada año alrededor de 900 horas en sus centros escolares, mientras que pasan de 1000 las que están delante del televisor. Las opiniones recogidas al preguntar a nuestras expertas y expertos acerca de la *alfabetización audiovisual* han dejado claro que se trata de un proceso de aprendizaje formal, y no de algo innato o adquirible por el mero hecho de exponerse delante de las imágenes. En consecuencia la educación en comunicación parece imprescindible para alcanzar tal alfabetización.

Pero ¿cuál es el contenido de las expresiones *educomunicación* o educación en comunicación? ¿Se refiere sólo al uso de prensa, medios audiovisuales e internet?, ¿se refiere más bien al desarrollo de la conciencia crítica de niños y adolescentes ante los medios, ¿una cosa trae la otra?, ¿cómo deben combinarse? Este fue un punto de arranque de nuestras entrevistas en este tema.

Y si ese primer apartado abordaba qué es la *educomunicación*, el segundo interrogaba sobre dónde se adquiere. ¿Quién tiene la responsabilidad de esa tarea? ¿O si se prefiere, qué responsabilidades tienen el sistema escolar, la familia o los propios medios en esa educación en comunicación de niños y adolescentes?

La tercera cuestión planteada en relación a la *educomunicación* se refirió ya, expresamente, al papel del sistema escolar. La UNESCO considera que *educomunicación* no es un añadido de carácter opcional o una especialización voluntariosa, sino un elemento central que en el actual sistema educativo de los países desarrollados se considera un *transversal didáctico* necesario dentro de los currículos escolares. ¿Garantiza nuestro sistema escolar una respuesta adecuada en ese nivel formativo? Y, en todo caso, ¿en qué momentos del proceso educativo y con qué tipo de materias debería plantear la Escuela su función en *educomunicación*?

Sin salirnos del sistema escolar, la última cuestión que se planteó fue la de la formación del propio profesorado en esa materia.

5.3.1. Relación entre aprendizaje de las tecnologías y educación crítica

Para **Joan Ferrés** hay una confusión entre lo que sería mero aprendizaje del manejo de medios técnicos y una formación o educación: “Sobre todo a partir de la aparición del concepto TIC, la incidencia se pone en la tecnología. De hecho ya antes se hablaba más de Medios Audiovisuales que de Comunicación Audiovisual. Creo que es un error. Es como si habláramos más de procesadores de textos que de lengua, gramática, sintaxis, semiótica, interpretación de textos... O más de lápices que de lenguaje”. Este profesor catalán reconoce no obstante el potencial educativo de las nuevas tecnologías, aunque añade una reflexión crítica sobre su uso en el sistema educativo: “Creo evidente que las TIC están influyendo en producir cambios profundos en la manera de pensar y de aprender de las nuevas generaciones fuera del aula. No estoy seguro de que estén produciendo los mismos cambios dentro del aula, entre otras cosas porque tiende a usárselos como prolongación y legitimación de las formas tradicionales de la enseñanza. Potencialmente, sin embargo, pueden contribuir poderosamente a la optimización de los procesos de enseñanza”.

También **Luis Matilla** mantiene una posición crítica frente a quienes poniendo en primer lugar el dominio técnico del vídeo o de Internet, enfatiza sobre todo el desarrollo de infraestructuras tecnológicas en las escuelas. “Antes de empezar a incorporar medios y más medios a la educación, hay que empezar a que los chavales sepan leer en su medida los medios y sepan distinguir los lenguajes de uno y de otros; que sepan qué distingue al cómic o porque mientras que el cine usa muchos planos generales la televisión impone muchos más planos medios; o también por qué no sólo las teleseries sino hasta bastantes films se hacen en tres actos, de manera que tenga el corte adecuado para meter publicidad”. Empezar simplemente -añade- a poner documentos audiovisuales, si no enseñamos a leerlos, es más de lo mismo”. Desde este punto de vista advierte, incluso, contra la supeditación del sistema escolar a una estrategia mercantil que vuelve obsoletos los medios tecnológicos y exige adquirir nuevos de una manera constante. Los medios tienen muchas

posibilidades, pero debe desarrollarse lectura crítica para poder utilizarlas. “Si nosotros no enseñamos a nuestros alumnos que a partir de Internet se puede recibir más de lo mismo que nos da la programación de televisión, pero que también se pueden encontrar páginas alternativas, páginas que, por ejemplo, muestren la situación de las mujeres en el tercer mundo, cómo se las explota para que luego nosotros adquiramos productos en esos “todo a 100”, si sólo enseñamos lo instrumental o a hacer páginas web, vamos mal. Se puede utilizar Internet y los medios de una manera crítica. Pero eso requiere en primer lugar aprender a leer los medios, en segundo lugar aprender los lenguajes que conforman cada medio y en tercer lugar aprender a recibir información alternativa que nos permita ser más críticos ante la realidad en la que vivimos. Yo creo que son tantos elementos los que puede permitir el uso crítico de los medios, que es una pena que no se trabaje mucho más en el sistema escolar”

La posición de **Germaine Hacala** parece, en este punto, divergir de esa perspectiva: “Tresna bezala erabiltzen bada, berez ari zara kontzientzia kritiko bat sortarazten. Gauza bat baliatzen duzularik, ez delarik magikoa baina menperatzen duzularik zuk, zuhaurrek baliatzean zuk nahi duzun bezala, orduan izpiritu kritiko hori bortxaz sartuko diezu. Beraz biak behar dira. Behar da hasi tresna hedatsetik, eta tresna hedatu eta menperatzen baldin bada ongi izpiritu kritiko bat sortuko da”.

En algunos aspectos, comparte esta opinión **Victor Moreno**: “Saber cómo funcionan los medios es un conocimiento que redundante en el análisis crítico de los mismos. Por esta razón, la prensa y los medios en general se utilizan más como medios o instrumentos de transmitir unos saberes que como objeto de estudio en sí mismos considerados. Además, el sistema educativo actual está muy atomizado y excesivamente obsesionado por cubrir unos programas que, en su mayoría, permanecen alejados por completo de lo que realmente sucede y cómo suceden las cosas en la vida”.

Desde su experiencia con el programa “Prensa tailerra / Taller de prensa”, **Arrate Egaña y Paco Luna** plantean una posición que podrá situarse entre las anteriores. Según ambos en los centros escolares, en algunos centros al menos se trabaja con prensa y sí se desarrollan determinadas actividades que fomenta el espíritu crítico (la comparación entre portadas de los medios, por ejemplo). Pero consideran que en esos niveles es más fácil, pero que resulta difícil ir más allá e integrarlo en una interpretación social.

Carlos Lomas distingue entre tres perspectivas de trabajo escolar con relación a los medios. Respecto a la primera, a la estrictamente tecnológica, considera que “no tiene interés salvo en clase de tecnología, en diseño gráfico o en informática”. Luego, dice “está el planteamiento didáctico que pone el énfasis en el uso de los medios como recurso escolar” (el uso de una serie de televisión para enseñar Historia, o un periódico para trabajar Lenguaje por ejemplo), línea de trabajo que considera “aconsejable porque utiliza cosas reales para trabajar en la escuela. Pero existe, sostiene, una “tercera perspectiva que tiene que ver con el esfuerzo de

alfabetización en comunicación y que corresponde a todo el profesorado”, porque se trata de desarrollar la competencia comunicativa del alumnado y esto “es tarea de todo el profesorado independientemente de la asignatura que enseñe”.

5.3.2. Escuela, familia y medios en la responsabilidad de educar

Mikel Usabiaga considera que es una tarea del conjunto de esos estamentos y subraya que, además, como se hace con la escritura, debe iniciarse lo antes posible y luego ir avanzando con elaboraciones audiovisuales más complejas. Enfatiza, en particular, las posibilidades que existen en la propia familia y cuenta su propia experiencia: “Una vez, por ejemplo, quedamos en que cada uno de los cuatro que somos la familia debía utilizar la videocámara para contar cómo es nuestra casa. y luego sentarnos todos a ver y comentar las grabaciones. Parece una tontería pero con eso aprendemos a escribir imágenes y, lo que es muy motivador para otras experiencias, a entender que en esa realidad que es nuestra casa hay realidades distintas, según los puntos de vista y hasta según la manipulación de imágenes que ha realizado cada cual. Además sirve para que los propios padres se alfabeticen de forma autodidacta; quizá no sepan qué nombre técnico tiene un determinado encuadre o una angulación y seguro que no van a saber teoría de la imagen; pero seguro que aprenden que con la cámara puesta a 40 centímetros del suelo la casa se ve de forma distinta y eso es ya estar alfabetizándose.

