

Vinculación de adolescentes con la gestión ambiental en comunidades costeras de Cuba, a través de la educomunicación y el audiovisual participativo.

Integrating teenage population into environment management in coastal communities in Cuba, through educommunication and participative video.

Willy Pedroso Aguiar, Yerisleidy Menéndez García¹

Recibido el 26.09.2016 - Aceptado el 17.12.2016

RESUMEN: La educomunicación es una forma de comunicación educativa que promueve aprendizajes colectivos desde, a través de y para la comunicación. El presente trabajo sistematiza dos experiencias educomunicativas con temática medioambiental, implementadas por la Facultad de Comunicación de la Universidad de La Habana, en el marco de un proyecto en colaboración con la Agencia de Medio Ambiente. En consecuencia, describe las perspectivas metodológicas empleadas, las características del proceso vivido con énfasis en el rol del audiovisual y las lecciones aprendidas. Como hallazgo, resalta la validez de la educomunicación para vincular a la población adolescente con los procesos de gestión ambiental.

Palabras clave: Educomunicación, educación ambiental, audiovisual participativo, comunicación ambiental, sistematización de experiencias comunicativas.

ABSTRACT: Educommunication is a way of educative communication that promotes group learning from, through and for communication. This paper systematizes two educommunicative experiences dealing with environmental issues, implemented by the Faculty of Communication of the University of Havana, in a collaboration project with the Cuban Environment Agency. As a result, it describes the methodological perspectives used, and the characteristics of the lived process emphasizing the roll of video and the learned lessons. It also highlights the importance of educommunication for integrating teenage population into environment management process.

Keywords: Educommunication, environmental education, participative video, environment communication, systematization of communicative experiences.

¹ Willy Pedroso Aguiar es Licenciado en Comunicación Social por la Facultad de Comunicación de la Universidad de La Habana. Profesor de "Comunicación para el Desarrollo" de la propia universidad. Miembro de la Cátedra de Información y Comunicación para el Desarrollo y del grupo de investigación con el mismo nombre. willy.pedroso@fcom.uh.cu, <http://orcid.org/0000-0002-0817-422X>

Yerisleidy Menéndez García es Licenciada en Periodismo por la Facultad de Comunicación de la Universidad de La Habana. Profesora del departamento de Periodismo de esta institución. Miembro de la Cátedra de Información y Comunicación para el Desarrollo. yery@fcom.uh.cu, <http://orcid.org/0000-0002-2938-1092>

1. Introducción

¿Qué papel puede tener la población adolescente² en los procesos de gestión ambiental? Esta interrogante está sujeta a las consideraciones acerca de la dimensión social de las cuestiones medioambientales, camino de muchas voces en los planos de la teoría y la política (persiste la tendencia de considerar la gestión únicamente como la coordinación de instrumentos y procesos técnicos para solucionar problemas ambientales). En Cuba, sin embargo, existe una concepción integral que potencia la participación popular, y tiene como principales pilares la educación, la salud y el empleo, e incorpora a su vez la alimentación, la vivienda, el saneamiento, la seguridad y la asistencia social (Ferriol, et al., 2004). Además, incluye el tratamiento diferenciado a grupos considerados como vulnerables ante situaciones como inundación, sequía, eventos climatológicos extremos, entre otros (Zabala, 2015).

En este sentido, existen varias cuestiones relacionadas con la población adolescente cubana que requieren una especial atención:

- Constituyen la generación que se prepara para constituir la fuerza laboral que sustente el modelo de sociedad; por lo que debe asegurarse la correcta formación vocacional hacia perfiles prioritarios dentro de la gestión ambiental, así como el sentimiento de identidad que garantice el no abandono de los campos, el conocimiento y protección del patrimonio natural, entre otros elementos.
- Protagonizan las nuevas dinámicas de intercambio de informaciones, sentidos y conocimientos de la sociedad cubana, a partir de la democratización de las tecnologías de la información y la comunicación en el país, y su participación en estrategias emergentes, que determinan nuevos espacios de construcción y reproducción de la realidad social, donde los temas medioambientales no pueden estar ausentes.
- Como etapa de desarrollo psicosocial, constituye un momento clave en la definición de posiciones ideológicas y valores como la conciencia y responsabilidad cívica, así como la cultura ambiental.

Estos elementos, combinados con las problemáticas ambientales que enfrenta

² La adolescencia es un período fundamental en el desarrollo de la personalidad, en el cual se estructuran y reestructuran las dimensiones que sostienen las relaciones del individuo tanto con el medio familiar como con el entorno social. En el contexto de la familia es una etapa que generalmente desencadena un duelo emocional entre adolescentes y adultos, una confrontación de posiciones y un reordenamiento de las relaciones de poder.

Además de los cambios en su sexualidad y en su intelectualidad, se producen cambios decisivos en el área social que le ofrecen al adolescente la posibilidad de desarrollar estrategias y destrezas para la interacción social, incorporarse a nuevos grupos y horizontes; de esta manera se configura así un campo nuevo de capacidades, sentimientos, visiones y relaciones consigo mismo, con el mundo y la sociedad, que impulsa la búsqueda de la elaboración de una identidad (Krauskopf, 1994).

este grupo etario en las comunidades de la costa sur de las provincias Artemisa y Mayabeque, dejan espacio para la potenciación de la dimensión pedagógica de la comunicación, en tanto permiten introducir estos temas en la agenda pública desde sus propias voces, desarrolla capacidades para decodificar los mensajes ecológicos de los medios, así como para conceptualizar y elaborar productos comunicativos, al tiempo que forma habilidades promotoras para multiplicar el ideal de sostenibilidad. Este proceso de doble carácter se sintetiza en el concepto educomunicación³, entendido por el brasileño Ismar de Oliveira como:

(...) la creación y el desarrollo de ecosistemas comunicativos abiertos y dialógicos, favorecedores del aprendizaje colaborativo a partir del ejercicio de la libertad de expresión, mediante el acceso y la inserción crítica y autónoma de los sujetos y sus comunidades en la sociedad de la comunicación, teniendo como meta la práctica ciudadana en todos los campos de la intervención humana en la realidad social (De Oliveira, 2009, p. 3).

