

Lourdes Martí Soler

PERIODISMO EN LAS AULAS, ¿PARA QUÉ?

TRABAJO DE FIN DE MÁSTER

dirigido por la Dra. M. Dolores Jiménez López

**Máster de Formación del Profesorado de ESO, Bachillerato, FP y
Enseñanza de Idiomas**



UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI

Tarragona

2017

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	4
1.1. Motivación	4
1.2. Objetivos	5
1.3. Metodología y fuentes	6
1.3.1. Primera fase	6
1.3.2. Segunda fase	6
1.3.3. Tercera fase	7
1.3.4. Cuarta fase	7
1.4. Estructura del trabajo	7
2. MARCO TEÓRICO	9
2.1. Los referentes periodísticos	9
2.1.1. Viaje al pasado	11
2.1.2. Y viaje al futuro	12
2.2. Los referentes pedagógicos	14
2.2.1. Célestin Freinet	14
2.2.2. Jean Piaget	15
2.2.3. Lawrence Stenhouse	16
2.2.4. Conocimiento integrado: los proyectos de trabajo	17
3. PERIODISMO, AYER	19
3.1. Tres nombres olvidados	20
3.1.1. Alejandro Sawa	20
3.1.2. Joaquín Dicenta	21
3.1.3. Pedro Barrantes	22
3.2. Descripción y denuncia	22
3.3. Una España hambrienta	23
3.4. Contra las rutinas	24
3.5. Mujeres y educación	25
3.6. Reporteros, una casta incipiente	26

4. PERIODISMO, HOY	29
4.1. El cometido social	30
4.2. El código deontológico	31
4.3. Un proceso de tres fases	33
4.3.1. Aprender a mirar	33
4.3.2. El arte de la entrevista	33
4.3.3. Las 6 W	34
4.4. Los géneros periodísticos	35
4.4.1. Géneros informativos	35
4.4.1.1. Noticia	35
4.4.1.2. Reportaje	36
4.4.2. Géneros mixtos	37
4.4.2.1. Crónica	37
4.4.2.2. Entrevista	37
4.4.2.3. Crítica	37
4.4.3. Géneros de opinión	38
4.4.3.1. Artículos breves y extensos	38
4.4.3.2. Editorial	38
4.4.3.3. Cartas al director	39
5. PERIODISMO, MAÑANA	40
5.1. Lo que de verdad cambia	42
5.1.1. Los contenedores, la plataforma	42
5.1.1.1. El caso de <i>Vince</i>	43
5.1.2. A un clic	44
5.1.3. El poder de los datos	46
5.2. ¿Qué hacemos con nuestro alumnado?	46
5.2.1. Tres ejemplos de educación en comunicación	48
6. CONCLUSIONES	50
BIBLIOGRAFÍA	53
ANEXOS	55

1. INTRODUCCIÓN

1.1. MOTIVACIÓN

En el transcurso de mi trayectoria profesional, he tenido la oportunidad de visitar centenares de escuelas e institutos, de descubrir deliciosos procesos de aprendizaje, de observar a sus docentes a veces dando clase y otras veces construyéndola con sus alumnos. He visto a niños y adolescentes de todas las edades emocionarse con un conocimiento nuevo entre las manos, entregarse a un proyecto difícil con el único propósito de vencer un desafío o llorar de emoción porque termina el curso (y también de pena porque empieza... no vayamos a engañarnos). Y siempre, siempre, he sentido una profunda admiración por este oficio de conductor de aprendizajes.

Soy periodista: he tomado notas en aulas, patios de escuela y en congresos y jornadas docentes a los que he asistido por mi trabajo. Y en la multitud de libretas que he rellenado hay, esparcidas aquí y allá, unas pequeñas muescas que iba haciendo yo misma sobre la marcha. Son asteriscos que señalan una idea interesante fácilmente transferible a mi oficio y a mi vida personal. Una actitud de escucha, la habilidad de seducir con la oratoria, una manera de organizarse, una inquietud, la gestión de las emociones... miles de muescas para miles de transferencias, todo un tesoro.

Y un día, me pregunté: si esta colección de asteriscos es lo que aporta la docencia al periodismo, ¿qué podría aportar el periodismo a la docencia? Durante un tiempo, observé a fondo la práctica periodística como la entiendo personalmente (no sirve cualquier periodismo, como no sirve cualquier docencia) y descubrí que también algunas de nuestras habilidades, estrategias e inquietudes eran transferibles a las aulas. Atención: “a las aulas”, para uso de sus docentes y también para contribuir a la construcción de algunos aprendizajes.

Este Trabajo Final de Máster pretende demostrar la siguiente tesis: los valores fundacionales del periodismo moderno, las actitudes de observación y escucha que lo caracterizan, su código deontológico, las herramientas que utiliza, la producción de textos y la capacidad de análisis crítico pueden contribuir significativamente al desarrollo personal e integral del joven.

1.2. OBJETIVOS

El propósito de este TFM es elaborar un corpus de trabajo adaptado a segundo ciclo de la ESO que permita demostrar la tesis principal. Para ello, se despliegan los siguientes objetivos de trabajo:

1. Descubrir dónde nace el periodismo moderno y con qué finalidad.
2. Analizar cuál es el encargo que la sociedad hace a este oficio y cómo nos afecta a nosotros.
3. Conocer el código deontológico que han consensuado los profesionales del periodismo, debatirlo, analizar su grado de cumplimiento y lo que ello supone.
4. Transferir algunas de esas normas a la vida cotidiana de los alumnos: *off the record*, presunción de inocencia, veracidad versus rumorología, métodos lícitos e ilícitos para obtener información, derecho a la privacidad, derecho a expresarse y defenderse, etc.
5. Examinar las actitudes de mirada y escucha periodística y llevarlas a la práctica.
6. Descubrir las herramientas de búsqueda de información.
7. Aprender a hacer una buena entrevista.
8. Conocer los elementos fundamentales de los textos periodísticos (orales y escritos) y sus características.
9. Leer y comprender textos periodísticos orales y escritos.
10. Redactar y producir este tipo de textos.
11. Identificar los géneros periodísticos, producirlos y detectar su amalgama.
12. Anticipar cómo leeremos mañana y qué tipo de información consumiremos.
13. Aprender a plantar cara al *clickbait*, la dictadura del clic.
14. Leer y analizar nuevos formatos y nuevos lenguajes: *listicles*, *scrollytelling*, *Wearables*, realidad virtual y realidad aumentada. Educar en los riesgos de esta lectura.
15. Descubrir las nuevas plataformas de consumo de conocimiento: las *platish*.
16. Desarrollar un espíritu crítico y la habilidad necesaria para expresarlo.
17. Descubrir nuevos perfiles laborales.
18. Educar en el presente, no en el pasado.

1.3. METODOLOGÍA Y FUENTES

Este TFM ha crecido entre una amalgama de fuentes, escenarios de trabajo, registros informativos y prácticas en centro. Voy a intentar dibujar el camino recorrido en cuatro fases.

1.3.1. Primera fase

Consistió en centrar el tema y objetivo del trabajo e iniciar la búsqueda de información. Para ello, me sumergí en tres tipos de fuentes:

- Bibliografía clásica: libros, revistas e investigaciones universitarias relacionadas sobre todo con las dos primeras partes del corpus de trabajo (Periodismo, ayer y Periodismo, hoy).
- Recursos web: blogs, portales informativos, plataformas de contenido, APPs de carácter educativo y de carácter periodístico, etc. Este bloque de fuentes documentó sobre todo la tercera parte del corpus: Periodismo, mañana.
- Jornadas, congresos y debates. Creo que los objetivos formulados para este TFM dejan adivinar un trabajo en valores que se inmiscuye en toda la propuesta, gota a gota. Libros, revistas y webs no me ofrecieron (o yo no supe localizar en ellos) pautas ni reflexiones para este tipo de trabajo. En cambio, sí emergió en las dinámicas de debate en las que pude participar. Esto es: congreso de periodistas en noviembre 2016, píldoras de coloquio en el *Col.legi de Periodistes de Catalunya*, jornadas docentes (antes de empezar el Máster) y algunas de las clases teóricas del propio Máster.

1.3.2. Segunda fase

Con la información recogida, armé una secuencia didáctica para llevarla a cabo en Lengua Castellana de segundo ciclo de la ESO. Era el encargo de Yolanda Carrillo, mi tutora de centro en las Prácticas Externas de este Máster, que realicé en el Institut Can Mas de Ripollet (Barcelona): trabajar los géneros periodísticos con las 3 clases de 4º de ESO (en realidad, 4 grupos, porque uno de ellos está desdoblado en 2). Digamos que fue una secuencia diseñada “a medida”. Estos alumnos habían estado estudiando a fondo la bohemia literaria española y parisina, a través de un proyecto interdisciplinar

que les llevaría a representar la obra Moulin Rouge. Y la representación tendría lugar justo en una de las semanas en las que yo realizaba mis prácticas en el centro. La secuencia, pues, debía adaptarse a esta circunstancia: por un lado, aprovechar el interés implícito del alumnado y, por otro, no atropellar ni ritmos ni emociones de esas semanas. El resultado del diseño de la secuencia sobre el papel puede consultarse en el Anexo 1.