Quienes más tajantemente señalan que la responsabilidad debe estar en el sistema escolar son **Arrate Egaña y Paco Luna**: “Por una razón fundamental; porque no puedes pedirle a determinadas familias que se conviertan en educadores cuando ellos mismos tienen un déficit en ese tema, déficit del que no son culpables”.

Roberto Aparici cree que se pide demasiado al sistema educativo para que haga absolutamente todo y defiende una perspectiva de responsabilidades compartidas. “Yo creo -dice- que tiene que ser un trabajo del conjunto de la sociedad, donde se integran padres, madres, parejas de hecho, centros escolares, medios de comunicación y universidad. Habría que funcionar en red con todo ello. En la década de los 90 realizamos diversos congresos y reuniones en Galicia, donde se formaron redes de trabajo que eran puntos referenciales”.

También **Carlos Lomas** mantiene este punto de vista. “Evidentemente es una responsabilidad compartida. Lo que pasa es que se puede delegar demagógicamente en las familias esa responsabilidad pero las familias uno no las elige y no siempre tienen la competencia, el tiempo o la voluntad de fomentar en el hogar esa educación crítica ante los medios. Además, bastantes padres y madres utilizan la televisión como guardería electrónica de los hijos porque llegan cansados de trabajar. Los contextos familiares de los alumnos y de las alumnas no son los que queremos, son los que son. Y muchas veces es muy difícil. De ahí la importancia de favorecer experiencias de escuelas de padres y madres que enseñen pautas para que vean con sus

hijos la tele, para que empleen unos criterios claros a la hora de verla o para que en un momento determinado tenga la autoridad y los argumentos suficientes para apagar el televisor. Pero yo creo que, aunque sea una responsabilidad compartida, hay que incidir sobre todo en el sistema educativo, en la Administración y en los medios porque esos son ámbitos públicos y por tanto sujetos a una intervención pública o si se quiere política”.

Joan Ferrés razona así sobre el carácter compartido de esta responsabilidad: “Creo, efectivamente, que se trata de responsabilidades compartidas. Las mayores responsabilidades corresponden a la familia, a los propios medios y a la escuela. Los medios no pueden olvidar que son educadores, aunque no lo pretendan. Para bien y para mal provocan el efecto de e-ducere, de sacar de dentro. La familia es el contexto en el que se suele consumir la televisión. Y la escuela puede y debe hacer mucho más, tanto educando en la TV como con la TV”.

La idea de responsabilidad compartida la repite también **Victor Moreno**, pero con dos reflexiones añadidas: una sobre las consecuencias negativas de un sistema educativo que considera obsoleto y la segunda sobre el espacio educativo que podría darse en el propio ámbito familiar: “Es una responsabilidad compartida e interdisciplinar. Y porque es así, jamás funcionará bien. Si algo adolece nuestro sistema cultural es su impermeabilidad para con el resto de las instituciones. La Universidad de hoy, por ejemplo, está más alejada de la sociedad que nunca. Si en tiempos de Baroja, las universidades eran antros de imbecilidad, ahora habría que decir que son ámbitos ciegos y mudos a los requerimientos de la sociedad. Claro que, de forma específica, los grandes responsables son quienes llenan de contenido las políticas educativas del país. Es el poder institucional quien determina categóricamente lo que el alumnado debe aprender para ser el día de mañana un hombre de provecho y, por supuesto, demócrata (...). Pero yo no tengo una opinión negativa de la televisión. No participo para nada del discurso apocalíptico que demoniza dicho medio y lo presenta como causa explícita del bajo nivel lector, de la desarticulación de la célula familiar, y demás lacras mentales y psicológicas que se le atribuyen. Sigo pensando que la televisión tiene muchos elementos más positivos que negativos. Los niños aprenden mucho viéndola, desarrollan todo tipo de vocabulario, tienen más datos sobre la realidad, y un montón de cosas buenas que me ahorraré de mentar, para no herir sensibilidades. El hecho de que pasen tantas horas en la televisión es porque los padres han delegado en ésta sus funciones como padres. La televisión es, además, paciente, no grita, y, para colmo, puede repetir las cosas sin alterarse lo más mínimo. Si los padres hicieran más caso a sus hijos, incluso ver la televisión con ellos, el descenso de teledictos iría en aumento”.

5.3.3. *La situación actual de la educomunicación dentro del currículo escolar y el lugar que debería ocupar*

Victor Moreno realiza una crítica directa a la situación actual: “En mi opinión, el sistema educativo actual no proporciona ningún tipo de educocomunicación. Al menos en los ámbitos institucionales que yo conozco. La gente que sale de los institutos sale analfabeta perdida en esta materia. Ni siquiera se lee la prensa en el aula. Ni se lee, ni se comenta, ni se analiza, ni se contrasta ni se compara. La mayoría de los medios se utilizan como instrumentos, como soportes, para transmitir conocimientos de otra naturaleza. Pero no se estudian en sí mismos, en sus posibilidades de comunicación y de organización de la realidad. Nuestro sistema educativo hace agua por todas partes, y, muy especialmente, en esta materia. Soportes y medios tan “simples” como el cómic, la publicidad y el periódico, no tienen acto de presencia en las aulas, ni como asignatura troncal ni transversal. Paradójicamente, si nuestra sociedad se ha convertido en una iconosfera, lo cierto es que los institutos siguen tapiados, siguen siendo aulas con muros”.

“No cabe duda, nos dice **Joan Ferrés**, de que ver la TV (o ver imagen en general) es una de las actividades a las que más tiempo dedican los ciudadanos y ciudadanas hoy, y resulta paradójico que no se ofrezca ninguna formación para aquella actividad que más tiempo ocupa. ¿Es que nacemos sabiendo ver imágenes? Cada año, añade, hago una encuesta informal entre mis alumnos universitarios. Pese a tratarse de alumnos de Comunicación Audiovisual, cada año coincide que son muy pocos (entre 4 y 8) los que durante la enseñanza primaria o secundaria han recibido algún tipo (mucho o poca) de formación en Comunicación Audiovisual. La realidad es, pues, preocupante. La situación es muy negativa, añade. Hay experiencias muy interesantes. Bastantes. Pero quedan diluidas en el conjunto de la población escolar. La mayor parte de los alumnos no reciben una formación adecuada. Nuestro sistema educativo no garantiza ni facilita los mínimos en comunicación audiovisual. Es más. Con la aparición de las NT primero, y de las TIC después, se ha perdido gran parte del terreno que se había ganado. No hemos sabido articular la presencia de la Educación en Comunicación Audiovisual en el marco de las TIC. Lamentablemente esta situación es bastante generalizada y no sólo ocurre en el Estado español. Hay países más avanzados, pero la mayor parte de países no han acertado en este campo. Por eso, concluye, creo que tenemos un reto, y es encontrar un espacio para la educomunicación, y más concreto para la Educación en Comunicación Audiovisual. Del mismo modo que enseñamos a leer y a escribir verbalmente, debemos hacerlo audiovisualmente. Y debemos hacerlo en todas las etapas formativas porque en todas ellas se es consumidor de mensajes audiovisuales, de manera que en todas habría que educar. Sin distinción. Adecuándose a la edad, por descontado, pero incidiendo en la experiencia audiovisual que se realiza constantemente.”

“La situación actual es fatal. Incluso vamos en retroceso” sentencia **Luis Matilla** y recuerda que en los años 70 cumplió el encargo de traer a la Filmoteca las mejores filmaciones europeas sobre formación en medios de comunicación (“me acuerdo

que de Hungría trajimos un programa magnífico” dice), que el profesorado manejaba un libro sobre estética filmica y que regularmente se solicitaban desde las escuelas materiales filmados para distintas materias.