En el ámbito de la gestión ambiental, la educomunicación ofrece competencias a las personas para la estructuración y participación en plataformas de abordaje del entorno, donde cuenten sus relaciones con el mismo (a través de estruc-

turas narrativas basadas en tecnologías o no), estructuren una esfera pública marcada por la gobernanza, generen articulaciones interactorales e intergrupales con capacidad movilizadora y adquieran responsabilidad en el diseño e implementación de políticas y sistemas para resolver sus propios problemas de desarrollo. Se trata de un proceso de empoderamiento comunicacional (Phillippi y Avendaño, 2011) que vincula la alfabetización tecnológica, el desarrollo de posturas críticas hacia el abordaje público de los temas ambientales, el desarrollo de habilidades para contar la realidad; así como habilidades para la promoción social, sobre la base de la implicación real con una agenda de desarrollo.

Esto confluye con la concepción político-pedagógica de la educación popular, propuesta del brasileño Paulo Freire (1997) que resalta la comunicación horizontal como condición inalienable a la construcción colectiva del conocimiento; su principal aporte está en el pronunciamiento en favor de los grupos cuyas opiniones y culturas son vulneradas por el pensamiento dominante, que como se sabe, se refleja en los medios de comunicación. De modo que la propuesta es plataforma para una comunicación popular y alternativa.

En materia de modelo comunicativo, las problemáticas ambientales se estructuran

³ Este concepto no niega la perspectiva de la educación ambiental ni de la educación para el desarrollo sostenible, sino que se erige como herramienta de dinamización de los procesos de aprendizaje, sobre la base del diálogo y del uso de las tecnologías de la información y la comunicación.

como referente de las interacciones (Martín Serrano, 1986): se trata de comunidades muy vulnerables al cambio climático, lo que se incrementa por la estrechez de la zona y los altos niveles de degradación que han sufrido sus ecosistemas costeros; contienen algunas de las playas más degradadas del país, las cuales, además de sufrir una intensa actividad antrópica, quedaron totalmente desprovistas de arena y transformadas, producto del efecto erosivo de los oleajes generados por los huracanes Ike y Gustav en el 2008. Los escenarios climáticos para 2050 establecen que la ola de tormenta asociada a un huracán de Categoría V afectará directamente a 49 comunidades en esta área, con una población combinada de 24.509 personas; además, de continuar el aumento del nivel del mar, se produciría la inundación de una superficie de 36.253 ha y 5 comunidades desaparecerían completamente (Agencia de Medio Ambiente, 2014).

La Ley de Medio Ambiente de Cuba (Ley 81) y la Estrategia Ambiental Nacional reconocen el valor de la educación ambiental en la promoción de una cultura de la sostenibilidad y en la implicación de las personas en los procesos de gestión. Para esta labor específica se cuenta con la Estrategia Nacional de Educación Ambiental, la Estrategia Ambiental del Ministerio de Educación y las estructuras metodológicas para la transversalización de estos temas en la educación institucionalizada. De esta manera, la educación ambiental puede estar integrada al currículo o desarrollarse desde espacios complementarios

como los círculos de interés y las sociedades científicas, orientados a la formación vocacional en la enseñanza primaria, secundaria básica y media.

Si estos espacios incluyeran una dimensión educocomunicativa, podrían dinamizar las formas de coordinación y trabajo con los públicos, hacia la configuración de ambientes distendidos; podrían atemperar y multiplicar los códigos narrativos con que se devuelven los aprendizajes y se socializan los diferentes significados; además de educar para la comunicación, para la participación y para la gestión del conocimiento medioambiental. Este último elemento tiene que ver con formar sujetos capaces de enfrentarse y decodificar los mensajes de los medios (mensajes ambientales, en este caso); crear y gestionar sus propias agendas, medios y mensajes; así como socializar y construir aprendizajes en redes de personas, a través o no de la tecnología.

Todos estos elementos estructuran conceptual y metodológicamente los programas educocomunicativos para la educación ambiental con adolescentes, desarrollados por la Facultad de Comunicación de la Universidad de La Habana, en el marco del proyecto “Reducción de la vulnerabilidad a las inundaciones costeras mediante la adaptación basada en ecosistemas al sur de Artemisa y Mayabeque” (conocido como “Manglar Vivo”). Los aprendizajes obtenidos en estas experiencias pueden constituir metodologías extrapolables a propósitos similares, lo que hace pertinentes los esfuerzos de sistematización participativa.

2. Metodología

La sistematización puede entenderse como la recuperación metodológica y vivencial de un proceso, con el objetivo de evaluarlo, extraer aprendizajes y trazar continuidades. La experiencia acumulada (Van de Valde, 2013; Ghiso, 1998; Romero, 2013; Roselló, 2013) apunta a tres momentos esenciales:

1. Punto de partida: recuento histórico de la experiencia a partir de la organización de la información hallada y las contribuciones de sus participantes.
2. Reflexiones de fondo: análisis e interpretación crítica que develen la lógica y las causas de lo sucedido.
3. Punto de llegada: momento para formular y comunicar las conclusiones y recomendaciones.

Desde esta perspectiva, la investigación que se describe se planteó sistematizar las experiencias educomunicativas para la educación ambiental con adolescentes en las comunidades costeras al sur de Artemisa y Mayabeque, en el marco del proyecto “Manglar Vivo”. Los propósitos específicos se derivan de la conceptualización anterior: (1) caracterizar el impacto de las experiencias en el grupo de adolescentes y su vinculación con la gestión ambiental, con énfasis en los aprendizajes y el fortalecimiento de sus competencias comunicativas; y (2) identificar las perspectivas metodológicas que estructuraron el programa, así como sus factores de éxito.