1.3.3. Tercera fase

Arrancó el día en que llegué al centro con la secuencia bajo el brazo, todos los temores del mundo y el apoyo incondicional de mi tutora de centro. Al término de ese periodo, puedo decir que el trabajo de esas cuatro semanas con los alumnos, y la excelente tutoría que recibí por parte de la profesora, convirtieron la experiencia en algo absolutamente apasionante. Soy consciente de la efusividad del término y también de que esto no ha sido más que un período de prácticas, pero el TFM se fundamenta (no solo, pero también) sobre el progreso de esas semanas. ¿Funcionó todo lo dibujado sobre el papel? No, por supuesto. El resultado de la aplicación en el aula puede consultarse en el Anexo 3.

1.3.4. Cuarta fase

La última fase es la de redacción: unas semanas de encierro intelectual para lograr plasmar en palabras lo estudiado, lo vivido e, incluso, lo imaginado.

1.4. ESTRUCTURA DEL TRABAJO

El corpus del trabajo consta de cuatro partes, que se cierran al final con un apartado de conclusiones.

- 1. Marco teórico.** Los referentes que fundamentan el contenido del TFM aparecen ordenados en dos grandes bloques. Por un lado, cito los referentes periodísticos: reflexión y conceptualización sobre comunicación de masas y técnicas de redacción; documentación sobre el periodismo de inicio de siglo; y voces y apuntes sobre el periodismo del futuro. Por otro lado, se documentan

los referentes pedagógicos: tres clásicos y una amalgama de trabajo por proyectos.

2. **Periodismo, ayer.** A principios del siglo XX, cambia el modelo periodístico decimonónico, la prensa se diversifica, aparecen nuevos géneros y los periodistas salen a la calle. Es el nacimiento del periodismo moderno, tal como lo conocemos hoy.
3. **Periodismo, hoy.** Los bohemios arrebataron el periodismo de las manos del poder y lo cedieron a la ciudadanía. Esa es la herencia que hemos recibido y en este bloque analizamos cómo podemos preservarla. Abordamos el encargo de la sociedad al periodismo, las normas que regulan el oficio, la mirada y la escucha periodística, la búsqueda de información, algunas pautas de redacción y un repaso a los géneros periodísticos.
4. **Periodismo, mañana.** El periodismo, como tantas cosas en nuestra sociedad, está en proceso de transformación. Cambia la profesión y, por tanto, cambia el producto comunicativo. Aparecen los contenedores de contenido en forma de plataformas; surgen nuevos registros digitales, no solo soportes, sino también lenguajes; y los datos ejercen un poder inconmensurable. ¿Qué podemos hacer, frente a todo esto, con nuestro alumnado? Desconociendo el futuro, bastará probablemente educar en el presente. Pero en un presente auténtico.

2. MARCO TEÓRICO

Los fundamentos teóricos de un trabajo de cualquier tipo (académico, de investigación, periodístico...) nunca se encuentran en el propio trabajo sino en quién lo escribe. Porque detrás de cada línea, no late solo esa idea en concreto, sino una reflexión conceptual que el autor ha ido forjando paso a paso en toda su trayectoria profesional y académica.

En este Trabajo Final de Máster, pues, laten referentes que hoy pudieran parecer extemporáneos o simplemente históricos, pero sin ellos la autora no hubiera podido escribir ni una línea o el producto final hubiera sido otro. Ni mejor ni peor, otro.

2.1. LOS REFERENTES PERIODÍSTICOS

La reflexión comunicacional que impregna todo el TFM bebe de tres referentes que hoy se han convertido en clásicos del mundo periodístico: Miquel de Moragas i Spa, el tándem M.L. De Fleur y S. Ball-Rokeach y Mar de Fontcuberta.

A Miquel de Moragas este trabajo le debe casi todo. En su trayectoria, Moragas ha desarrollado tres líneas principales de investigación: teorías de la comunicación, políticas de comunicación y estudios sobre el deporte desde el punto de vista cultural. Para la elaboración del trabajo, me he centrado en la primera de las líneas, que arrancó en 1981 con la publicación de *Teorías de la comunicación. Investigaciones sobre los medios en América y Europa* (Moragas i Spa, 1981). Exactamente treinta años después, Moragas publica *Interpretar la comunicación. Estudios sobre los medios en América y Europa* (Moragas, 2011), un texto que pone al día el mapa de esa obra pionera, con el objetivo de responder a los grandes cambios que se han producido tanto en la comunicación como en sus estudios.

Para ello, Miquel de Moragas combina cuatro criterios: el histórico, el geográfico, el temático y el paradigmático. A partir del criterio histórico, recoge las génesis de la investigación en comunicación de masas. Siguiendo un criterio geográfico, analiza la producción investigadora en Europa y América, con atención especial a la Europa latina (Francia, Italia, Portugal y España). De acuerdo con un

criterio temático, aborda los efectos, las teorías de la recepción, las investigaciones sobre comunicación y cultura, etc. Y finalmente, interpreta los distintos paradigmas que han configurado las investigaciones de comunicación, el paradigma cibernético (Wiener, 1985), el funcionalismo (Parsons), el interaccionismo simbólico (Blumer, 1982), los estudios culturales (Williams, 2013), etc.

Moragas fue también artífice y recopilador de un clásico: los cuatro volúmenes de *Sociología de comunicación de masas*, publicados todos ellos en la década de los años 80 pero cuyas aportaciones han pervivido hasta hoy (Moragas, 1979-1985). La primera edición salió de imprenta en 1979 y consistía en una recopilación de artículos básicos de la *mass communication research*. Se publicaron ediciones ampliadas y actualizadas hasta 1985, mientras se iba centrando el tema: escuelas y autores; estructura, funciones y efectos; propaganda política y opinión pública y nuevos problemas y transformación ecológica. No era un popurrí, era una de las mejores selecciones sobre sociología de la comunicación de masas publicadas en España. Miquel de Moragas i Spa descubrió a toda una generación de jóvenes periodistas nombres como Lazarsfeld, Janowitz, Statera, Schiller, Nordenstreng, Lasswell, Katz, Merton, Whright, Cantril, Hovland, Eco, Cesareo, Mattelart, Gubern, Murciano, Berelson, Fleur y Ball-Rokeach, Lang, McCombs, Doob, Tchakhotine, Bassets, Cayrol, Martín Serrano, Saperas. Hovland, Doob, Tchakhotine, etc.

Precisamente de la mano de Moragas, llegamos a M.L. de Fleur y S. Ball-Rokeach, autores de un clásico, *Teorías de la comunicación de masas* (1996), todo un manual que intenta relacionar las teorías sociológicas y psicológicas con los elementos propios de los medios de comunicación. Analiza los avances tecnológicos en el campo de la información y las transiciones en la comunicación humana, como marco para la interpretación de la influencia de la comunicación sobre los individuos, la sociedad y la cultura. De Fleur y Ball Rokeach (1982: 170) lo resumen así: “Concebir la comunicación humana como un proceso biosocial [...] puede no sólo explicar el caso de un símbolo único, o una sola palabra, sino formas más elaboradas de la comunicación que utilizan frases y otras estructuras más complejas del mensaje”

Moragas y los que él trajo de su mano forjan los fundamentos sobre comunicación de masas. Los cimientos para la construcción del relato periodístico llevan el nombre de Mar de Foncuberta. La que fuera profesora de la Universitat Autònoma de Barcelona transmitió siempre una perspectiva integrada de la profesión:

sus virtualidades, contenidos, fórmulas y riesgos. Fontcuberta examinó a fondo conceptos clave en la profesión periodística como son acontecimiento, actualidad, objetividad, interés periodístico o fuente informativa. En especial, una idea de Fontcuberta subyace en muchas páginas de este TFM: la cada vez más abundante construcción, producción y difusión de noticias a partir de hechos no sucedidos o que suponen explícitamente una no-información en el sentido periodístico (Fontcuberta, 1993). Esta idea, formulada a principios de la década de los 90, parece hoy casi visionaria. Fontcuberta, además, también se refiere a una función nueva del periodista, incluir, excluir y jerarquizar, que relacionamos con el gran volumen informativo que maneja la sociedad. Y de su pluma sale una reflexión crucial para este trabajo: no hay periodismo de calidad, hay receptores de calidad. Por lo demás, las pautas de Fontcuberta para redactar una noticia o la evidencia de que los géneros periodísticos son cada día más mixtos están presentes en todo este TFM.