Otro de nuestros expertos entrevistados, **Roberto Aparici**, persona con un experiencia ya muy dilatada en el tema, sostiene lo mismo. “En este momento España está en una situación similar a la que se encontraba hace veinticinco años, ya que con el PP se llevó un proceso de destrucción de avances realizados en el campo de la “Media Literacy”. El nuevo gobierno no dice nada sobre este punto. En los años noventa, entre el noventa y el noventa y siete aproximadamente se genera el mayor movimiento de “Media Literacy.” que hubo en España, llegando a un nivel similar al que tenían Canadá, el Reino Unido y Australia que son la cabeza de punta de ésta área. En estos momentos prácticamente todo lo que se construyó está desmantelado, y no solamente en lugares que son controlados por el PP, sino también en comunidades autónomas controladas por el PSOE como es la comunidad andaluza. Los centros de recursos que tenía montado la Comunidad Andaluza fueron desmantelados bajo mandato del PSOE, osea que en esto se hermana en la destrucción de lo que necesita la ciudadanía, que es una educación en materia de comunicación. Esperemos que desde el gobierno central vuelvan a retomarse esas asignaturas pendientes que tiene España. Pero en estos momentos la concepción que domina no es la de la alfabetización digital sino la concepción del ordenador como pura tecnología, como ratones y teclas. Por otra parte la comunicación audiovisual ni siquiera existe dentro de los currículos excepto en la comunidad asturiana, en el Principado de Asturias donde la consejera de educación tiene un proyecto específico de comunicación audiovisual”.

“Yo creo -añade- que hay que generar un movimiento para que se extienda este tipo de cuestiones y hay que convertir el tema de la comunicación en un tema tan importante como lo fue en su momento, por la lucha que han hecho sobre todo los ecologistas, el tema del medio ambiente, que hoy forma parte del currículo escolar”.

Germaine Hacala, cuenta las particularidades del sistema educativo francés en esa materia y, más en concreto, el estado de la cuestión en Iparralde: “Alde honetan ofizialki programetan bada hori, erran nahi da “prentsaren astea” eta holakoak sartuak direla. Eskoletan lantzen dituzte, hartzen dituzte kazetak, eta gertakari bat nola emana den batean, bestean... Izpiritu kritiko bat eragiten da. Hori urtero egiten da eskoletan aste batez. Gero publizitateari buruz ere bada zerbait holako. Telebistari buruz gutxiago, erran behar da eskoletan tresneria ez dela hainbat garatua, eta telebistari buruz egitea zailagoa delako. Baina bederen prentsari buruz egiten dute, eta publizitateari buruz ere bai. Publizitateari dagokionez gehienbat paperean den publizitateari buruzkoa lantzen dute.

Nire ustez indarrak eginak dira hemen, eta ofizialki programetan bada leku bat hezikomunikazioarentzat. Gero haurrengana heltzeko orduan dependitzen du irakasleek nola sentitzen duten. Gehienetan egia da sentsibilizatuak direla, beraiek

erabiltzen baldin badituzte, edo behatzen baldin badute aski komunikabide hori... Azken emaitza beraz irakaslearen gain da. Baina programazioen aldetik betetzen da, bada parte bat deitzen dena “Vivre ensemble” (Elkarrekin bizi) eta horren helburua da izpiritu kritiko hori garatzea.

Forma anitz baditu irakasgai horrek. Baina hor bada sail bat “Developper l’esprit critique des moyens de communications” deitua, eta horren gainean denek egin behar dute zerbait. Praktikan jartzeko hezkundeak ematen ditu prentsaren astea eta holako gauzak, baina hori ez da derrigorrezko irakasgai bat, matematika izaten ahal den bezala. Programetan bada, errana da egin behar dela, baina lehen erran bezala nola egiten den irakasleen gain da. Zenbaitek egiten dute proiektu oso bat bezala, beste zenbaitek puntualki, erran nahi da aste batez. Baina, ez dut uste asteroko ordutegi baten barnean sartu behar denik holako irakasgai bat. Nire ustez proiektuak behar dira egin, ikastaroak. Ziklo baten barnean, hirugarren zikloan eman dezagun, ikusi eta erran beharrezkoa litzatekeen irudiaren azterketa bat egitea, edo prentsarena... Proiektu bezala. Nik gehiago sentitzen dut hori astero egiten den gauza baino, ez baita matematika, zerbait berezia da. Ez da ikasten ahal ortografia ikasten ahal den bezala. Sentsibilizazio bat sortzea da afera nire ustez.

No comparte esta última apreciación **Carlos Lomas**, para quien la solución está en convertir la *educomunicación* en una materia obligatoria. “La organización de las áreas y de las materias en la educación obligatoria -razona- es deudora de la investigación científica y del desarrollo epistemológico de las diversas ciencias del conocimiento, así como de las tradiciones escolares, y en mucha menor medida atiende a lo que son otros contenidos socialmente relevantes que también deben ser un objetivo educativo. En la educación se hace demasiada ciencia aplicada, mucha lingüística aplicada, mucha matemática aplicada, pero apenas se enseñan cosas que tienen que ver con la vida cotidiana de las alumnas y de los alumnos. Las aulas siguen siendo aulas con muros, y no me refiero sólo a los muros de ladrillo o de piedra sino a los muros que la separan del mundo que está ahí afuera. A menudo en la escuela se enseña antes lo que sabe el profesorado que lo que necesita aprender el alumnado. Por tanto la escuela está hecha más a la medida de los saberes del profesorado que a la medida del aprendizaje escolar y social de los alumnos y de las alumnas.

En ese contexto, un alumno puede pasar por una escolaridad de doce o catorce años sin haber recibido los elementos básicos que le permiten interpretar críticamente una noticia o un anuncio porque en los currículos obligatorios de las áreas y de las asignaturas la televisión o la publicidad prácticamente no existen. A mí me preocupa esto. Me preocupa el corsé del sistema educativo, su hermetismo, su rigidez a la hora de incorporar contenidos y saberes socialmente ineludibles.

La escuela tiene que enseñar una serie de competencias básicas que permitan a las personas desenvolverse de una manera crítica y competente en nuestra sociedad. Y enseñar a seguir aprendiendo a lo largo de la vida. En ese contexto, esas destrezas básicas no son tantas pero sí complejas y necesarias en las sociedades actuales. Son

las destrezas del habla, de la escritura, de la lectura, del cálculo, de la búsqueda de la información, del manejo de las nuevas tecnologías, son el dominio de las lenguas extranjeras, el aprendizaje de unas pautas democráticas y de los valores de la igualdad y de la solidaridad, la adquisición de unos conocimientos científicos y tecnológicos elementales e incluyen, ciertamente, el conocimiento del mundo que nos ha tocado vivir, y, por lo tanto, la adquisición de competencias en relación con el entorno mediático. Porque ¿de qué sirve que una persona tenga una cierta competencia lingüística y gramatical y sepa analizar en la pizarra una oración subordinada adverbial si es víctima de la manipulación televisiva más burda, si no tiene los elementos que le permiten analizar y desbrozar un informativo de televisión o un anuncio publicitario?

La educación en comunicación debiera ser una materia obligatoria, si no desde los 6 a los 16 años, sí en la educación secundaria obligatoria, sí durante la adolescencia y el inicio de la juventud. Es decir, una asignatura obligatoria como las asignaturas de lengua, matemáticas o ciencias. No basta con que sea una materia optativa, como es hoy, llámese *Procesos de comunicación*, *Comunicación audiovisual y multimedia* o *Imagen y expresión*, porque eso la hace depender de la oferta de cada centro, tiene un rango académico menor que las asignaturas obligatorias e, incluso cuando se oferta, sólo la cursan un reducido número de personas.