Esta investigación asumió una perspectiva cualitativa, pues su máximo interés

fue buscar pistas para la intervención efectiva en una realidad y acompañar a sus protagonistas en un proceso de transformación desde el aprendizaje y el impulso de la participación. Para esto, se hizo imprescindible la descripción, explicación e interpretación más abarcadora posible de los hechos concretos, privilegiando las demandas de los diferentes momentos del proceso transitado; así como la recreación de la subjetividad de los sujetos objeto de análisis en un diseño flexible.

Puede considerarse un estudio aplicado, centrado en la validación de herramientas metodológicas como base para la innovación, se inscribe dentro de la Investigación - Acción Participativa, en tanto el trabajo de campo constituyó una experiencia común caracterizada por la implicación del equipo de investigadores, de modo que las bases propuestas son el resultado de la construcción colectiva.

Desde el punto de vista del proceso, vale la pena mencionar que la implementación de los talleres estuvo precedida por una etapa de reconocimiento y diseño, donde fueron aplicadas 200 encuestas a un grupo representativo de la comunidad (adolescentes, adultos y adultos mayores), así como entrevistas a cinco actores de la administración del territorio, una entrevista grupal a un grupo de 12 adolescentes y observación no participante en tres círculos de interés.

Aunque no es propósito del artículo exponer esos resultados, se puede adelantar que aproximadamente el 92% de los

adolescentes entrevistados reconoce que su comunidad es vulnerable a las inundaciones costeras, pero ninguno reconoce posibilidades de participar en la reducción de esta vulnerabilidad a través de la comunicación. Igualmente, el 96% posee teléfono celular inteligente, el 12% posee tablas electrónicas y el 98% computadoras; pero solamente el 17% se siente capaz de producir un audiovisual, y el 94% es capaz de producir carteles y plegables a través de los programas *Paint* y *Microsoft Word* principalmente. En el caso de los círculos de interés, el estudio constató que se usan productos comunicativos como apoyo al proceso, pero no se desarrolla la capacidad analítica para leer esos productos, ni las competencias para elaborar los suyos.

Con estos insumos fue posible elaborar un diseño básico para una experiencia educocomunicativa, que pudiera luego ser transversalizada en los círculos de interés que abordan temas medioambientales. Como los círculos de interés se orientan a profesiones específicas, el diseño no puede ofrecer programas acabados, sino pautas metodológicas, ejercicios útiles e intervenciones cortas, por lo que se planificó una iniciativa de cuatro encuentros. Los talleres diseñados fueron puestos en práctica en dos escuelas, en un grupo de adolescentes en cada una, y luego se procedió a la sistematización de estos espacios, resultados que se comparten en este escrito.

Las técnicas que posibilitaron este momento fueron el diario de campo (acumulación de relatorías de los talleres,

impresiones del equipo de investigación y evidencias, que se recogió durante todo el proceso); el análisis de contenido cualitativo de los productos realizados (tanto productos comunicativos como papelógrafos para devolver ejercicios grupales); la entrevista grupal y la observación participante. Los resultados que se presentan parten de la triangulación de las informaciones obtenidas por las diversas fuentes.

3. Resultados

3.1. Estructuración del proceso de aprendizaje

La experiencia se define como un taller educocomunicativo de educación ambiental y fue diseñada para cuatro encuentros. El tema central fue: “Comuniquemos la importancia de los manglares para aumentar nuestra resiliencia a los efectos negativos del cambio climático”. Los objetivos del espacio diseñado fueron:

1. Desarrollar en los adolescentes habilidades y conocimientos básicos para la recuperación colectiva, reflexiva y crítica de sus prácticas a través de recursos comunicativos.
2. Formar habilidades para la promoción social en los adolescentes y en los gestores del proyecto en los territorios.
3. Formar habilidades comunicativas y para la realización audiovisual.

La organización de los contenidos se estructuró en cinco momentos (Tabla 1):

(I) integración y encuadre, donde nos identificamos como grupo y establecemos de conjunto la manera en la que vamos a funcionar; (II) teorización, centrado en la construcción colectiva y apropiación de los conceptos centrales del taller: cambio climático, riesgo de desastre, resiliencia, adaptación y manglar; (III) preproducción, se introducen los conocimientos necesarios para elaborar un producto comunicativo: qué es

comunicar y para qué sirve, cómo comunicar la importancia de los manglares; (IV) producción, elaboración participativa de un audiovisual y por último (V) evaluación y cierre, donde se ofrecen criterios finales sobre la utilidad del espacio, la calidad del mismo, así como ideas para dar continuidad a lo que se ha construido. La evaluación también estuvo presente de manera transversal a todas las actividades desarrolladas.

Tabla 1: Diseño general de la experiencia

Momento	Día	Temas a tratar	Principales actividades
I Integración y encuadre	1	-Presentación del proyecto y los objetivos del taller. -Recogida de las expectativas. -Establecimiento colectivo de las dinámicas de trabajo en el taller.	-Técnica de presentación "Nuestro grupo". -Técnica "Dibujando la playita". -Ejercicio del dado: concepto de riesgo de desastres
II Teorización		-Introducción y debate de los conceptos de riesgo, peligro y vulnerabilidad. Relación entre ellos.	-Proyección de reportaje sobre cambio climático.
III Preproducción	2	-Conceptos de cambio climático, resiliencia y adaptación. -Concepto de comunicación y maneras de comunicar.	-Aplicación de entrevista a uno de los habitantes de la comunidad. -Sociodrama -Dibujos colectivos
	3	-Cómo contar una historia. -Cómo trabajar con una cámara. -Pasos esenciales para construir un audiovisual y tirar una foto. -Organización en equipos, selección del producto, construcción de la historia, determinación de roles.	-Presentación de una historia impresa, una radial y una audiovisual. -Conversatorio sobre el día de los humedales. -Ejercicios de filmación.
IV Producción		-Elaboración del producto comunicativo.	
V Evaluación y cierre	4	-Proyección de los productos comunicativos elaborados. -Evaluación participativa. -Continuidades.	-Juegos sobre conceptos trabajados en el taller. -Validación del kit educativo. -Técnica de evaluación "la carta".