2.1.1. Viaje al pasado

Como he explicado antes, este Trabajo Final de Máster nace de la mano de una secuencia didáctica diseñada a medida para tres grupos de 4º de ESO. Estos alumnos habían estado trabajando la bohemia a fondo y, teniendo en cuenta que el periodismo moderno nace en esa bohemia de principios del siglo XX, todo empujaba a aprovechar la dinámica y llevar al aula el idilio bohemios/periodistas, periodistas/ bohemios. Pero en este ámbito tan concreto, mis referentes eran un desierto. ¿Qué sabía yo sobre esos hombres, sus escenarios cuchitriles y su lenguaje atrevido? Nada, más que existieron.

La inmersión en los que fueron (a mi juicio) padres del periodismo moderno ha sido posible gracias a la tesis doctoral “Periodismo y bohemia”, de Miguel Ángel del Arco Bravo (2013). Este profesor del Departamento de Periodismo y Comunicación Audiovisual de la Universidad Carlos III ha centrado sus líneas de investigación en géneros periodísticos, ética y deontología periodística, periodismo cultural y periodismo social e historia del periodismo. Su tesis doctoral tenía como objeto medir la importancia de las relaciones entre periodismo y bohemia. Y para ello se fija igual en los actos bohemios que en los escritos bohemios, en los temas que en las reivindicaciones. Analiza cómo el movimiento condicionó y enriqueció las rutinas de la

prensa finisecular y las transformó. Estudia con mucho detenimiento los trabajos periodísticos publicados por los principales bohemios: artículos, reportajes, relatos, poemas... Su corpus de análisis está compuesto por cien textos, a partir de los cuáles muestra la riqueza y la novedad lingüística, la variedad temática y los nuevos géneros surgidos. La selección de nombres obedece, según su autor, tanto a razones de coincidencia como de excelencia

El texto está plagado de anécdotas y de reflexiones y, al término de su lectura, descubres que ha logrado sembrar en el lector una duda (o peor, una evidencia): estamos recorriendo de vuelta el camino que a nuestros antecesores les costó tanto ganar. El periodismo vuelve a ser una profesión precarizada y entregada al poder.

Tal como Moragas me descubrió a De Fleur, del Arco me ha llevado, en este “viaje al pasado” hasta Manuel Aznar. Catedrático de Literatura Española Contemporánea en la Universidad Autónoma de Barcelona, Aznar es uno de los principales expertos sobre Valle Inclán y sus referencias y aportaciones plagan aquí y allá la tesis de del Arco. Sus trabajos sobre bohemia y literatura finisecular, burguesía, y modernismo ayudan a comprender mucho mejor el contexto.

2.1.2. Y viaje al futuro

El viaje al futuro es un viaje ineludible, que todos emprendemos consciente o inconscientemente. En el caso de este TFM, la travesía nos traslada a un periodismo que está llamando ya a la puerta. Aunque quizás más que viaje al futuro deberíamos denominarlo “viaje a otro lugar”, porque mucho de lo que descubrimos aquí existe en el presente, pero en otro lugar. No lo dudemos: llegará aquí, llega siempre.

En todo caso, emprendí este viaje profesional al futuro hace muchos años, formando parte del *Grup de Periodistes Digitals del Col·legi de Periodistes de Catalunya*, entidad profesional en la que estoy colegiada. Ahora, al necesitar un cimiento reflexivo sobre el que edificar el discurso sobre el mañana, he acudido a ellos. Destacaré aquí dos nombres: Josep Lluís Micó y Karma Peiró.

Josep Lluís Micó, periodista y catedrático de la Universitat Ramón Llull, ha explorado las implicaciones éticas derivadas de la adopción masiva de las TIC. Para Micó, las tecnologías ocupan una posición central en nuestro estilo de vida, también en nuestro periodismo, pero no es un valor en sí mismo que se pueda aislar. Son los

usos que hagamos de ellas los que acabarán teniendo un componente ético y consecuencias sobre nuestro comportamiento y la visión del mundo.

Micó, en toda su trayectoria pero esencialmente en el último libro (Micó, 2012), muestra una clara preocupación por lo que él denomina “hipocresía buenista” que rodea el mundo de internet y las redes sociales. Avisa, por ejemplo, que lo que llamamos “periodismo ciudadano” quizás sea una tapadera de los medios de comunicación para sacar rendimiento económico a costa de la vanidad de los lectores. De Micó, me ha interesado esta crítica a los medios y también todo su análisis sobre la cuestión de la intimidad. Su advertencia en este tema es rotunda: el internauta cree que no paga nada por los contenidos pero lo que está haciendo es ceder sus datos de manera inconsciente. Micó alerta de que se están sacrificando algunas bases del pensamiento profundo por banalidades y cuestiones superficiales.

Karma Peiró está en otro orden de cosas y no sé si podemos hablar de ella como de un referente teórico. Peiró es una periodista especializada en internet y TIC. En 1995 entró a trabajar en Servicom, el primer proveedor de internet en España y esta circunstancia la catapultó a seguir la evolución de los medios en el terreno digital. Peiró dirigió y lideró el *Grup de Periodistes Digitals del Col·legi de Periodistes de Catalunya* a principio de los años 2000; ha impartido cursos y es conferenciante asidua en jornadas y congresos dedicados a reflexionar sobre cómo las TIC entran en nuestra casa. Es miembro de la junta del *Open Knowledge Foundation-es*, organización internacional que promueve el conocimiento abierto, y en varios momentos ha dirigido su investigación tecnológica hacia una vertiente social. También ha coordinado las comunidades del proyecto BarcelonaLab (*Direcció de Creativitat i Innovació de l'Institut de Cultura de Barcelona*).

Dudo de que sea un fundamento teórico porque su bibliografía clásica es casi inexistente. Pero sus aportaciones a favor de un periodismo innovador y respetuoso son constantes: su blog saca humo (karmapeiro.wordpress.com). O sea que concluyo que sí, también ella es un referente para este TFM.

2.2. LOS REFERENTES PEDAGÓGICOS

Si el periodismo es mi familia de origen, puede decirse que la pedagogía es mi familia de acogida. Mi trayectoria profesional se ha desarrollado a caballo entre las dos materias y, por tanto, mis referentes beben de ambas disciplinas.

Decía José Gimeno Sacristán, en el prólogo de un libro, que “en las sociedades con sistemas educativos desarrollados ya no queda lugar para los *inventores*, porque la carcasa del sistema educativo se ha generalizado universalmente y no queda espacio para las grandes alternativas” (Gimeno, 2000, p. 20 El libro que prologaba era *Pedagogías del siglo XX* (Carbonell –ed.-, 2000), un compendio de textos sobre 11 inventores auténticos, diez hombres y una mujer cuyos discursos y acciones se han convertido en un legado pedagógico potente y aún hoy innovador.

Tomo la decisión consciente de elegir mis referentes entre esos “inventores”, a riesgo de que mi elección parezca demasiado vetusta. Y es que creo que, en la esencia de cada uno de ellos, hay pistas para armar de pedagogía las aulas del siglo XXI.

2.2.1. Célestin Freinet

Mi primera elección es este maestro de pueblo que supo plasmar en la escuela los principios de una educación por el trabajo, moderna y popular. Sus técnicas estimulan el tanteo experimental, la libre expresión, la cooperación y la investigación del entorno. ¿Acaso no es esto lo que pregonan las competencias básicas que pretendemos para nuestro alumnado?

Freinet afirma que los aprendizajes se efectúan a partir de la propia experiencia, de la manipulación de la realidad, de la expresión de sus vivencias, de la organización de un ambiente en el que los niños y niñas puedan expresar sus experiencias (Freinet, 1972). La estructura curricular es necesaria, admite Freinet (y admitimos nosotros), pero debe supeditarse a las necesidades y expectativas de todos y cada uno de los alumnos. Y en este “cada uno”, leemos lo que hoy denominamos “atención a la diversidad”.

La propuesta de Freinet (1972) se fundamenta sobre varios pilares: la funcionalidad del aprendizaje (las tareas escolares deben tener una utilidad); la

cooperación; la atención a los distintos intereses y ritmos de aprendizaje y, en consecuencia, la invención de estrategias para hacer evolucionar esos ritmos.

Entre estas técnicas, merece especial atención (por su carácter netamente comunicativo) el texto libre, un texto realizado por el alumno a partir de sus propias ideas, sin tema ni tiempo prefijado (lo que sería un *Watpad* actual). El texto libre es una técnica nuclear que conlleva múltiples valores, porque nace del gusto y la necesidad de expresarnos. Explicita lo que sentimos y pensamos y hace posible que el alumno analice a partir de sus propios mecanismos la realidad que vive. Es, en definitiva, un instrumento operativo para la construcción de conocimientos.

Del texto libre derivan otras propuestas, hoy aparentemente asumidas en nuestro sistema pero no tan implantadas como pudiera parecer: la revista escolar, los planes de trabajo, las conferencias, la biblioteca de trabajo, la asamblea de clase y la correspondencia escolar. La posibilidad de transferir todo ello al soporte actual de internet y redes sociales es indiscutible.