Y no basta tampoco como sugería la LOGSE con que sea un contenido transversal de las diferentes asignaturas porque lo es transversal de todas y acaba siéndolo de ninguna. Y salvo que el profesor de Lengua o la profesora de Ciencias Sociales sea muy militante en estos asuntos, lo habitual es atrincherarse en los contenidos tradicionales, y en Lengua se enseña gramática y literatura, y en Ciencias Sociales se enseña geografía e historia, y en Matemáticas se enseña estadística, y las cuestiones que tienen que ver con la competencia mediática quedan relegadas al olvido o a un tratamiento anecdótico o esporádico. Prueba de ello es que el currículo de la LOGSE contemplaba de alguna manera estos contenidos, pero al tener ese carácter transversal y al no haber impregnado la formación inicial del profesorado, las acciones en educación en comunicación son sólo esporádicas. Si hiciéramos una evaluación de los contenidos que se enseñan en las áreas que se encuentran más directamente afectadas por el carácter transversal de esta materia, veríamos cómo en la mayoría de los casos no se trabaja o se trabaja desde una perspectiva muy limitada. Por ejemplo, hay gente que trabaja la publicidad para analizar los signos de una imagen en vez de hacerlo con un cuadro de Rubens o para identificar en los eslóganes figuras retóricas en vez de hacerlo en textos poéticos. No digo que esté mal, porque seguramente así es más atractivo para el alumnado, pero quedarse en que las líneas diagonales transmiten dinamismo o identificar una metonimia sin hacer un análisis más pragmático, de carácter ideológico, sobre los contenidos éticos del mensaje es algo insuficiente desde el punto de vista educativo.

Habría que ir construyendo desde la formación inicial una nueva profesionalidad docente en el ámbito de la educación en medios de comunicación e ir generando

los contextos que permitan que la educación en comunicación sea una materia obligatoria como lo son las lenguas y las matemáticas”.

5.3.4. Educación y formación del profesorado

Fernando Marín se ocupa del asesoramiento en TIC -tecnologías de la información y la comunicación- desde el “berritzegune” de Barakaldo. Plantea, entre otras, la siguiente valoración de gran interés:

“El profesorado tiene inquietud sobre el uso de los medios. Pero no tiene un modelo claro de cómo utilizarlo. Ahora con el ordenador pasa lo que antes pasaba con el vídeo. Hace unos años el vídeo era aquello de “me los llevo a que vean una peli”; ahora es “me los llevo a ordenadores”.

A medida que nos cuenta su trabajo, va incluyendo diversas reflexiones:

El programa sobre las TIC viene derivado de todas las necesidades de nuevos medios y nuevas tecnologías que han ido apareciendo en los últimos años, El programa abarca todo el apartado que tiene que ver con los ordenadores en general e Internet. Teóricamente también abarca a comunicación audiovisual, lo que pasa es que ya desde hace bastantes años la comunicación audiovisual está un poco apartada y los ordenadores lo comen todo. Y entonces, básicamente debemos trabajar sobre tema de programas e Internet.

Hay algunas cosas de formación en audiovisuales. Son más bien cuestiones que han quedado un poco al margen o un poco cortas en el resto de programas de formación. Yo ahora mismo estoy dando un curso de imagen y sonido, otro de edición en vídeo y otro de edición fotográfica. El profesorado conoce herramientas básica en esto, pero hay carencias a la hora de elegir formatos, tamaños, etc. O ahora todo el mundo tiene una cámara de fotos digital, pero no saben utilizarla con sentido y ayudamos. Pero bueno mayormente enseñamos manejos de aparatos para que mejoren en su uso. En el curso de vídeo que estoy dando te quedas en el apartado técnico, en cómo hacer una grabación y edición de, por ejemplo, el colegio. La verdad es que en audiovisuales tampoco hay más demanda que eso.

El modelo de formación de profesorado en TIC ha seguido varias fases. Al comienzo eran cursos dirigidos, para entendernos, más a personas que a centros. De ahí se pasó a un modelo en el que cada centro diseñaba su plan de formación y organizaba los cursos. Ahora, desde hace un par de años es el Departamento de Educación quien prepara módulos formativos básicos (Word, Windows, Internet, Power Point), los centros solicitan uno u otro y el Departamento los concede y pone alguna persona para impartirlos; con lo que se oferta la planificación formativa por centros. Pero además de esa formación por centros, está el Programa Garatus que es muy potente en dinero y medios para la formación del profesorado en TIC. Finalmente los “berritzegunes” complementamos aspectos que sea por módulos de

centros o por los cursos de Garate hayan podido quedar insuficientemente trabajados.

Teóricamente tenemos un servicio dividido en dos partes. Por una parte está el apartado más técnico –que coincide con el programa *Premia*- donde se asesora a los centros sobre la instalación de redes, la implantación de ordenadores. Desde la Administración nos dicen que en eso nosotros no tenemos que entrar, que ya hay una empresa contratada para el hardware. Pero luego vienen esos miles de problemitas que dan tantos dolores de cabeza al profesorado: tal cosa que no funciona en la conexión, la impresora que no funciona bien, pequeñas cosas a veces porque no se sabe bien el manejo y a veces porque ha habido algún fallo. En consecuencia, los responsables de los mismos centros terminan dedicándose más a pequeños arreglos que a trabajar formativamente con el resto del profesorado, y también nosotros terminamos dedicando tiempo a eso.

La Administración ha metido mucho dinero. Al comienzo se pensaba que todo el problema estaba en la adquisición de maquinaria. Ahora ya vemos que los problemas de formación a través de Garate requieren (y se les dedica) mucho dinero. Pero parece que la labor de la Administración termina ahí: “yo ya he puesto el dinero y ahora es cosa vuestra”, como si el objetivo final fuese enseñar al profesorado a manejar algunos programas de ordenador. Además luego estamos todos parcelados, cada cual en su isleta, cada cual con su tarea y no hay una coordinación y un impulso desde una cabeza pensante. En Cataluña hay una dirección general responsable del programa y creo que la coordinación es mejor que aquí.

El profesorado tiene inquietud sobre el uso de los medios. Pero no tiene un modelo claro de cómo utilizarlo. Ahora con el ordenador pasa lo que antes pasaba con el vídeo. Hace unos años el vídeo era aquello de “me los llevo a que vean una peli”; ahora es “me los llevo a ordenadores”.

Pero ¿dónde queda la labor pedagógica, el asesoramiento en el conocimiento del uso de los nuevos programas para crear nuevas formas de enseñar, o de socializar experiencias interesantes? Se supone que esa tarea pedagógica nos corresponde a nosotros. Y sabemos que hay algunas experiencias interesantes que merecería pensar en generalizarlas a otros centros. Pero nosotros estamos en el responder día a día y eso nos desborda. Tendría que haber un grupo por encima que se dedicara a pensar y planificar esa faceta de formación del profesorado en usos pedagógico con las TIC, que se dedicara a buscar experiencias y modelos y a experimentarlos también aquí.

Como ya se ha dicho, **Carlos Lomas** trabaja en el Centro del Profesorado y de recursos de Gijón. Suya es la siguiente afirmación: “*El espejismo tecnológico de la informática está invadiendo el mundo educativo de una manera preocupante*”.

Y suyo es este razonamiento en el que la basa:

“Durante los años ochenta e inicios de los noventa había una mayor conciencia en relación con la incorporación al aula de la prensa, la radio, la publicidad o la televisión. Pero ahora todo gira en torno a la informática. En los últimos ocho años, en casi todas las comunidades autónomas el 50% de la formación del profesorado ha sido en nuevas tecnologías de la información, es decir, en informática. Como si la excelencia educativa o la calidad en educación, por utilizar dos expresiones que no me gustan pero que ya son casi obligadas en la jerga pedagógica dependiera de habilidades en el manejo de los ordenadores, como si la resolución de los conflictos que acaban casi siempre en la escuela o los problemas de comunicación entre el alumnado y el profesorado se resolvieran dominando herramientas informáticas. ¿Se es mejor profesor por dominar el *Powerpoint* o por saber hacer una página web? ¿Se es mejor profesor por conocer a fondo las características técnicas de un ordenador o las virtudes de una u otra tarjeta gráfica? Pues a eso se dedica de un tiempo a esta parte buena parte del esfuerzo en formación continua del profesorado. Esta es una tendencia general en los últimos ocho años, en todas las administraciones educativas, porque electoralmente funciona muy bien decir que se ha invertido tanto dinero en ordenadores para las aulas, que hay acceso Internet en todas las escuelas, y es obvio que eso es muy importante, pero no hay un esfuerzo paralelo en las tecnologías de la comunicación, en los mensajes audiovisuales, televisivos y publicitarios que a mí me parecen que son los que están haciendo más daño a la población escolar.