Fuente: elaboración propia

La misma estructura metodológica fue aplicada en dos contextos diferentes: un grupo de 24 adolescentes entre 12 y 13 años de la comunidad Surgidero de Batabanó (municipio Mayabeque), y un grupo de 10 adolescentes entre 13 y 15 años de la comunidad Cajío (Municipio Artemisa). Su aplicación supuso un diseño flexible, basado en las expectativas de sus participantes y en el manejo de códigos identitarios propios. En este sentido, la Educación Popular constituyó el principal referente metodológico para el trabajo grupal, que establece una dinámica de aprendizaje que parte siempre de la recuperación de las prácticas y saberes de los participantes (modelo “práctica - teoría - práctica enriquecida”), privilegia la construcción colectiva, crea espacios distendidos para potenciar el diálogo, y estimula la participación desde las propias dinámicas.

A tono con otras aproximaciones teóricas (De Oliveira, 2000; Del Pino, 2010; González, 2013), la confluencia entre la comunicación y la educación desde lo metodológico, se manifiesta en dos sentidos: educación para la comunicación, pues se incluyó la formación de habilidades para la producción de diferentes soportes, con énfasis en el audiovisual, así como un conjunto de criterios básicos para evaluar la presencia de temas ambienta-

les en los medios; y educación a través de la comunicación, pues el proceso de aprendizaje fue impulsado y dinamizado desde productos y ejercicios comunicativos, además del diálogo como conductor del proceso.

Si del diseño general de la experiencia se extrae la metodología de construcción participativa del audiovisual, se pueden identificar los siguientes pasos: autoreconocimiento como protagonistas de los procesos comunicativos (más que emisores o receptores) y perspectivas desde las que esta comunicación puede ser comprendida; valoración del papel de la comunicación en el abordaje público de temas ambientales, incluida la circulación de información ambiental entre los actores de la gestión y las potencialidades propias para la producción; identificación de un algoritmo básico para la elaboración de productos comunicativos⁴; aprendizaje de herramientas básicas para la producción audiovisual (tipos de plano y movimientos de cámara); y elaboración del producto. Es necesario aclarar que no se trata de un producto final, pues se van desarrollando varios ejercicios durante todo el proceso; además, se potencia el conocimiento y elaboración de varios soportes, aunque ambos grupos se inclinaron por el audiovisual.

⁴ El algoritmo consiste en una serie de pasos sencillos, que son comunes a cualquier producto: (1) identificación de la historia o idea que se desea transmitir; (2) conformación del equipo y definición de los roles que se consideren necesarios: dirección, cámara, guión, actuación, escenografía, etc.; (3) planificación del producto a través de guión, story board, escaleta o esquema; (4) elaboración del producto; (5) postproducción y (6) socialización.

3.2. Del aprendizaje a la movilización

El grupo estaba familiarizado con la temática medioambiental, pues había participado en varias iniciativas de educación ambiental promovidas por actores nacionales y locales. La coordinación aprovechó este bagaje de conocimientos para estructurar procesos de aprendizaje que partieran siempre de la realidad concreta de los sujetos (a tono con la metodología de la Educación Popular), lo que también fue una vía para identificar los niveles de compromiso con la comunidad. Para esto, por ejemplo, se orientó la realización de un dibujo colectivo de su playa más cercana, donde mapearan los principales efectos negativos del cambio climático que ponen a la zona en peligro, así como los elementos que la hacen vulnerable a estos fenómenos. Como peligros más importantes se identificaron los ciclones, las lluvias intensas, el oleaje, las tormentas y las sequías; y las vulnerabilidades identificadas fueron:

- Mal estado de algunas construcciones
- Falta de conciencia en la población sobre males del medio ambiente
- Ubicación geográfica
- Deterioro de los ecosistemas
- Desconocimiento de la población en torno al tema

Esta actividad estuvo seguida por la construcción colectiva de conceptos, donde se aplicaron técnicas de análisis como “El dado de los peligros de desastre”. En la fase de diseño de la expe-

riencia, la coordinación había determinado los conceptos a trabajar y una definición básica, que permitiera guiar al grupo en su proceso de teorización. En la aplicación de los instrumentos para recuperar el proceso vivido, lo más interesante de la metodología para el abordaje de los conceptos, según los participantes, es que presenta los contenidos de forma creativa y se moviliza el pensamiento, en vez de depositar ideas acabadas. Según uno de los participantes: “...lo que más llama la atención es que estaba aprendiendo sin darme cuenta, porque todo el tiempo estuve interactuando con mis compañeros y debatiendo sobre cómo mejorar mi comunidad” (Erick Almagro, entrevista personal, 2016).

Este elemento también genera el peligro de que los contenidos abordados se dispersen en la mente de los participantes o que no se den cuenta de que los debatieron. En ese caso, fue útil la elaboración de un mapa conceptual grupal a modo de evaluación participativa, que permitiera sistematizar los temas tratados; además de que todos los encuentros iniciaban y terminaban con el recordatorio grupal de lo conversado y lo aprendido. Otros criterios sobre la estructuración del proceso, señalaron lo positivo de no haber sido saturados con demasiados conceptos y de potenciar siempre momentos de intercambio de vivencias y anécdotas; en sentido negativo, se mencionó la imposibilidad de ver los conceptos en el terreno, pues no se programaron excursiones o visitas a las zonas más afectadas.