2.2.2. Jean Piaget

Piaget nunca fue un pedagogo ni pretendió serlo. Es conocido y valorado por psicólogo, pero él prefirió siempre autodenominarse “epistemólogo”. Su propósito era indagar sobre cómo se producían nuevos conocimientos y explicar el desarrollo de la inteligencia humana.

Para Piaget (1969), el conocimiento no es una copia de la realidad, como vendría a sostener el empirismo, ni tampoco es el producto de un despliegue de capacidades que ya posee el organismo, como defiende el innatismo. Es, por el contrario, el resultado de la interacción entre la dotación inicial con la que nace un ser humano y su actividad transformadora del entorno, que es lo que ha llamado “constructivismo”. El conocimiento se produce así como la respuesta a una necesidad: el sujeto trata de realizar una acción o de encontrar una explicación pero halla una resistencia. Para enfrentarse a ella, necesita modificar sus conocimientos previos y eso le obliga a dar un paso adelante y abandonar creencias anteriores. Por ello, dice Piaget (1969), el conocimiento es un proceso de creación, no de repetición. Además, la contrastación de las propias opiniones con las de otras personas constituye un paso fundamental. El progreso cognitivo es un diálogo con los demás.

El conocimiento no puede ser implantado desde fuera, sino que debe ser construido, o reconstruido, por el propio sujeto, lo cual debería obligar a los docentes a modificar su perspectiva. Nuestra acción ya no consiste en “enseñar”, sino en crear las condiciones para que el alumno “aprenda” por sí mismo.

El planteamiento de Piaget supone un cambio muy profundo en el rol del docente y creo que no me equivoco al afirmar que, lamentablemente, el cambio aún no ha tenido lugar. Por más que digamos que Piaget está presente en nuestro sistema educativo. Por ello este “epistemólogo” es mi segunda opción, para recordarme que el profesor valiente será el que asuma que no va a enseñar nada sino que va a crear un ambiente para que los alumnos aprendan.

2.2.3. Lawrence Stenhouse

Finalmente, escojo a Stenhouse por provocador. Lawrence Stenhouse (1997) sistematizó la idea de enseñanza basada en la investigación y vinculada a un modelo de proceso en que se asume que las estructuras de saber a las que hay que inducir a los estudiantes son intrínsecamente problemáticas y discutibles. En consecuencia, son objeto de especulación. Esto supone que los docentes pierden la calidad de expertos y deberán asumir un rol de aprendices, similar al de sus alumnos. Todo ello conduce a los métodos de descubrimiento o investigación. Stenhouse (1997) sostiene que un docente que adopte el papel del experto que representa el saber dotado de autoridad propia, y por tanto más allá de la duda y la especulación, deforma ese saber.

He aquí algunas pautas para poner en marcha un proyecto de investigación:

- Las cuestiones discutibles deben ser tratadas en clase.
- El docente debe asumir el compromiso de no promover su propio punto de vista.
- La investigación debe apoyarse más en el diálogo que en la instrucción.
- El diálogo debe estimular las divergencias más que perseguir el consenso.
- El docente, como moderador, debe garantizar la calidad y niveles de aprendizaje.

Califico a Stenhouse de “provocador” porque reta al docente a renunciar a un bien aparentementepreciado, la condición de experto. Y digo “aparentemente” porque, en realidad, si fuéramos capaces de despojarnos de la toga podríamos acompañar mejor a los jóvenes en el descubrimiento de lo que va a venir, de ese futuro del que decimos no saber nada.

2.2.4. Conocimiento integrado: los proyectos de trabajo

Mi triple elección (tanteo experimental, constructivismo e investigación) fundamenta la orientación pedagógica de este TFM. Pero ¿y el planteamiento didáctico? Para atender a esta necesidad, he buscado referentes más cercanos, que formulen una propuesta adaptada al sistema educativo actual y al mismo tiempo tengan una cierta sintonía con la orientación pedagógica con la que me siento identificada (paso a un lado del docente, paso adelante del alumno). Solución de la ecuación: los proyectos de trabajo.

No es oro todo lo que reluce bajo este nombre. Para clarificar las ideas, remito al tándem Fernando Hernández y Montse Ventura (2008), que formula cuatro concepciones interrelacionadas para hablar de proyectos de trabajo:

1. El alumnado expresa libremente su voz y toma decisiones y responsabilidades.
2. La escuela es parte de una comunidad de aprendizaje abierta, en la que se aprende con y de los otros.
3. Las decisiones son fruto de un diálogo continuo con el conocimiento.
4. Se pone la lupa en la complejidad del conocimiento vinculado a una mayor comprensión de la realidad.

No se trata de un método, sino de una concepción integral de la educación, de una forma distinta de pensar y estar en la escuela que rompe con currículos encorsetados, con la obsesión de programar actividades y con la mera obtención de resultados. Al contrario, la escuela se concibe como un espacio lleno de experiencias compartidas y reflexionadas y con distintas rutas de acceso al conocimiento que facilitan un aprendizaje sólido, crítico y comprensivo.

Compartir interrogantes e hipótesis, esa es la clave. Las preguntas plantean desafíos y estos conllevan conflictos cognitivos que estimulan el desarrollo, ayudan a interrogarnos sobre nosotros mismos, despiertan intereses y curiosidades y contribuyen a esclarecer conceptos, cuestionar ideas, componer relaciones y ordenar saberes. Así, se visualiza el recorrido y el momento en que se encuentra el proyecto. Se indaga sobre problemas reales, sean visuales, científicos o culturales y se pone el foco en la inclusividad y la pluralidad de voces.

La narración es abierta y continua y va documentando la orientación de los diálogos, las actividades realizadas, las decisiones que se toman, los itinerarios que se abren y se conectan y la trama que se va tejiendo, dentro y fuera del centro.

En esta nueva concepción integral de la educación (Carbonell, 2015), aprender está relacionado con la elaboración de una conversación cultural en la que se trata de dar sentido, conectar con los interrogantes que formulan los propios alumnos, tender puentes con otros aprendizajes anteriores y con el contexto y, en definitiva, situar al docente como un aprendiz más (a lo más puro Stenhouse). El profesor aprende al lado de los alumnos, los acompaña en el viaje, media en los diálogos y en otros momentos del aprendizaje, comparte dudas y se implica. El educador es un creador de circunstancias. Ni más, ni menos.

3. PERIODISMO, AYER

El periodismo experimentó, en la segunda mitad del siglo XIX, una imparable evolución que lo transformó radicalmente. La revolución industrial desencadenó la comunicación de masas y las rotativas hicieron que los viejos periódicos multiplicaran las tiradas para llegar a más lectores.

En España, esta transformación fue más débil: el analfabetismo era aún muy elevado y por tanto no se daban las condiciones para un modelo de periodismo de masas (Seoane, 1996). No obstante, y gracias al proceso de industrialización, algunas editoriales intentaron modernizarse: *El Imparcial* y *El Liberal*, por ejemplo, introdujeron las linotipias en 1900.

El principal cambio consistió en la conversión del modelo de periodismo de opinión, dependiente de partidos, movimientos o personalidades políticas, a un periodismo de empresa, concebido como un negocio, sostenido por el lector y el anunciante. Ello provoca una progresiva profesionalización del periodista y la conversión de la prensa como el medio hegemónico de comunicación social. En palabras de María Cruz Seoane:

Se estaban dando los pasos hacia el periodismo moderno, cercano a como hoy se entiende y se conoce. Aunque todavía los periódicos anunciaban en una pizarra sus principales noticias. Se exhibía a la entrada de la redacción como adelanto, lo que provocó que fueran apedreados en varias ocasiones. Sobre todo cuando se anunciaban desastres como el hundimiento de la escuadra o la pérdida de las colonias (Seoane, 1996, p. 27).

A finales del siglo XIX todos los periódicos, también los políticos y partidistas, empezaron a cambiar su fisonomía hasta convertirse en prensa empresarial e industrial. La bohemia contribuyó, más allá de los tópicos de vida desordenada, alcohol y noche, a la aparición de una cierta industria cultural, tanto periodística como editorial.

En cuanto al contenido, frente al predominio del artículo de fondo, político, ideológico o doctrinal, a finales de siglo se imponen progresivamente la noticia, el reportaje, la crónica, algunas entrevistas e, incluso, los artículos culturales y secciones "amenas" (chistes, pasatiempos...). Y es que el propósito de las nuevas empresas periodísticas pasa a ser informar y entretener al público.

Los periódicos se hacían en pequeños e insalubres locales, con plantillas reducidas y no siempre preparadas. Aunque se empezaban a introducir las primeras rotativas, la mayoría de los periódicos se imprimían todavía en máquinas planas, lo que hacía que no se pudiera superar en ningún caso las cuatro páginas. Las tiradas seguían siendo relativamente bajas y los periódicos se continuaban leyendo masivamente en tertulias, bibliotecas, cafés y ateneos. Casi en su totalidad se vendían en la calle, con muchachos que voceaban sus titulares.