Es decir, Internet es una selva de información, que requiere unas capacidades mínimas de acceso y de manejo, pero el esfuerzo quizá debiera estar orientado más a instruir a la gente para seleccionar adecuadamente la información, para valorarla, para enjuiciarla y para hacer un uso adecuado y competente de lo que la red ofrece: una selva de mensajes y de informaciones en las que hay de todo y en la que no todo vale. Y donde, además, no todo es creíble. Pero que también está generando un espacio alternativo de contestación que creo que es muy positivo. Pero para mí el problema siguen siendo la televisión y la publicidad. O sea, es verdad que es a veces preocupante que los chavales estén mucho tiempo conectados a la red y que vayan muchos a los cybercafés, que jueguen a videojuegos violentos y racistas y que consulten páginas pornográficas. Pero para mí el problema esencial no es éste. Hoy la construcción de su identidad personal y social está regida por la televisión y por la publicidad. Por eso es urgente ofrecerles pautas alternativas, pautas de análisis crítico para interpretar la información televisiva y la seducción publicitaria. El espejismo tecnológico de la informática está invadiendo el mundo educativo de una manera preocupante. Y las instituciones públicas en educación están contribuyendo a ese espejismo, alentándolo.”

5.4. Una experiencia en alfabetización audiovisual: el programa “Familia, Televisión Internet” de BIGE (Bizkaiko Ikasleen Gurasoen Elkarte)

La BIGE estaba desde hace un tiempo preocupada por los usos y efectos de la televisión e Internet en el conocimiento del mundo y en la formación de valores en el universo simbólico infantil y adolescente. De hecho estaban experimentando al respecto con dos centros piloto. El operador de telecomunicaciones Euskaltel, por su parte, había percibido que entre bastantes padres había temor hacia Internet, considerando que su consumo seguro era muy difícil; por eso Euskaltel estaba interesado en poder llegar a los centros escolares para promocionar un uso seguro de la red, lo que requería educación en dicho uso. En esa convergencia de intereses a la que se sumó la Consejería de Educación del Gobierno Vasco, nació el año 2003 el programa “Familia, Televisión Internet” con financiación de la Fundación Euskaltel. Con el proyecto de materializarse en 36 grupos educativos de la Comunidad Autónoma del País Vasco, estaba diseñado para tres años de duración.

Esther Torres una de las personas responsables del programa explica su desarrollo y reflexiona sobre el mismo:

“El programa estaba concebido como un plan de centro que involucrara al alumnado, al profesorado y a los padres, de manera que durante un trimestre hacía que los tres agentes estuvieran reflexionando sobre los mismos temas. El programa tuvo bastante éxito, y un año antes de terminar hubo que abrir bastantes mas grupos de los que teníamos pensados. La razón, que padres y profesorado, cada cual por sus razones, lo demandaban.

La escuela hoy ha dejado de tener el papel que tenía antes, el profesorado lo sabe. Sabe que la televisión e internet son el agente educativo no formal de primer orden. Lo saben pero no tienen herramientas a la hora de trabajar. Entonces claro nos encontrábamos con que el profesor también lo demandaba. El único inconveniente quizá es que no se puede estar invadiendo los centros educativos de continuo para todo. Porque lo mismo que nosotras oficiábamos éste programa, venía la gente que pensaba que una educación para la igualdad u otros programas son muy importantes. Aunque vuelvo a insistir en que el profesorado, en lo que nosotras hemos detectado, el profesorado lo necesita.

El alumnado integrado en el Programa tenía entre 10 y 12 años, es decir era de sexto de EGB y primero o segundo de la ESO. La parte más ambiciosa del contenido se desarrollaba, lógicamente, con este sector, en 12 sesiones de 2 horas a lo largo de un trimestre. En esas sesiones, se veía qué es la publicidad y qué se mueve dentro

de a televisión; es decir, cómo la publicidad se convierte en un motor, en un negocio para la televisión; llegábamos a ver cosas como qué es la audiencia; también entrábamos en los entresijos de que significa tener una navegación segura o como no sufrir acoso, un acoso sexual, por ejemplo, en la red.

En publicidad, por ejemplo, hay juegos bien bonitos. Las chavalas y chavales me juraban y perjuraban que las marcas tienen razón de ser porque todos los productos son diferentes, y digo ¡hala!, pues vamos a traer siete marcas de chicles, los vamos a traer en una bolsa, con los ojos tapados haber quien me dice a mí si es una marca u otra ¿no?, y te das cuenta de que no se puede distinguir, a no ser que te estés comiendo... que seas un consumidor, una consumidora compulsiva de chicles. Hemos hecho juegos con esto pero de todas maneras es evidente que las marcas, por ejemplo las deportivas, a las que les dedicamos un capítulo dentro de "Familia y televisión" imponen mucho. Trabajamos este tema con Nike, y lo trabajamos en Internet y lo en los anuncios de televisión; pues bueno, no había menos de seis en clase con Nike en las zapatillas o en la gorra cada día que tocábamos ese anuncio.

Aunque haya, como en todo, casos distintos, he descubierto que los chavales y las chavalas, en cuanto empiezas a orientar un poco el tema y tienen cuatro pautas que seguir son bastante más críticos de lo que parece. Suele pensarse que solo siguen Gran Hermano u Operación Triunfo y no es verdad. Tu te pones, rascas un poco, y puedes polemizar mucho con ellos y sacar cosas interesantes; lo que pasa es que hay que hacerlo y no se hace.

Algo parecido pasaba con el aprendizaje de producción de textos audiovisuales o para Internet. Es objetivo del programa que el alumnado acabe produciendo un texto crítico. Y te encuentras con que quieren manejar una cámara pero o no lo saben o si hay alguien que ha manejado alguna no sabe cómo hacer un texto con ella. Antes de empezar pensaban que eso de manejar la imagen era tirado, acostumbrados a ese mundo de "Gran Hermano" en el que todo es natural incluido la vida, les parecía que manejar la imagen era algo que les iba a salir naturalmente, y no se explican por qué no saben hacer un texto. Y entonces empiezan a aprender lo que quiere decir un primer plano o un plano medio. Son rápidos y lo aprenden muy rápido, y lo utilizan para producir ese texto que os digo ¿no?, pero nos enfrentamos un poco eh... les enfrentamos un poco a esa dificultad ¿no?, para ver que no es lo que parece la televisión; eh... pues intentamos que a ellos les parezca más complejo.

Con los profesores y con las profesoras solamente hacíamos cinco sesiones, las tres primeras recorrían un poco lo que es la oferta televisiva y que es, con esos mismos conceptos desde qué es un anuncio hasta ver qué tipo de estrategias manejan y analizarlos concretamente. E igualmente, entrar en Internet y ver que significa esto. De ahí íbamos a los análisis y reflexiones sobre cuestiones más generales de una *alfabetización*. Por ejemplo, cuando se habla del relato, esa pregunta que se hacen muchos expertos sobre si los medios de comunicación, desde la televisión a

Internet han supuesto una ruptura con el relato clásico y si existe otro tipo de lector ahora. Intentábamos analizar en la práctica para el profesorado qué significa esto de que Internet sea un hipertexto, qué es eso y qué quiere decir entrar en concreto a navegar en la red. Y desde ahí aprendía a manejar al dedillo todas las normas de seguridad, para que tuvieran conciencia que pueden ser un agente de cambio y que en reuniones de claustro tienen que discutir como otros temas, qué hacemos con Internet, o con las televisiones, de qué se habla sobre esas cuestiones con el alumnado y con sus familias.