Marina Izquierdo, de 13 años, apunta: "...esto que hemos vivido es diferente a las clases normales que recibimos: en la escuela aprendemos y ya; con ustedes aprendemos, lo aplicamos y se lo comunicamos a los demás..." (entrevista personal, 2016). Desde el otro grupo se aportó la siguiente idea: "me gusta mucho que todo lo que hemos visto y todo lo que hemos hecho lo podemos seguir haciendo nosotros solos: podemos hacer más videos sobre los manglares y sobre cualquier tema, podemos seguir haciendo los juegos que hemos aprendido y nosotros mismos podemos dar un círculo de interés a niños más chiquitos" (Arisdaia Marín, entrevista personal, 2016). Estas y otras opiniones apuntan a la viabilidad de los talleres.

Las habilidades para la promoción social pueden entenderse como la combinación de los conocimientos esenciales, los recursos naturales (propios) y construidos (tecnológicos), las aptitudes y los valores ético-culturales de los sujetos, para comunicar algo, capacitar, educar, movilizar y gestionar la participación organizada y comprometida de otros sujetos o de un grupo, en un proyecto o cambio social determinado. En función de ello, se realizaron ejercicios prácticos después de cada momento teórico que permitían a los participantes devolver al grupo y al equipo de coordinación lo aprehendido. Algunos de ellos consistieron en dibujos, dramatizaciones, cartas, etc. Además, en el encuentro final se le entregó a cada miembro del grupo, un carné de comunicadores medioambientales, que

de forma simbólica les declaraba en condiciones para realizar actividades de promoción social sobre el tema tratado tanto en la escuela como en la comunidad.

Para garantizar un clima de confianza, se impulsaron relaciones de comunicación horizontal entre el grupo y el equipo de coordinación, a partir del diseño del espacio (se rompió con el diseño de auditorio tradicional, hacia una organización donde todos y todas pudieran verse las caras), el empleo de un lenguaje y técnicas didácticas acordes con las características de la edad y el respeto al derecho a la palabra. Otra actividad llevada a cabo fue el levantamiento de las expectativas, para después hacerlas coincidir con los objetivos del espacio. En este sentido, los adolescentes esperaban experimentar en la práctica los conceptos que se pretendía trabajar en el taller; para conocer las manifestaciones del fenómeno en su realidad concreta, a través de trabajos de filmación en el terreno. Otro conjunto de expectativas estaba asociado a trabajar diferentes manifestaciones artísticas (además del audiovisual).

Otra actividad de importancia desarrollada en este momento fue la elaboración de normas que pauten el funcionamiento del grupo durante el desarrollo de la experiencia. Esto resulta clave en los procesos de integración, pues establece las vías para el cumplimiento de los objetivos comunes, al tiempo que define participativamente las conductas consideradas como inaceptables, en

tanto dañan o impiden el mencionado funcionamiento. El hecho de que fueran elaboradas de conjunto, incrementa las condiciones para su cumplimiento. Elementos que pudieron estar mediando negativamente en esta integración que se intentaba construir fueron: la presencia de la maestra y otras personas invitadas que no asumieron las normas de funcionamiento ni se sumaron a las dinámicas, de modo que eran vistas como figuras de autoridad; los talleres fueron filmados por un equipo de los estudios Mundo Latino, quienes tampoco se integraron completamente a las dinámicas de funcionamiento grupal; además de problemas de inasistencia por parte de los estudiantes.

Los principales logros del taller en materia de integración fueron, por un lado, la compenetración entre equipo de coordinación y participantes; y por otro, que el grupo se articuló para planificar e implementar actividades que dieran continuidad a lo aprendido, y que permitieran que otras personas en la propia escuela, en la casa y en la comunidad conocieran la importancia de los manglares como medida de adaptación al cambio climático. En el primer caso, se encuentra el desarrollo de lazos afectivos entre el equipo de investigadores y los estudiantes, apreciable en los cambios en la manera de saludar, la paulatina desinhibición a la hora de hacer preguntas, los mensajes e historias compartidas cada vez más personales y los regalos espirituales. Este tipo de interacción fluyó de una mejor manera

en pequeños subgrupos que en plenario, y fue de mucha ayuda desmontar concepciones verticales en la visión del equipo facilitador. En el segundo caso confluyen los niveles de sensibilización alcanzados, el sentido de trabajo en equipo y las habilidades para la promoción social que se lograron formar.

Se trata de actividades que se llevan a cabo en la mayoría de los espacios de educación ambiental, en tanto constituyen recursos didácticos útiles para acercarse a las poblaciones en edad de formación, las particularidades se encuentran en tres elementos: (1) estos productos no son solo medios de autoexpresión, también son maneras de sensibilizar a otras personas en la escuela, en la familia y en la comunidad; producirlos implica pensar en quiénes se expondrán a él, qué mensaje queremos que se lleve y cuál es el mejor lugar para exponerlo. Igualmente, (2) se crearon algunas nociones para decodificar los productos comunicativos relacionados con estas temáticas que consumen en su vida diaria, a partir de debates de spots de bien público y documentales, de modo que también pudieron conocer algunas experiencias de comunicación ambiental en Cuba. Por último (3) se identificaron algunos actores que deben ser sensibilizados y por tanto son los públicos principales de las actividades comunicativas, a partir de un ejercicio de identificación de responsables, perjudicados y decisores en estos temas. Concretamente, las habilidades comunicativas fortalecidas fueron:

- Trabajo en equipo.
- Habilidades para hablar en público.
- Escucha activa (saber escuchar).
- Habilidades para la producción comunicativa (manifestaciones del arte y audiovisuales como elemento novedoso).
- Conductas básicas para garantizar un diálogo transformador.
- Habilidades para analizar críticamente productos de comunicación ambiental.
- Valoran la importancia del criterio de todas las personas en los procesos de administración pública (con énfasis en los temas ambientales) e identifican canales y flujos de comunicación para el aporte a estos procesos, desde el debate público, la sensibilización, la socialización de conocimientos y experiencias, entre otros.
- Identifican fuentes de información sobre temas ambientales, así como espacios para el aprendizaje que vayan moldeando sus concepciones sobre los procesos de gestión ambiental en el territorio.