En definitiva, a principios de siglo cambia el modelo periodístico decimonónico y la prensa se diversifica. Los que se sienten periodistas comienzan a defender su oficio y a explicar cómo debe hacerse. Uno de los principales ejemplos fue Rafael Mainar (1906) para indicar cómo escribir en los periódicos. Explica con claridad qué es y qué no es información y cómo buscarla, y hace una apasionada defensa del oficio y el propio estilo periodísticos.

Aparecen y se practican cada vez más todo un conjunto de nuevos géneros: la crónica, el reportaje y la entrevista. Y se insiste en la difícil distinción entre los géneros literarios y el recién nacido género periodístico.

3.1. TRES NOMBRES OLVIDADOS

Este Trabajo Final de Máster se centra en tres figuras (bohemos periodistas o periodistas bohemios, a elegir por el lector), que por su relevancia, por los caminos que abrieron y por la actitud insumisa y rebelde que manifestaron pueden ser considerados padres del periodismo moderno, a la vez que miembros de una generación maldita y olvidada de la cultura española. Son: Alejandro Sawa, Joaquín Dicenta y Pedro Barrantes. El análisis sobre las características del periodismo de principios de siglo se ha realizado a partir de sus textos y la propuesta de trabajo con los alumnos de Secundaria también (para conocer las piezas periodísticas trabajadas con el alumnado puede consultarse el Anexo 4).

3.1.1. Alejandro Sawa

Está considerado el príncipe de los bohemios: es el puente entre París y Madrid, vivió la bohemia francesa y representó a la española. Es la figura más

admirada, imitada y también compadecida en Madrid, entre 1896 (a su vuelta de París) y la fecha de su muerte (1909). Valle Inclán lo inmortaliza en *Luces de Bohemia* bajo el nombre de Max Estrella y ello contribuye a asentarle como el inspirador de la bohemia española. Su pensamiento, así como las propuestas estéticas y sociales que defendía, se pueden encontrar en sus colaboraciones en periódicos y también en su obra literaria.

Poco antes de su muerte, arruinado y empobrecido, se vio obligado a aceptar una propuesta de trabajo de Rubén Darío, para quién redactó ocho artículos que Darío publicó en el periódico argentino *La Nación* sin indicar que él no era el autor. Además, Rubén Darío no llegó a abonar nunca el importe de esos artículos, a pesar de que Sawa se los reclamaba y que el poeta conocía el extremo estado de pobreza de quien otrora fuera su amigo. Sawa murió en Madrid en 1909, loco y ciego. Leer hoy sus crónicas es entender su fuerza y su constancia.

3.1.2. Joaquín Dicenta

Periodista, poeta y dramaturgo, fue uno de los escritores más reputados en los alrededores de 1900. Un poco mayor que los del 98, fue maestro de muchos de ellos y respetado y admirado por todos. Su concepto de la bohemia era rebelde y político y se le describe como gran bebedor, mujeriego, con tendencia a la riña, vanidoso, informal, ilógico, esquivo y cordial al mismo tiempo.

Suya es la obra *Juan José*, sin duda su apoteosis como dramaturgo. Se estrenó el 25 de octubre de 1895 en el Teatro de la Comedia de Madrid y se representó ininterrumpidamente durante 150 jornadas. Cada día era más popular y aplaudida y se convirtió en un símbolo de la lucha de clases. Se representó en las sociedades obreras y otros círculos radicales todos los primeros de mayo hasta la Guerra Civil. Javier Barreiro (s.f.) cuenta la siguiente anécdota: Florencio Fiscowich, editor teatral, durante el segundo acto del estreno de la obra ofreció a Dicenta (que entonces estaba en la más absoluta miseria) 25.000 pesetas por los derechos de la obra. El autor no aceptó: esos derechos le llegaron a reportar al cabo de los años 350.000 pesetas de la época.

El éxito no apartó a Dicenta de su pasión por el alcohol, las mujeres, los barrios bajos, la disipación y las reyertas. A raíz de una riña nocturna con Valle Inclán, se le atribuye la proeza de afeitarle las melenas al autor de *Luces de bohemia*.

Pero no debemos olvidar que antes de dramaturgo, fue periodista. Escribía sobre todo en *El Liberal*, dónde sus crónicas recogían la nota palpitante del día: un crimen, un estreno, un libro, un percance político. Su estilo era romántico y moderno al mismo tiempo, humano y revolucionario y siempre estaba más cerca de los humildes que de los magnates.

3.1.3. Pedro Barrantes

De vida miserable y arrastrada, Pedro Barrantes cumple a la perfección el cliché de bohemio pintoresco e insólito. Llevó una existencia autodestructiva, aventurera, hampona y rebelde. Se abandonaba al alcohol y vivía a solas su dolor, sus ilusiones, su tristeza. Hablaban de él con cierta conmiseración, pero Barrantes estaba en todas las salas, en todos los homenajes.

En sus crónicas, como en sus poemas, mostró un gusto exhibicionista por lo maldito y mezcló tintes sociales de denuncia política con un cierto regodeo con lo atroz. Sus temas preferidos eran los cantos a la libertad y la revolución, diatribas despiadadas contra el poder y arengas al pueblo oprimido, todo en un estilo fiero. Barrantes trabajaba a medias en el periódico *El País* y en el diván de esa redacción solía dormir sus borracheras. Su labor allí era polivalente: igual podía redactar una crónica o un reportaje que firmar al pie de los artículos más incendiarios. La producción de Barrantes puede conectarse, sin duda, con la emergente literatura anarquista de la época, pero su gusto por lo truculento da a sus textos un tono sorprendente.

3.2. DESCRIPCIÓN Y DENUNCIA

Los textos analizados permiten dibujar un corpus de contenidos, una perspectiva ideológica y un estilo de lenguaje que define el periodismo de esa época pero que también enlaza con el periodismo tal como lo conocemos hoy. No fueron los únicos, por supuesto, es solo una selección para centrar el trabajo con el alumnado.

Los periodistas leídos describen, y denuncian, las condiciones de vida de las clases menos favorecidas de la sociedad. Siempre parten de hechos: un suceso que han presenciado, una noticia del periódico o una decisión tomada por un gobernante.

Tal constatación indica actitudes más periodísticas que literarias ya que, aun cuidando el estilo, lo supeditan a los datos comprobados.

Y es que estamos hablando de unos años en los que el periodismo daba sus primeros pasos hacia lo que ha sido después y coincidía que quien escribía en los periódicos se consideraba en aquellos momentos más literato que periodista. Hoy sabemos que el estilo periodístico exige comprobación y narración de un suceso cierto y el literario pide descripción, reflexión y forma.

Sawa, Dicenta y Barrantes incorporaron otra novedad: la firma de los textos. Si hasta ese momento en los periódicos apenas aparecía la firma, con ellos este elemento da visibilidad a su autoría y los convierte en figuras reclamadas. Con esa consideración, la elección de los asuntos de los que se ocupan o los sucesos que inspiran su pluma parecen movidos por sus propias obsesiones. La actualidad y su observación pueden agitar su instinto periodístico más que las indicaciones de los responsables de las publicaciones.

Esto requería, por fuerza, unas rutinas, unos modos de actuar, de vivir y de seguir los acontecimientos. Mediante la lectura de periódicos, pateando la calle o acudiendo a los lugares donde podían pasar las cosas. Es lo habitual en los tres periodistas elegidos, todos describen lo que ven en la calle y les sirve de apoyo para desarrollar una tesis, una idea, un relato o una denuncia.

Podemos decir, pues, que nace el periodismo de calle, así como uno de los grandes propósitos del periodismo tal como se aprende hoy en las facultades: la veracidad.

3.3. UNA ESPAÑA HAMBRIENTA

La mayoría de los textos revisados traslucen una visión negra, hambrienta, penosa y pesimista, de España y de la sociedad. Todos reflejan el triste papel jugado por el gobierno ante el desastre del 98, pero no solo critican a los gobernantes y militares, también a la prensa, que siguió las falsedades de los políticos e informó sin criterio y a destiempo de lo que estaba pasando.

Junto al dolor común que expresan, se observa con un primer vistazo la coincidencia en la riqueza de vocabulario y la preocupación por el lenguaje, la variedad

temática a pesar de las obsesiones compartidas, la utilización con naturalidad de los nuevos géneros y el compromiso con la profesión periodística. En el tono, en la seriedad, en el tratamiento, en el acopio de información en la que basar sus argumentos, se percibe el empeño de considerarse periodistas. Y no dudan en criticar las malas prácticas y la penosa situación del oficio.