Con los padres y madres la experiencia ha sido más compleja. Una ya sabe que no puede entrar a conversar con ellas como si se les hiciera culpables del mal consumo de la televisión. Enseguida aparece una resistencia frente a ello e incluso a decir que en su casa se supervisa muy estrictamente los horarios etc., aunque sabemos que en muchos hogares chavales de 9 y 10 años hay días que van muy tarde a la cama porque han estado viendo la televisión. Además cada vez hay más aparatos de televisión y otras pantallas en cada casa, cada vez los niños y adolescentes consumen televisión (e Internet en muchos casos) en su propia habitación, sin que en la familia se hable de lo que estén consumiendo ni existan normas sobre el tiempo de consumo. Hay un tema que a mi me gustaría abordar alguna vez, el problema de la dispersión que tienen los chavales y las chavalas pequeñas, gente incapaz de dedicar mucho esfuerzo a una sola cosa, porque tienen la mentalidad del zapping de no concentrarse ni tener continuidad en la atención o en una actividad. Bueno, pues hay estos y otros problemas. Cuidando no ser apocalípticas ni aparecer como unas monjas, esto era un tema que había que sacarlo a la discusión con las familias. Y entonces lo hacíamos no desde el punto de vista teórico, si no práctico. El tema de la ruptura del relato clásico, por ejemplo, lo abordábamos también con la familia. O sea qué repercusiones puede tener en el conocimiento y entendimiento del mundo así como en el rendimiento académico de un niño o de una niña no solo que no descansa, sino qué supone que esté todo el día viendo anuncios en la televisión, o que no haya límites y, sobre todo, que sus padres no se sienten a hablar sobre lo que sale en la pantalla.

Pero claro, para que los padres puedan asumir esa función educadora o alfabetizadora respecto a la televisión o Internet, hace falta que estén ellos mismos alfabetizados. Y se habla mucho de la cultura de la imagen pero empiezas a rascar y poca gente tiene idea de lo que supone esto.

Intentamos, pues, llevar también a las personas adultas un plan formativo en este sentido. Pero lo tuvimos que suspender, no soportaban su propio analfabetismo, no lo podían aguantar y no tenían además la naturalidad que tienen los chavales para tomar un vídeo, cosa que han hecho más de una vez aunque tengan las carencias que antes he señalado. Además se mezclaban esos reparos de adulto (mucho más sabiendo que hijos y profesorado estaban implicados) de aparecer en pantalla, de si quedo fatal o no... A diferencia de los niños, ni eran capaces de tomárselo como un juego.

El grueso del programa está ya desarrollado y sobre todo la tranquilidad con la que nosotras abordamos ahora éste trabajo no tiene nada que ver. Porque al principio pensábamos: ¿y esto a quien le va a interesar?, pero ahora ya vemos que tiene espacio e interés para otra mucha gente.”

5.6. Prentsa tailerra / Taller de prensa, reflexiones sobre una experiencia en educomunicación

Arrate Egaña y Paco Luna fueron quienes idearon y pusieron en marcha esta experiencia y desde ella reflexionan sobre el lugar que la educomunicación debería ocupar en el currículo escolar:

“Nosotros pusimos en marcha este proyecto hace ya años, al calor de las opciones que parecía iba a dar la LOGSE tanto en el sentido de poder introducirlo transversalmente en distintas áreas de docencia, particularmente en Lengua, como a través de las asignaturas optativas. Queríamos crear una especie de mancha de aceite que fuera extendiéndose gradualmente. Éramos conscientes de que los cambios en educación son muy difíciles, que exigen mucho tiempo y que el profesorado necesita seguridad antes de hacerlos. Por lo tanto había que crear un espacio en el que el profesorado se atreviera, un espacio que no estuviera supeditado a una exigencia y que eso permitiera una cierta relajación por parte del profesorado para atreverse a hacer cosas. Pero nuestra idea, era que se convirtiera en una experiencia para trasladarla después donde están todos los alumnos. El espacio de opcionalidad podía permitir hacer un periódico con el alumnado sin el apremio ni la exigencia de grandes resultados. Pero luego las prácticas experimentadas ahí se podrían incorporar a materias comunes para todo el mundo. Esta era nuestra idea y con ella in mente preparamos los materiales para realizar los talleres de prensa.

Posiblemente en nuestros planteamientos había errores e insuficiencias. Teníamos claro, por ejemplo, que el taller de prensa además de poner a la luz el lugar de la prensa como institución social, las estructuras empresariales que están detrás de los medios, etc., debía tener una función cognitiva, de análisis de los lenguajes de la prensa, de su discurso y su retórica; así concebimos el taller de prensa como algo muy vinculado a la lingüística. Preparamos materiales en ese sentido, tanto analizando prensa como proponiendo actividades relacionadas con aspectos lingüísticos. Pero no logramos dar ese paso de alfabetización en la comprensión y uso críticos del lenguaje periodístico. El material se preparó sólo para el segundo ciclo de la enseñanza obligatoria y esto quizá fue un error. Lo hicimos así porque teníamos esa perspectiva de vinculación del taller con la lingüística y el área de Lengua, de trabajarlo en relación a cuestiones que se trabajan en Lengua y esto limitaba su funcionalidad en primer ciclo.

Al comienzo el espacio de opcionalidad era muy innovador y al igual que con otras materias, también con esta se hicieron propuestas para trabajar en el aula. La verdad es que los talleres de prensa empezaron muy bien y se abrieron bastantes. Pero el tirón de las materias obligatorias es tan fuerte que aquello fue perdiendo fuerza. El espacio de la opcionalidad se fue recortando y la transversalidad en las materias obligatorias quedó en casi nada. Hubo pero no cuajó la idea de conectar todos los centros con prensa propia. Más tarde se planteó crear esa red dentro de los “programas de innovación” coordinados desde la dirección de innovación educativa, pero tampoco se ha hecho. Han quedado algunas cositas para las materias obligatorias, pero apenas poco más que algunas generalidades sobre el papel de los medios de comunicación en la sociedad. Hay algunos centros donde se hace la revista o periódico del mismo, pero es todo lo que queda del programa de los talleres de prensa, salvo excepción, esa producción de la revista del centro no va unida ni a análisis crítico del lenguaje y mensajes de los medios, ni al aprendizaje de posibles usos críticos de la prensa.

De todos modos en el retroceso que se ha experimentado hay que tener en cuenta otros factores. Por una parte hay que tener en cuenta que éste es un campo débil desde el punto de vista social (y de la comunidad escolar dentro de él); la sociedad se ve así misma como mera espectadora o consumidora de medios, y no ve demasiada necesidad en formarse y alfabetizarse al respecto. Por otra parte hay que tener en cuenta que la escuela no es un chicle que se estira y se estira para que la educación lo cubra todo: la comunicación, la salud, la paz, la formación vial. Está claro que la idea de la transversalidad no funciona y, probablemente sólo si la alfabetización en medios se plantea como obligatoria, sólo así se abordará de verdad; pero hay que tener en cuenta esta dificultad.

6. Bibliografía

- AGUADED, J.I. (1998): *Descubriendo la caja mágica. Aprendemos a ver la tele*, Huelva, Grupo Comunicar.
- AGUADED, J.I. (2000): *La Educación en Medios de Comunicación*, Huelva, Grupo Comunicar.
- APAOLAZA, J.M. (1996): El espacio y el tiempo en el estudio de la juventud in *Kobie, Antropología cultural* 7: 41-48.
- APARICI, R. (1994): *Los medios audiovisuales en la educación infantil, la educación primaria y la educación secundaria*, Madril, UNED.
- ARRIAGA, M. (1997): Abertzales heterodoxos: dudar para existir in *Inguruak, Revista de Sociología*, 19. zenbakia, Bilbo, EHU-UPV.
- AUSTIN, J.L. (1971): *Cómo hacer cosas con palabras*, Bartzelona, Paidós.
- AYESTARÁN, S. et. al. (1990): Ideología y percepción del conflicto grupal in Askoren artean *Análisis e intervención social*, Santiago de Compostela, Unversidad de Santiago de Compostela.
- BAJTIN, M. (1991): *Teoría y estética de la novela*, Madrid, Taurus.
- BANDURA, A. (1986): *Teoría del aprendizaje social*, Madril, Espasa-Calpe.
- BARANDIARÁN, X. (2000): La identidad política de la juventud vasca in *Mundaiz*, Bilbo, Universidad de Deusto.
- BARANDIARÁN, X. (2001): *Gazteak eta política*, Vitoria-Gasteiz, Eusko Jaurlaritzaren Kultura saila.
- BERGER, J. (1972): From today art is dead in *Times Educational supplement*, 1972ko abenduaren 1.
- BERRIO-OTXOA, K., MARTÍNEZ DE LUNA, I. et. al. (2002): *Gaztetxoak eta aisialdia. Etorkizuna aurreikusten*, proyecto de investigación, Leioa, EHU-UPV.
- BONNEY, B. & WILSON, H. (1983): *Australia's Comercial Media*, Melbourne, MacMillan.
- BRUNER, J. (1988): *Realidad mental y mundos posibles*, Bartzelona, Gedisa.