Los valores desarrollados durante el proceso estuvieron vinculados, sobre todo, a la capacidad de reflexión crítica, al respeto a la opinión de los otros, a la disciplina y la responsabilidad para/con el proceso que estaban viviendo. Además, se fortalecieron sus valores en torno a la responsabilidad social, comunitaria y medioambiental.

Una vez concluido el taller, los adolescentes reconocieron tener una mayor claridad sobre lo que podían y debía hacer para enfrentar los problemas que afectaban a su comunidad. Esto resulta relevante en términos de empoderamiento, de conjunto con otros aprendizajes y habilidades al final del proceso:

- Identifican los actores y espacios para la discusión y aporte a los procesos de gestión ambiental.
- Poseen herramientas para incidir en las maneras de pensar y de actuar de otras personas en sus contextos de actuación, sobre todo la escuela y la comunidad.

3.3. El rol del audiovisual

El análisis sobre el papel del audiovisual en el proceso de aprendizaje colectivo parte del modelo de comunicación que subyace, según la perspectiva de Mario Kaplún⁵. Siguiendo esas ideas, el espacio generado respondió a un modelo educ comunicativo de énfasis en el proceso, en tanto el interés se centró en estimular las interacciones efectivas entre los miembros del grupo y con el conocimiento, lo que con-

⁵ Kaplún (2002), sintetiza los modos de comprender la relación educ comunicativa en tres modelos: el modelo de énfasis en los contenidos, basado en la transmisión del conocimiento; el de énfasis en los efectos, que busca generar cambios de conducta y el de énfasis en el proceso, que se preocupa por el desarrollo de las capacidades de los sujetos y sus interacciones con el entorno.

vierte al audiovisual en una dimensión más de ese aprendizaje colectivo, y no en la finalidad o expresión máxima del mismo. De esta manera, este soporte no fue ponderado ni como momento de concreción del espacio vivido, ni como único producto que puede ser elaborado desde las potencialidades propias.

Sin embargo, el producto resulta ser el más atractivo para los participantes, hecho que puede estar influido por varios factores: el audiovisual como lenguaje más integral, que permite usar técnicas propias de otros soportes; visualizan a la televisión como el espacio donde desean insertar los productos realizados, relacionado con prácticas culturales arraigadas en el territorio, así como las redes sociales, por lo novedoso de su uso; el carácter igualmente novedoso del uso de las cámaras y la participación en procesos de rodaje y producción; además del limitado acceso de estas poblaciones al consumo de productos audiovisuales de calidad (más allá de la televisión nacional, las comunidades no cuentan con salas de proyección y están alejadas de los territorios cabecera) y a espacios donde socializar sus creaciones.

Por supuesto, la selección de los temas y soportes estuvo mediada por los referentes del grupo, y llama la atención que mientras poblaciones adolescentes en territorios urbanos siguen las pautas de series, películas y videos clips nacionales y extranjeros, los adolescentes en estas expe-

riencias emplearon códigos propios de los espacios noticiosos, un indicador de las diferencias en el consumo cultural y hasta cierto punto, de las políticas culturales. El audiovisual fue además una posibilidad de compartir estilos de vida, prácticas identitarias y dinámicas de las comunidades costeras al sur de Artemisa y Mayabeque, elemento muy poco reflejado en los medios de comunicación, incluso provinciales. De esta forma, el uso de este producto fue dinamizador del acceso a la información y comunicación ambiental de los participantes, una transformación con alto grado de sostenibilidad, al dejar las capacidades instaladas para continuar y multiplicar experiencias de producción.

El trabajo con los temas de comunicación partió de la identificación de rasgos generales de una comunicación dialógica, para llegar a nociones más elaboradas relacionadas con la promoción y la actuación estratégica. Para esto resultaron útiles técnicas como el lenguaje de señas y el diálogo de sordos. Las formas para comunicarse que se identificaron fueron: teléfono, videos, correo electrónico, fotos, mensajes de texto, el periódico, el Imo (aplicación libre de Android para entablar videoconferencias, desarrollada en Cuba), por señas, la televisión, la radio, internet y las manifestaciones del arte. En los debates sobre la importancia de este proceso, no solo se resaltaron las posibilidades para la sensibilización y movilización social,

también que permite expresar creencias, maneras de pensar, ideas, etc.

Para la elaboración del producto comunicativo, la coordinación habló con el grupo sobre las diferentes formas de contar una historia. La primera actividad consistió en mostrar historias contadas en distintos formatos, para que pudieran identificar semejanzas, diferencias y algunas técnicas empleadas.

El grupo de Batabanó produjo dos audiovisuales: en el primero se representa la caricatura de un matrimonio convencional (la esposa alterada e histérica y el esposo reclamando que lo dejen tranquilo), donde la mujer le ordena al hombre ir al bosque de manglar y cortar este árbol para fabricarle un escaparate; el hombre obedece y cuando llega al manglar se encuentra con un grupo de estudiantes que le explican la importancia de cuidarlo. El segundo audiovisual dramatiza una brigada de adolescentes visitando todas las casas de la comunidad hablando de la importancia de los manglares como medida de adaptación al cambio climático.

En el caso del segundo grupo, uno de los audiovisuales fue un reportaje de una visita a una brigada forestal, encargada de la siembra de mangle en la zona costera; los estudiantes asumieron el rol de periodistas y recogieron varias entrevistas y graficaciones del

lugar. El otro audiovisual fue una dramatización de una buena práctica de uso sostenible del bosque de manglar: la cría de abejas; todos los elementos usados fueron creados por los propios adolescentes, quienes además se documentaron en la comunidad para saber cómo abordar el tema.