Todos se sentían periodistas y como tales obraban. Y también se sentían todos bohemios. Ni podían ni parece que quisieran separar una cosa de la otra. En sus textos se detectan unos propósitos que parecen repetirse entre ellos:

- Libertad para la acción y el pensamiento.
- Ferviente deseo de desenmascarar la inmoralidad.
- Combatir el clericalismo y el fariseísmo.
- Apoyar la causa de los obreros y los explotados.
- Rechazar la rutina y la retórica del arte.
- Cultivar la sátira y las caricaturas para hacer más efectiva las críticas.

Ninguno deja de batallar contra el clericalismo y el fariseísmo. Dos conceptos habituales en las páginas de los periódicos, dos enemigos señalados para la comunidad bohemia. Y todos apoyan y defienden la causa de los obreros y los explotados. Puede que sea Joaquín Dicenta, con sus entregas en *El Liberal* sobre los mineros de Linares, quien más se acerca a describir el sufrimiento y las condiciones de vida de los trabajadores más explotados. Afirma que podría hacer con los mineros “un poema de miserias y torturas”.

3.4. CONTRA LAS RUTINAS

Otro lugar común al que vuelven una y otra vez los nombres seleccionados es el rechazo de las rutinas y retóricas del Arte con mayúsculas. Tienen claro que el arte burgués es nocivo para la salud y para el espíritu, de modo que aprovechan cualquier ocasión para manifestarlo.

El arte no es moral ni inmoral, dicen, es sencillamente amoral. Pero su verdadera finalidad es la belleza y de ella derivan lo verdadero y lo bueno. Todos se acercan al Modernismo, o se dan de bruces con él, cuando buscan la belleza desde el

esteticismo de sus páginas. Con sus palabras intentan reflejar ideas, sentimientos y también sensaciones.

La tendencia autobiográfica es otra característica que se repite: el recurso a la marca personal, al recuerdo íntimo. Estos periodistas y artistas rebeldes parecen tener la necesidad de contar lo que hacen y cuando lo hacen. De exponer sus críticas al sistema, su visión de la vida, su desprecio al burgués, su aspiración al ideal, su lugar en el mundo. La mayoría de ellos escriben usando la primera persona, igual para dar cuenta de una noticia, que para elaborar una crónica, que asentar un artículo. Desde el yo buscan el arte, reprueban conductas, aplauden gestos amigos o denuncian la precariedad política de la sociedad donde viven. Eso sí, lo hacen, con mayor o menor fortuna, desde el ingenio, desde el romanticismo, desde una extensa cultura y desde la defensa de los desfavorecidos y la vida marginal.

3.5. MUJERES Y EDUCACIÓN

Todo haría pensar que estos periodistas insumisos y rebeldes, reivindicativos y defensores de los más desfavorecidos denunciarían de la misma manera la situación de las mujeres o reclamarían una mejor educación para esa misma población desfavorecida. Sin embargo, aunque en los textos se encuentran algunas referencias a estos dos temas, en absoluto los convierten en sus banderas. Y esto cuando casi todos ellos compartieron espacios con algunas pioneras de la emancipación femenina, como Carmen de Burgos.

A pesar de que no he elegido ningún texto de Carmen de Burgos para trabajar con el alumnado, hago un paréntesis en el recorrido de ese trabajo para referirme a esta mujer singular que rompió el estrecho marco de las mujeres de la época. Y lo hago por su triple condición: profesora, periodista y pionera de la primera ola de feminismo.

Autora prolija, con cientos de novelas y ensayos, compagina su trabajo de profesora en la Escuela Normal de Guadalajara, la de Toledo y finalmente la de Madrid, con una frenética actividad literaria y periodística. Fue redactora en el *Heraldo de Madrid* y en el *Diario Universal*. Después, asumió la dirección de la revista *Crítica*, mientras colaboraba también en *El País*, *La Correspondencia de España*, *El Globo*, *ABC* y *Nuevo Mundo*. Pero la mención de “pionera del feminismo” se la otorgamos por que

fundó la Cruzada de Mujeres Españolas, presidió la Liga Internacional de Mujeres Ibéricas e Hispanoamericanas y, en definitiva, fue siempre una fiel defensora del derecho de las mujeres al trabajo, a la educación y al sufragio.

En todos los campos de su polifacética actividad, supo ganarse el respeto a su rebeldía y mantener un espíritu independiente. La gran actividad educadora de Carmen de Burgos no hay que buscarla tanto en las aulas de las Escuelas normales en las que ejerce, sino en toda su actividad y sobre todo en la producción periodística. Para ella, el periódico es una cátedra para la multitud, una tribuna desde la que se dirige y enseña (Ballarín, 2005). Sus columnas periodísticas y algunos capítulos de libros suelen tener un estilo aparentemente frívolo, pero ello oculta un contenido didáctico, una clara intención de llegar a las mujeres y contribuir a mejorar su vida y la de los niños

3.6. REPORTEROS, UNA CASTA INCIPIENTE

Como resultado de esta sencilla investigación, quizás es pretensioso afirmar, como he hecho en algún momento, que estos periodistas bohemios fueron los padres del periodismo moderno. Ahora bien, si no fueron sus principales inspiradores, sí contribuyeron al desarrollo de lo conocido como Edad de Oro del periodismo español, el que va de los últimos años del siglo XIX hasta las dos primeras décadas del XX.

Todos ellos demostraron en su proceder que eran independientes y auténticos profesionales; no seguían la agenda política y mediática imperante y procuraban no sólo alejarse de versiones oficiales sino contestarlas. No se limitan a recoger esas noticias oficiosas, sino que indagan por cuenta propia. No son voceros del poder sino de la verdad y la buscan empeñando prestigio y salario, jugándose la cárcel y las multas. Otra cualidad es el desparpajo, la desenvoltura para describir actitudes personales. Las críticas y los juicios son directos, sin paños calientes.

Entre periodista y literato no había límites definidos en el periodismo a lo largo del siglo XIX. Sin embargo, estos autores parece que vienen a dar un paso en su clarificación. Sus textos son más periodísticos que literarios, en el sentido del empeño por aportar información útil y de actualidad a sus lectores. El estilo está cuidado y al mismo tiempo existe el propósito de no alejarse del asunto tratado.

Si en el periodismo en sentido estricto destaca la función informativa, donde lo importante es que lo escrito sea entendido fácil y rápidamente por el consumidor de prensa, la mayoría de los textos cumplen esa premisa. Si en la literatura lo que importa es la forma, la belleza de expresión también se nota que se persigue. Pero se puede concluir que en ningún caso prima lo segundo sobre lo primero.

Los sufrimientos de los marginados y los avatares de la gente corriente son generalmente la materia prima a partir de la cual elaboran sus crónicas, sus columnas o sus reportajes. Claramente alejados tanto del afamado artículo de fondo como del ensayo, siempre parten de hechos de actualidad, reconocibles, observados, leídos en un periódico o indagados. Acogen e impulsan, en definitiva, la transformación que estaba iniciando la prensa hacia la información como valor.

Joaquín Dicenta se acerca a la vida de los mineros y la cuenta como un reportero, pero también puede recoger el éxito teatral de Galdós o especular con el valor del dinero y la descripción de una sociedad que sólo mira su brillo y su poder. O hace la crónica de una fiesta flamenca, o de una corrida, o del ambiente de un balneario, o de un viaje en tranvía y lo disfraza con la historia humana de pasiones, celos o rencores que adivina.

Alejandro Sawa recorre hospicios y remira las páginas de sucesos de los periódicos para sacar historias. La realidad le proporciona fábulas morales, igual la del tipo que se conmueve ante un espectáculo teatral y se arrepiente de su mala vida por él, que la del gobernante austero y sin debilidades humanas aparentes al que califica de hipócrita y, por tanto, peligroso. Y Pedro Barrantes usa sus vivencias en la cárcel para contar las luchas de los desfavorecidos y denunciar su abandono por parte de autoridades y gobernantes.

Todos son reporteros, una casta que apenas se empieza a imponer en las redacciones. Una forma de trabajar, de investigar, de descubrir y de denunciar los males de la sociedad que constituye toda una lección para gran parte del periodismo español actual, tan sectario y dependiente que en muchas ocasiones se limita a reproducir comunicados institucionales, cuando no a recoger declaraciones de ruedas de prensa sin pregunta.

¿Fueron bohemios en el periodismo o periodistas en la bohemia?, nos preguntábamos al inicio de este apartado. Ambas cosas. La bohemia fue un

movimiento transversal, inquieto, atento a lo nuevo, lleno de jóvenes talentos aspirantes a ocupar un lugar en la gloria. Es normal que entre ellos hubiera periodistas. Y como el periodismo no era aún un oficio, sino una ocupación de artistas y literatos, fue natural que ahí fueran a refugiarse tantos recién llegados.

4. PERIODISMO, HOY

Esta es la herencia que aquellos jóvenes (y no tan jóvenes) periodistas bohemios dejaron a un oficio embrionario que supieron reinventar y desarrollar. Practicaban el pluriempleo y sufrieron todas las penurias económicas, protagonizaron la transición de una prensa política y adoctrinadora a una prensa informativa y estuvieron atentos a la modernidad, al compromiso intelectual, a las novedades tecnológicas, a los movimientos renovadores y a los sucesos de las calles.