- BRUNER, J. (1997): *La educación, puerta de la cultura*, Madril, Morata.
- BUCKINGHAM, D. (2005): *Educación en medios. Alfabetización, aprendizaje y cultura contemporánea*, Bartzelona, Paidós.
- CASTELLS, M. (1998): *The information Age: Economy, Society and Culture, Volume II: Power of identity*, Massachussets: Blackwell Publishers Inc; edición en español (2003): *La era de la información Vol. 2 el poder de la identidad* (segunda edición), Madril, Alianza editorial.
- COHEN, S. & YOUNG, J. (1973): *The manufacture of news*, Londres, Constable.
- COLL, C. y EDWARDS, D. (Comp.) (1996): *Enseñanza, aprendizaje y discurso en el aula*, Madril, Fundación Infancia y Aprendizaje.
- COLOMINA, R. & ONRUBIA, J (2002): "Interacción educativa y aprendizaje escolar: la interacción entre alumnos" COLL, C.; PALACIOS, J y MARCHESI, A.: *Desarrollo psicológico y educación*. Vol. 2 Psicología de la educación escolar 415-434, Madril, Alianza.
- CONSIDINE, D. et. al. (2002): *Thinking Critically About media: Schools and families in Partnership*, Washington, CIC.
- CUBERO, R. (2005): *Perspectivas constructivistas*, Bartzelona, Grao.
- DUNCAN, B. et al. (1996): *Mass media and Popular culture*, Toronto, Harcourt-Brace.
- EDWARDS, D. eta MERCER, N. (1988): *El conocimiento compartido*, Bartzelona, Paidós&MEC.
- EGAN, K. (1991): *La comprensión de la realidad en la educación infantil y primaria*, Madril, Morata&MEC.
- EGAN, K. (1994): *Fantasia e imaginación: su poder en la enseñanza*, Madril, Morata&MEC.
- EGAN, K. (2000): *Mentes educadas. Cultura, instrumentos cognitivos y formas de comprensión*. Bartzelona, Paidós.
- ELZO, J. et al. (1990): *Informe sociológico sobre comportamientos, actitudes y valores de la actual juventud vasca y de su evolución en los últimos cuatro años*, Vitoria-Gasteiz, Eusko Jaurlaritzaren Argitalpen Zerbitzua.
- ELZO, J. et al.(1987): *Informe sociológico sobre comportamientos, actitudes y valores de la juventud vasca actual*, Vitoria-Gasteiz, Eusko Jaurlaritzaren Argitalpen Zerbitzua.

- EUNKUNG J. & BERKOWITZ L. (1996): Análisis del *efecto priming* sobre la influencia de los media: una puesta al día in BRYANT, J. y ZILLMANN, D. (ed.), , *Los efectos de los medios de comunicación. Investigaciones y teorías*, Bartzelona, Paidós, 67-89.
- FIRTH, B. (1968): *Mass Media in the Classroom*, Basingstoke Hampshire, MacMillan.
- FISKE, S.T. & TAYLOR, S.E. (1991): *Social cognition*, Nueva Cork: McGraw-Hill.
- FO, D. (1998): *Manual mínimo del actor*; Hondarribia, Hiru.
- FONTCUBERTA, M. de (2001): El rol de los medios de comunicación en la gestión del conocimiento in CROVI D. *Comunicación y Educación: La perspectiva latinoamericana*, Mexiko D.F, ILCE, 57-71.
- FREEDMAN, J.L. (1984): Effect of television violence on aggressiveness in *Psychological Bulletin* 96. zenbakia, 227-246.
- FREINET, C. (1975): *Nacimiento de una pedagogía popular*, Bartzelona, Laia.
- GAITÁN, J.A. & PIÑUEL, J.L. (1998): *Técnicas de investigación en comunicación social. Elaboración y registro de datos*, Madril, Síntesis.
- GALTUNG J. & RUGE, M. (1965): The Structure of the Foreign News in *Journal of International Peace Research*, no 2: 64-91.
- GARCIA MATILLA, A. et. al. (1996): *La televisión educativa en España*, Madril, MEC.
- GARCIA MATILLA, A. et. al. (2004): (ed.) *Convergencia multimedia y alfabetización digital*, Madril, UCM.
- GARDNER, H. (1983): *Frames of mind: The Theory of multiples intelligences*, New York, Basic books.
- GARITAONANDIA, C. et al.(1999): Qué ven, cómo juegan los niños y los jóvenes in *Zer aldizkaria*, 6. zenbakia, EHU-UPV, 67-97
- GEE, J.P. (2005): *La ideología en los discursos*. Madril, Morata.
- GERBNER, G. (1983): *Ferment in the field: 36 Communications Scholars Address Critical Issues and Research Tasks of the Discipline*, Philadelphia, Annenberg School Press.
- GOLLAY, J. P. (1973): *Introduction to the Language of Image and Sound*, Londres, British Film Institute (BFI).

- GUTIERRÉZ MARTIN, A (2003): *Alfabetización digital. Algo más que ratones y teclas*. Bartzelona, Gedisa.
- HALL, S. & WHANNEL, P. (1964): *The popular arts*, New York, Pantheon.
- HALL, S. (1977): Culture, the Media and Ideological Effect in CURRAN J. et al. (eds.), *Mass Communication and Society*, Londres, Edward Arnold.
- JOHNSON, D. & JOHNSON, R. (1999): *Aprender juntos y solos. Aprendizaje cooperativo, competitivo e individualista*. Buenos Aires, Aique.
- JONES, M. (1984): *Mass Media Education, Education for Communication and Mass Communication Research*, Paris, Unesco.
- KAPLUN, M. (1998): *Una pedagogía de la comunicación*, Madril, Ediciones de la Torre.
- LARROSA, J. y otros (1995): *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Bartzelona, Laertes.
- LETAMENDIA, F.: Sobre un cambio de escenario de las violencias vascas: las movilizaciones juveniles in *Vasconia, Cuadernos de Historia-Geografía*, 26 zenbakia, EHU-UPV, 1998.
- LUCKHAM, B. (1975): Audio-Visual Literacy in Simposio sobre medidas políticas de radio y televisión, Manchester, Universidad de Manchester.
- MARTÍN GAITE, C. (1988): *El cuento de nunca acabar*. Bartzelona, Anagrama.
- MARTÍNEZ DE LUNA, I. & BERRIO-OTXOA, K. (2001): *Etorkizuna aurreikusten 99: Euskal Herriko gaztetxoak eta euskara*, Bilbo, NUP-EHU-EKE.
- MASTERMAN, L (1980): *Teaching about Television*, Basingstoke Hampshire, MacMillan.
- MASTERMAN, L (1985): *Teaching the Media*, Londres, Methuen & Co. Ltd.
- MASTERMAN, L (1993): *La enseñanza de los medios de comunicación*, Madril: Ediciones de la Torre.
- MASTERMAN, L. (1979): *Television Studies: Four approaches*, Londres, British Film Institute (BFI).
- MEHRABIAN, A. & WIXEN, W.J. (1986): Preferences for individual video games as a function of their emotional effects on players in *Journal of Applied Social Psychology* 16. zenbakia, 3-15.
- MERCER, N. (1997): *La construcción guiada del conocimiento*, Bartzelona, Paidós.