3. 4. Punto de llegada

Para mantener el carácter dialógico del proceso, se mantuvo una evaluación participativa en dos dimensiones: cumplimiento de las expectativas y análisis de la calidad del proceso, donde los indicadores a evaluar fueron elaborados de forma grupal (Tabla 2). Como elementos positivos, el grupo identificó la dinámica grupal y el carácter distendido del espacio; el acercamiento a productos comunicativos e informaciones a los que la comunidad tiene poco acceso; la posibilidad de hacer una comunicación centrada en las características de la comunidad, en un entorno mediático que potencia a los territorios cabecera, así como el hecho de sentirse escuchados y atendidos; la contextualización de los contenidos (los conceptos fueron trabajados desde sus manifestaciones en el territorio y no de forma abstracta); y el trato horizontal, sin imposiciones ni paternalismo (vinculado al sentido de independencia que demandan las poblaciones en esta etapa).

Tabla 2. Evaluación general de la experiencia

Momento	Resultados positivos	Resultados negativos
I Integración y encuadre	<ul style="list-style-type: none"> -Se generaron relaciones de empatía entre los grupos y la coordinación. -El grupo pudo modificar el diseño del espacio para adecuarlo a sus intereses. -El grupo sintió desde el principio que sería un espacio diferente, donde intercambiar de forma distendida. 	
II Teorización	<ul style="list-style-type: none"> -Se pusieron en común conceptos en los códigos del grupo. -Se adquirieron las capacidades para replicar y multiplicar los conocimientos adquiridos. -Los debates desarrollados estaban contextualizados, aludían al entorno cotidiano de los participantes. -Se arribó a nociones básicas sobre qué esperar en un producto comunicativo que aborde temáticas medioambientales. 	<ul style="list-style-type: none"> -El tiempo no fue suficiente. -No se compartieron productos comunicativos hechos por actores del territorio (no se buscaron), sino los que llevaba la coordinación. -Presencia de externos (profesores, equipo de filmación) que no se incorporaron completamente a la dinámica.
III Preproducción	<ul style="list-style-type: none"> -Se arribó a principios de producción comunes a varios soportes. -Participaron por primera vez en una experiencia de producción audiovisual. -Se identificó el valor comunicativo de acciones no asociadas a tecnologías como los dibujos, las presentaciones, el teatro, los matutinos, etc. 	<ul style="list-style-type: none"> -Tensiones para llegar al consenso grupal sobre qué producto hacer y cómo.
IV Producción	<ul style="list-style-type: none"> -La concepción sobre la producción incluye la socialización del producto elaborado. -Se ensayó la elaboración de otros productos en formato impreso. 	<ul style="list-style-type: none"> -No se pudo trabajar la edición y postproducción de forma grupal por limitaciones tecnológicas.
V Evaluación y cierre	<ul style="list-style-type: none"> -Se establecieron continuidades de autoorganización y actividades propias de comunicación popular. -El grupo sintió que se cumplieron los objetivos trazados. -El grupo demostró haberse apropiado de los conceptos trabajados, a partir de su contextualización. 	<ul style="list-style-type: none"> -Se abordaron los tipos de planos y movimientos de cámara, pero no se realizó un análisis técnico de los productos terminados, para ver cómo implementaron lo aprendido. -No se identificaron espacios de la propia comunidad donde pudieran continuar fortaleciendo los conocimientos y aptitudes para el audiovisual.

Fuente: elaboración propia a partir de la sistematización participativa

Como elementos negativos, fueron identificados el poco tiempo disponible para los encuentros, que influyó en que algunos debates fueran cerrados forzosamente y que se apresuraran algunas dinámicas, además de que no se pudo profundizar en todos los productos comunicativos; las limitaciones tecnológicas tanto para el desarrollo de los ejercicios (pocas cámaras) como para el abordaje de los temas relacionados con la comunicación digital; y la imposibilidad de aprender sobre técnicas de edición y postproducción, determinada por los factores anteriores.

Las continuidades estuvieron relacionadas con la socialización de los aprendizajes mediante productos concretos en los contextos escolar y comunitario, que incluye la realización de audiovisuales educativos que permitan ilustrar conceptos de esencial comprensión y otros productos de sensibilización como exposiciones fotográficas, almanaques y carteles. Una idea interesante, fue articular los productos realizados en espacios que permitan una articulación dialógica de los discursos, a partir de plataformas infocomunicacionales como redes sociales y páginas web, así como insertar los productos en medios nacionales. Otras ideas fueron continuar profundizando en los procesos y problemáticas de gestión ambiental territorial; tener espacios de intercambio con decisores en estos temas; generar articulaciones entre las experiencias educomunicativas generadas desde Manglar Vivo; visitar zonas de interés en los territorios y elaborar pro-

ductos comunicativos sobre ellas; y recibir entrenamientos especializados para perfiles específicos en los procesos de producción.

Un análisis externo del proceso permite determinar algunas lecciones aprendidas:

- La necesidad de desarrollar los procesos de análisis de la manera más dinámica posible y sin saturar de contenidos a quienes participan. El espacio puede generar rechazo si se asocia a una clase más, y debe tenerse en cuenta que este es un momento de cansancio, donde se demanda cambiar de actividad. El reto está en abordar los conceptos con la suficiente profundidad, sin olvidar lo antes mencionado.
- La importancia de no predisponer a los participantes a realizar un audiovisual, pues existen otros soportes comunicativos igual de interesantes y con posibilidades para la creatividad. Para esto, es importante mantener una consideración amplia de la comunicación.
- La finalidad del taller no es la producción comunicativa en sí, sino la generación de un espacio de aprendizaje y movilización para el cambio (a través de estos lenguajes), de modo que el equipo de coordinación no debe forzar la elaboración de un producto para considerar el taller como exitoso.