Es en el lenguaje donde se encuentra probablemente una de las principales contribuciones de esos periodistas. El lenguaje es para ellos un instrumento crucial para su ataque a la burguesía, al orden establecido o a la religión. El tremendismo expresivo, la truculencia, la paradoja, la ironía, la *boutade* y el apocalipsis los caracterizaba. Hicieron significativas aportaciones de comunicación que sorprenden por haber sido escritas más de 100 años atrás. Hoy, este tono ha llegado en forma de frescura, de hallazgo, de comprobación de los hechos y de un punto de atrevimiento.

En cada uno de sus textos, reclamaron la libertad de pensamiento, mientras bajaban a las minas y se lanzaban a denunciar la inmoralidad de los gobernantes, con el fin de combatir las injusticias y visibilizar las penurias de la sociedad. También apuntaban soluciones y las reclamaban: probablemente de este matiz nació el género del Editorial.

Esos profesionales, presuntamente desarrapados e individualistas, empezaron a confeccionar una agenda mediática propia y la pusieron al servicio de la ciudadanía, no al servicio de sus propias aspiraciones estéticas. Arrebataron el periodismo de las manos del poder y lo cedieron generosamente a la ciudadanía, a la sociedad.

Es en este axioma donde podemos retomar el trabajo con los estudiantes. Esta es la herencia que hemos recibido: debemos velar entre todos para no dilapidarla. Y esto es responsabilidad de la profesión periodística, por supuesto, pero es importante que la sociedad no se olvide de ello. Si es que no lo ha hecho ya.

4.1. EL COMETIDO SOCIAL

Todos los colectivos de nuestra sociedad reciben un encargo social: es el cometido que se comprometen a llevar a cabo, aquello que la ciudadanía espera de ellos. A partir de este encargo, se podrán definir los derechos y deberes de las personas implicadas en ese cometido, las normas jurídicas que regularán el desarrollo del oficio y, en última instancia, las normas que se comprometen a cumplir sus profesionales.

Plantear este tema en las aulas de Secundaria parece casi ridículo, infantil: ¿qué le pide la sociedad a los profesionales de una panadería? Risas. Insistimos y responden: “que hagan pan”. ¿Qué les pide a los talleres mecánicos?, “que arreglen los coches...”. ¿Y a los médicos? Las risas dejan paso a una cierta perplejidad (“profe, ¿de qué va esto?”), pero responden: “que nos curen”, aunque añaden “y que nos traten bien”.

La conversación sube de tono, cuando les preguntamos qué pide la sociedad a los políticos: “que no roben, que sean honestos, que no cobren comisiones...”. Profundizamos en estas respuestas: en el caso de los políticos, los alumnos parecen incapaces de responder el “qué”, abordan solo el “cómo”. Llegar al “qué” exige varias preguntas y repreguntas y un breve debate, para acabar consensuando que a los políticos les pedimos que ejerzan bien el gobierno de nuestros recursos.

¿Qué le pide la sociedad al periodismo? Aflora alguna respuesta aislada en el sentido de “que no mientan”, pero pronto remiten a esos periodistas bohemios, trasnochadores y mujeriegos que, sin embargo, tomaban su oficio con tal compromiso que bajaban a las minas para contar de manera absolutamente veraz lo que vieran. “Al periodismo le pedimos que nos cuente lo que ocurre de verdad”, responde una alumna. Y apostilla: “De verdad, de verdad”.

Quizás esta actividad pueda parecer vacua o insustancial, pero creo que no lo es. Comprender el encargo que la sociedad hace al periodismo es crucial para asimilar todo lo que va a derivar de ese aprendizaje sobre “géneros periodísticos”. Pero no solo eso: si nuestros jóvenes no tienen claro qué es lo que ellos mismos piden a profesiones como la política o el periodismo, ¿qué tipo de control social llevarán a cabo? ¿qué espíritu crítico estamos fomentando? Y lo más preocupante, ¿qué tipo de consumo informativo realizarán? O ¿cómo votarán?

4.2. EL CÓDIGO DEONTOLÓGICO

Comprender el cometido social permite dibujar unas primeras normas generales de actuación: el periodista informa con imparcialidad, no atiende a rumores, no juzga, se mantiene al margen de los hechos, no hace el vacío a nadie, es siempre fiel a la verdad, etc.

Pero un código deontológico es mucho más que un conjunto de normas de improvisadas sobre la marcha. Yo propongo remitirnos al código de alguna asociación de prensa y, en mi caso, acudo al *Col.legi de Periodistas e Catalunya*. El código ético de la profesión periodística catalana tiene 12 puntos:

1. Informar de manera cuidadosa y precisa.
2. Evitar perjuicios por informaciones sin suficiente fundamento.
3. Rectificar las informaciones incorrectas.
4. Utilizar métodos lícitos y dignos para obtener información.
5. Citar las fuentes y preservar el secreto profesional (*off the record*).
6. Conciliar los derechos individuales con el derecho del público a saber.
7. Evitar el conflicto de intereses.
8. No utilizar en provecho propio informaciones privilegiadas.
9. Respetar el derecho a la privacidad.
10. Salvaguardar la presunción de inocencia.
11. Proteger los derechos de los menores.
12. Respetar la dignidad de las personas y su integridad física y moral.

Puede consultarse el texto íntegro de este código en el Anexo 5. El debate en torno a estos puntos en un aula de 4º curso de ESO trae a colación algunas cuestiones curiosas:

- Los alumnos tienen serias dificultades para diferenciar entre información y entretenimiento, no digamos ya entre información y opiniones que es el binomio de confusión a que hace referencia el punto 1 del código.
- El *off the record* periodístico les intriga. Por un lado, no acaban de comprender su utilidad; por otro, captan lo esencial: la importancia de respetar al confidente (algo muy útil en sus relaciones personales).

- Parece que tienen poca confianza en el “buen hacer de los periodistas”. En muchos puntos del código, ellos exclaman: “esto no lo cumple nadie”. Pero preguntados sobre los programas o contenidos a los que se refieren, detectamos que son productos pseudo-informativos, que se mueven en el plano de la ficción disfrazada de no ficción. Nuestros adolescentes, en general, son incapaces de descubrir esta artimaña de los medios de comunicación.
- Entre el derecho a ser informado y el derecho de las personas físicas y jurídicas a no proporcionar información existe una fina línea, finísima: resulta muy complicado movernos por ella.
- “Los periodistas no deben usar en beneficio propio la información que reciben de manera confidencial en el ejercicio de su función”. Frente a esta norma, se preguntan: ¿acaso no es siempre así?
- “El periodista debe ponerse en contacto previamente con los afectados para darles la oportunidad de respuesta”: ¿siempre? Y ¿si es alguien que ha cometido un delito?
- “Los menores no deben ser entrevistados ni fotografiados o filmados sin el consentimiento explícito de sus padres, tutores, maestros o educadores”: esta norma les indigna. Consideran que ellos, a su edad, deberían tener el derecho de decidir sobre su imagen.

Este código deontológico ha sido consensuado por los periodistas catalanes en sucesivos congresos, se ha ido revisando, se han añadido anexos relacionados con temas sobre terrorismo, catástrofes, fotografía de prensa, etc. Pero el trabajo con un grupo de adolescentes arroja elementos de debate distintos: la ciudadanía (al menos la joven, pero me atrevería a extender a más edades) no es consciente de ninguna división entre géneros informativos y entretenimiento, y menos aún entre información y opinión. Esta confusión provoca que se evalúe como periodismo productos y géneros que no lo son, pero que se venden y se consumen como si lo fueran. Pero este análisis sería objeto de otro trabajo.

4.3. UN PROCESO DE TRES FASES

Podría parecer que, comprendido el cometido social de lo que vamos a hacer y asimiladas las normas a cumplir, estamos a punto de ponernos a escribir (o a grabar). Nada más lejos de la realidad. El proceso de elaboración de una pieza periodística tiene tres fases: *mirar, recabar información y redactar*.

4.3.1. Aprender a mirar

Si el encargo que nos hace la sociedad es “mira y cuenta lo que vieres”, el primer paso de todo el proceso, el de la mirada, es crucial. ¿Cómo se aprende a mirar? Mientras las nuevas tecnologías nos permiten estar conectados más horas con los amigos, también nos restan tiempo y disposición no solo a mirar sino a escuchar. No miramos, la pantalla del móvil nos tiene a todos absorbidos y esto conlleva un riesgo importante: ¿cuántas informaciones, cuántas emociones, cuántas novedades nos estamos perdiendo?