- MIRAS, M. (2002): "Afectos, emociones, atribuciones y expectativas: el sentido del aprendizaje escolar" COLL, C.; PALACIOS, J y MARCHESI, A.: *Desarrollo psicológico y educación*. Vol. 2 Psicología de la educación escolar 309-325, Madril, Alianza.
- NACHMANOVITCH, S. (2004): *Free Play. La improvisación en la vida y en el arte*. Bartzelona, Paidós.
- NATHANSON A. I. (2002): The Unintended Effects of Parental Mediation of Television on Adolescents in *Media Psychology*, Vol 4, 3. zenbakia, 207-230.
- NATHANSON, A. I. (2004): Factual and Evaluative Approaches to Modifying Children's Responses to Violent Television in *Journal of Communication*. 54(2), 321-336.
- OROZCO. G. (1998): *La televisión entra al aula*, Mexiko, Fundación SNTE.
- PASCUAL, J. (1989): Movimientos sociales y juveniles dentro del cambio estructural de Euskal Herria en el período actual in Askoren artean *Identidades colectivas y vida cotidiana*, Madril. Federación de Asociaciones de Sociología del Estado español.
- RIVERA, A. (1998): Tradición, manipulación y actualidad de la violencia en Vasconia in *Vasconia, Cuadernos de Historia-Geografía*, 26. zenbakia, Leioa, EHU-UPV.
- ROBERTS, D.F. & FOEHR, U.L. (2004): *Kids & Media in America*, Cambridge, Cambridge University Press.
- RUIZ OLABUENAGA, J. I. (1994): Ni rebeldes, ni narcisos (Estilos de vida y juventud) in *Inguruak, Revista de Sociología* 10. zenbakia, Leioa, EHU-UPV 1994, 187-197.
- SÁNCHEZ BRAVO, A. (1991): Educomunicación in BENITO A. (ed.) *Diccionario de Ciencias y Técnicas de la Comunicación*, Madril, Ediciones paulinas.
- SCHNEUWLY, B. (1997): *La enseñanza del lenguaje oral y la lectoescritura en la perspectiva socio-cultural*, en Amelia Alvarez (Comp): *Hacia un currículum cultural. La vigencia de Vygotski en la educación* 91-101, Madril, Fundación de Infancia y Aprendizaje.
- TORREGROSA CARMONA, J.F. (2006): *Los medios audiovisuales en la educación*. Sevilla, Alfar.
- VIGOTSKI, L. S. (1979): *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Madril Grijalbo.
- WELLS, G. (1988): *Aprender a leer y a escribir*, Bartzelona, Laia.

WERTSCH, J.; DEL RÍO, P. y ÁLVAREZ, A. (1997): *La mente sociocultural*. Madril, Fundación de Infancia Aprendizaje.

ZARANDONA, E (1998): “Ikuspegi vigotskiarrak duen balioa norberaren irakasle jarduera aztertzeko” Hik Hasi Vigotskiren monografikoa.

ZARANDONA, E. (2004): “Aprender a contar aprender contando, aprender a escuchar aprender hablando” komunikazioa, XX Reunión de la Asociación Española de Psicodrama, azaroa, Iruñea.

ZARANDONA, E. (2005): “El círculo mágico: una experiencia de participación en la universidad a partir de la puesta en común de la estructura psicodramática.” Komunikazioa, XXI Reunión de la Asociación Española de Psicodrama, azaroa, Segovia.

AUTOREEN CURRICULUMAK

Basterretxea, Jose Inazio

Kazetari eta irakasle.

Informazio-zientzietan doktorea, Euskal Herriko Unibertsitateko irakasle titularra. Udako Euskal Unibertsitateko kidea.

Uztaro, giza eta gizarte-gaietarako aldizkariko erredakzio-kontseilukoa.

Euskal Telebista, Euskadi Irratian eta Eginen aritutakoa.

Argitalpenak gizarte-komunikazioaz: *Masa-komunikazioaren semiotika* (1996), *Informazioaren eta Komunikazioaren oinarriak* (1997), *Hedabideak eta Euskal Herria* (2000), *Gizarte-komunikazioa eta kultura-aniztasuna* (2002), eta *Aurkari ikusezina, gizarte-komunikazioaz eta identitateaz* (2003).

Hauek dira bere ikerketa-lerro nagusiak: komunikazioa eta identitatea, euskarazko komunikazioaren esparrua, eta ikus-entzunezko alfabetizazioa.

Idoyaga, Jose V.

Ikus-entzunezko eta Publizitate Saileko Katedraduna.

Masa Komunikazioaren Ikerkuntzaren Irakaslea

“Komunikazio eta Kultura Politikaren” eta “Hedabideak eta Iritzi Publiko” gaien ikerlaria; EURORTVE (Europa Erregioak eta Telebista) sareko partaidea.

Euskal gatazka eta hedabideen arteko harremanak aztertu ditu hainbat artikuluetan eta, batez ere, “Gatazkaren begiak” eta “(In)komunikazioiaren atarian. Hedabideak eta euskal gatazka liburuetan.

“Informazio-gizartea” deritzon ikerketara ere hurbildu da. Azken urteotan “Media Literacy” buruzko ikerkuntzan ari da taldeko bete kideekin.

Ramírez de la Piscina, Txema

Kazetaritzan doktorea. EHUko irakasle titularra. Komunikazioaz eta Informazio-gizarteaz hamar bat liburu argitaratu ditu azken urteotan. Azkenak izan dira: *Ikus Gaitzazuen. Bestelako komunikazioa: Alternatiba kritikoak* (Alberdania,

2004) eta *Formación de Portavoces. Los movimientos sociales ante la esfera pública* (Bosch, 2007). Artikulu zientifiko dezenteren egile, hainbat nazioarteko batzarretan ere parte hartu du. Kanpoko irakasle gonbidatua izan da Queretaroko Unibertsitatean (Mexiko). Unibertsitatera joan aurretik, hamar bat urtez lanean jardun zuen, *Egin*, egunkarian, batik bat. Kazetari-lana ez du alde batera utzi, oraindik ere hainbat hedabidetan, tarteka-marteka, kolaboratzen baitu; honokoetan, besteak beste: Euskal Telebista, Radio Vitoria, Euskal Irratia eta Berria egunkarian. Hauek dira bere ikerketa-lerro nagusiak: Komunikazio-kabineteak, gizarte-ekintzarako komunikazioa, kazetari-jarduna Euskal Herrian eta Ikus-entzunezko Alfabetizazioa.

Zarandona, Esther

UPV/EHU-ko Bizkaiko Irakasle Eskolako irakasle titularra, Garapenaren eta Bilakaeraren Psikologia Sailekoa. Ikerketan zein esperientzia didaktikoetan ondoko gaiak jorratu ditu: Interakzio soziala testuinguru eskolarrean, lengoaien erabilerak ikasteko eta irakasteko, narrazioa hezkuntzan eta tertulia dialogikoak unibertsitatean. Taldeak dinamizatu eta gidatzeko teknika eraginkorretan espezializatua. Psikodramatista. Egun, ikus-entzunezko alfabetizazioaren inguruan ikertzen ari da.

Eskolak beste sozializatzen du herritarra gizarte-komunikazioak.

Inguru hurbila eta mundu zabala ezagutzeko, tresna garrantzitsua da gizarte-komunikazioa deitua. Telebista, irratia, egunkariak, Internet... masa-komunikazioaren euskari material horiek dira gizaki modernoarentzat munduan gertatzen denaren narratzailerik behinenak.

Horretaz gain, gurearen moduko gizarte aurreratuetan, aisia betetzeko parada eskaintzen dute horiek tresna guztiek.

Eskola-umeentzat ez da arrotza paradigma hori.

Ikerketa honen abiapuntuan kezka bat zegoen: gure artean, eskola-curriculumetik ezer gutxi egin da komunikazioaren heziketa ikastetxeetan txertatzeko; ez modu arautuan behinik behin.

Ikerketa honen bitartez, jakin dugu gure egoera ez dela bakarra munduan. Baina, adi: zenbait heritan aurrea hartu digute, aspaldi gainera. Kanada, Erresuma Batua eta Australian, adibidez. Hogeita bost bat urte daramatzate kontu hauekin gora eta behera. Ikastetxe askotan lan eskergea egin dute "hezikomunikazioa" edo Heziketa komunikazioa deritzon irakasgaiaren inguruan.

Diziplina hori guztiz beharrezkoa da euskal curriculumean txertatzea, bizi garen testuinguru aldakor honetan, gizaki kritikoak sortu nahi baditugu.

Bide horretan lagundu nahi du liburuki honek.