- La utilidad de insertar dinámicas de integración grupal y animación en los diseños, que permitan mantener un alto nivel de implicación de los participantes con el espacio. Las dinámicas de integración son aquellas técnicas que favorecen el trabajo en equipo y el auto-reconocimiento de los sujetos como un grupo; las de animación son las que evitan que decaiga la atención por cansancio, aburrimiento o pérdida de dinamismo, esto requiere estar constantemente leyendo al grupo.

4. Conclusiones

- Vincular a la población adolescente con los procesos de gestión ambiental permite posicionar estos temas en la agenda pública, garantizar la sostenibilidad de las transformaciones generadas, formar la vocación hacia perfiles profesionales relacionados con estos temas, solucionar determinados problemas a partir del apoyo popular, ente otros elementos. Esto es posible a través de la comunicación popular y alternativa, que puede intencionarse desde la educomunicación y el audiovisual participativo.
- La educomunicación es una vía útil para generar procesos educativos donde la reflexión y el aprendizaje conllevan a la sensibilización y a la transformación social. Esta metodología permite trabajar los temas desde una perspectiva más dinámica, al tiempo que contribuye a eliminar brechas en el acceso a la información y la comunicación, un importante derecho de la población adolescente.
- La educomunicación se nutre metodológicamente de la propuesta político pedagógica de la educación popular, que permite dinamizar el proceso en términos de trabajo grupal y la promoción del carácter participativo del proceso. Otras metodologías han sido perfeccionadas con la experiencia, y permitieron la elaboración participativa del audiovisual, y el análisis y construcción grupal de conceptos.
- El audiovisual participativo, como producto específico a desarrollar en los procesos y experiencias de educomunicación, es una forma de empoderamiento de la población adolescente, en tanto impulsa su participación en la gestión ambiental territorial. Sin embargo, el modelo comunicativo desde el que se genera debe estar caracterizado por un énfasis en el proceso, lo que significa que el producto no es la finalidad, sino el hilo conductor que hace posibles las dinámicas de aprendizaje.
- Como saldo, la experiencia educocomunicativa generó habilidades para la producción comunicativa y para la promoción social en los adolescentes, y favoreció su empoderamiento en los procesos de gestión ambiental.

- De forma general, el taller contribuyó a abrir las puertas para involucrar a los grupos de adolescentes en los procesos de gestión ambiental a nivel comunitario, donde la educación popular fue un referente importante en el rescate de la dimensión política del espacio creado. Por supuesto, los cuatro encuentros no significan un proceso cerrado o terminado, sino el espacio de identificación de potencialidades a ser resaltadas mediante intervenciones más sistemáticas (la finalidad de los cuatro encuentros era ofrecer nuevas miradas a las experiencias de círculos de interés con temática medioambiental), donde las continuidades establecidas por el propio grupo son un punto de partida.

Referencias Bibliográficas

Agencia de Medio Ambiente, Cuba (2014). Proyecto internacional: “Reducción de la vulnerabilidad a las inundaciones costeras mediante adaptación basada en ecosistemas al sur de Artemisa y Mayabeque”. La Habana, Cuba.

De Oliveira Soares, I. (2009). Caminos de la educomunicación: utopías, confrontaciones, reconocimientos. *Nómadas*, (30). Obtenido de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=105112060015>.

Del Pino Mas, T. (2010). *La Comunicación Educativa para la Salud en la Atención Primaria. Un estudio de caso en Ciudad de La Habana*. (Tesis de Maestría). Facultad de Comunicación de la Universidad de La Habana. Cuba.

Ferriol, A., Castañeiras, R. y Therborn, G. (2004). *Política social: El mundo contemporáneo y las experiencias de Cuba y Suecia*. Montevideo: Prontográfica.

Freire, P. (1997). *La esencia del diálogo*. Mexico: Editorial Siglo XXI.

González Escalona, N. (2013). *Educación para la comunicación. Experiencia en instituciones de los ámbitos académico, mediático y comunitario*. (Tesis de maestría). Facultad de Comunicación de la Universidad de La Habana, Cuba.

Ghiso, A. (1998). *De la práctica singular al diálogo con lo plural. Aproximación a otros tránsitos y sentidos de la sistematización en épocas de globalización*. Medellín: Fulam.

Kaplún, M. (2002). *Una pedagogía de la comunicación. El comunicador popular* (2ª Ed.). La Habana: Editorial Caminos.

Krauskopf, D. (1994). Participación social y desarrollo en la adolescencia. *Conferencia Internacional sobre Población y Desarrollo (CIPD)*, El Cairo, septiembre, 1994. Obtenido de <http://www.binasss.sa.cr/revistas/ays/2n1/art8.htm>

Martín Serrano, M. (1986). *La producción social de comunicación*. Madrid: A. U. Textos.

Phillippi, A. y Avendaño, C. (2011). Empoderamiento comunicacional: competencias narrativas de los sujetos. *Comunicar*, 36(XVIII), pp. 61-68.

Romero Reyes, R. (2013). *La ruta del escaramujo. Sistematización de experiencias educomunicativas y de educación popular desarrolladas como parte de los procesos de formación integral de menores en Cuba, entre enero de 2010 y junio de 2012*. (Tesis de Maestría). Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO-Cuba) de la Universidad de La Habana. Cuba.

Roselló Reina, T. (2013). La experiencia cuenta. En Lueiro, M. (comp). *La mirada de nuestros ojos. Una aproximación al audiovisual participativo*. La Habana: Editorial Caminos.

Van de Valde, H. (2013). Sistematización de Experiencias. Esencia de una Educación Popular. En Luxemburgo, R. *Educación Popular, alternativas y resistencias*. México. Disponible en <http://rosalux.org.mx/docs/libroEP.pdf>.

Zabala, M. C. (2015). Desafíos para la equidad social en Cuba. Razones para un debate. En Zabala, M. C., Echevarría, D., Muñoz, M. R. y Fundora, G. E. (comps.). *Retos para la equidad social en el proceso de actualización del modelo económico cubano*, pp. 1-14. La Habana: Editorial de Ciencias Sociales.