No sé si se aprende a mirar y menos aún si se puede enseñar una habilidad que es innata al ser humano, probablemente no haga ninguna falta. Lo que sí puede hacerse respecto a la mirada es entrenarla. Existen juegos sencillos y específicos para ello: el clásico Memory, de emparejamiento de cartas, o algunos videojuegos de estrategia entrenan la mirada. Pero como docentes, podemos inventar breves actividades diarias, como la búsqueda de un secreto dejado a la vista o la detección de detalles singulares a lo largo de una jornada. En realidad, el qué no importa mucho: cualquier joven sabe mirar, por supuesto. Se trata solo de recordarle que debe hacerlo.

4.3.2. El arte de la entrevista

Una mirada atenta y consciente nos permitirá definir qué es lo que queremos contar. Y entonces llegará el momento de recabar la información necesaria para contarlo de manera precisa, veraz y con sentido. Para ello, la entrevista (de tema o de personaje) es la herramienta más efectiva. Cuando se usa con criterio, por supuesto.

Cada persona lleva una entrevista dentro. Si conseguimos compartir esta idea con nuestro alumnado, si conseguimos que la sientan propia y comprendan que el

axioma incluye absolutamente a todo el mundo (también a sí mismos), sus relaciones personales (¡y su autoestima!) ganarán en calidad de manera exponencial.

Sí, cada persona lleva una entrevista dentro y entrevistar, o sea sacar esa entrevista a la luz, es un arte. No es solo una necesidad o una manera de recabar información para redactar una noticia, es mucho más. Es una conversación, un ejercicio increíble de escucha, de observación, un espacio de feeling personal, de oportunidad para compartir...

Para realizar una buena entrevista, podemos ofrecer algunas pautas:

- Evitemos las preguntas sin sentido: por ejemplo, cuestiones con respuestas muy obvias o de las que ya sabemos qué dirá.
- Debemos elaborar un cuestionario previo, detallado y bien organizado, no solo que recoja un caudal de preguntas sino que estén formuladas en un orden determinado, para que la conversación fluya correctamente.
- Y cuando ya tenemos el cuestionario preparado, recordémonos que no somos sus esclavos. Podemos seguirlo o no seguirlo: el entrevistado nos irá marcando el camino.
- La escucha debe ser muy atenta: en cualquier respuesta, el entrevistado puede regalarnos una perla.
- Si hace falta, repreguntemos. No dejemos nada sin saber si a nosotros nos parece importante.
- Evitemos las preguntas que el entrevistado puede liquidar con un SÍ/NO.
- No permitamos mini-discursos: cortemos.

Y hagámoslo todo con respeto y gran cordialidad.

4.3.3. Las 6W

Una última indicación: tanto en la fase de la mirada como en la de la entrevista, no debemos olvidar nunca que cuando nos sentemos a escribir, o cuando procedamos a grabar, necesitaremos ineludiblemente conocer las 6W de aquello que vamos a contar. Por tanto, tarde o temprano, mirando o preguntando, deberemos recopilar información suficiente para resolver estas 6 incógnitas, todo un clásico:

- Who (Quién)
- What (Qué)
- Where (Dónde)
- When (Cuándo)
- Why (Por qué)
- How (Cómo)

Y ahora sí, ya ha llegado el momento de sentarse a escribir.

4.4. LOS GÉNEROS PERIODÍSTICOS

Pocas veces es el propio periodista quien elige el género en el que va a contar su “descubrimiento”, sino que es el medio el que le hará el encargo correspondiente: género, extensión, fecha de entrega... Es importante que el alumnado tenga una perspectiva global de lo que es un medio: un conjunto trabado de piezas que encajan entre sí, tal un puzzle que se arma bajo el liderazgo de un director, un subdirector o un jefe de sección.

Los géneros se dividen en tres grandes grupos, en función de la intencionalidad comunicativa que persiguen: informativos, mixtos y de opinión.

4.4.1. Géneros informativos

4.4.1.1. Noticia

Consta de titular, *entradilla* (o *lead*) y cuerpo de texto. Se redactan con la técnica de la pirámide invertida: los datos o hechos informativos aparecen siguiendo el orden de mayor a menor importancia o interés. Siempre que tengamos información suficiente, las noticias responden a las seis preguntas básicas (las 6W).

El *titular* debe ser conciso, de significado claro y concreto. Hay que evitar tantos los titulares telegráficos, sin artículos o preposiciones, como las formulaciones demasiado rebuscadas.

La *entradilla* es el primer párrafo de la noticia: a veces puede aparecer diferenciada gráficamente y otras veces no. Esta *entradilla* proporciona los datos básicos de la información, cuales se amplían y se detallan en el cuerpo. No es

obligatorio que incluya las 6 W, pero sí recomendable. Como mínimo, pues, debe exponer el quién y el qué, o sea el núcleo de la noticia. La extensión ideal es de unas siete líneas de Word, debe ocupar un solo párrafo y estará redactada preferentemente con verbos de acción, en forma activa y afirmativa y mediante frases breves y personalizadas.

El *cuerpo de la noticia* desarrolla en diversos párrafos los datos presentados en la entradilla, presentándolos siempre en orden decreciente de importancia o interés. Cada noticia debe ser autosuficiente en sí misma y debe estar elaborada con rigor y precisión: el lector debe encontrar allí los datos suficientes para comprenderla completamente sin necesidad de recorrer a noticias anteriores.

Si la noticia es muy extensa, la información complementaria puede descomponerse en noticias periféricas que llamaremos *despieces*. Son bloques complementarios de texto que pueden presentar antecedentes, entrevistas breves, resúmenes históricos, anécdotas, etc. También pueden formar parte de la noticia, gráficos, cuadros, tablas o infografías que detallen algún aspecto concreto.

La narración de los hechos debe ser ordenada y cadenciosa a lo largo de los párrafos. Es aconsejable colocar pequeños títulos intermedios, que llamaremos *ladillos*.

4.4.1.2. Reportaje

Es un género de tema libre que desarrolla y documenta hechos (no siempre de estricta actualidad). Está encabezado por una entradilla atractiva y original, que incite al lector a leer el relato completo. A parte de incluir datos informativos sobre los hechos que relata, suele exponer causas o antecedentes, consecuencias, declaraciones y opiniones de testigos y protagonistas, anécdotas, ejemplos, datos de interés, etc. Y todo ello en un estilo ágil, vivo, muy gráfico.

Como en la noticia, el relato de los hechos debe articularse de manera fluida, bien cohesionada, sin altos ni bajos. El texto desembocará en un párrafo final que recopile de manera precisa y coherente la idea central del reportaje. Si el relato completo ocupa una pieza muy amplia, puede descomponerse la información y repartirse entre el cuerpo central y algunos despieces. Tanto el título principal como

los de los elementos autónomos deberán tener una cierta originalidad, sin perder nunca el rigor informativo.

4.4.2. Géneros mixtos

4.4.2.1. Crónica

Es la narración directa de un suceso reciente que pertenece a alguna área temática específica: hechos deportivos, judiciales, artísticos, sociales, políticos, etc. La crónica no comporta la estricta asepsia informativa: el cronista, conocedor de una materia, informa sobre sucesos de actualidad en los que él mismo es testigo y puede ofrecer elementos de análisis, valoración o interpretación.

Tampoco es preciso que la crónica se adapte a la estructura de pirámide invertida: la encabeza una entradilla, para captar la atención del lector, y lleva un título generalmente creativo. Redactada en tercera persona, el tono de la crónica es esencialmente objetivo pero el estilo puede reflejar la personalidad expresiva del cronista, que a menudo recurre a imágenes literarias.

4.4.2.2. Entrevista

Es un diálogo extenso y a fondo. Existe dos tipos: *entrevistas de tema* (donde lo que importa es lo que el entrevistado sabe sobre un tema en cuestión) y las *entrevistas de personalidad*. Estas últimas incluyen una presentación de la persona entrevistada, que refleja su identidad y ofrece datos que la relacionan con los hechos o la cuestión motivo de la información. Admiten una libertad formal mayor: por ejemplo, pueden intercalar descripciones, datos biográficos o comentarios entre las declaraciones del personaje.

Las preguntas deben ser breves, claras y directas, sin opiniones ni artificios literarios. Las respuestas muy largas pueden condensarse o recortarse, pero sin traicionar el contenido. Las entrevistas especialmente extensas pueden incorporar despieces autónomos, con título propio pero relacionados por un hilo conductor.

4.4.2.3. *Crítica*

Es la reseña informativa, interpretativa y evaluadora de una obra publicada, expuesta o representada en público: literatura, ensayo, teatro, pintura, fotografía, cine, vídeo, música, etc. El crítico, como conocedor y experto en un área de creación determinada, orienta al lector informándole sobre el autor de la obra y situándolo en el marco de la producción general del autor, describiéndola, interpretándola y valorándola de manera argumentada según su criterio personal. Suele incluir una ficha informativa.

4.4.3. Géneros de opinión

4.4.3.1. *Artículos breves y extensos*

Pueden estar firmados por colaboradores ocasionales o fijos. Expresan opiniones, juicios e ideas personales sobre temas actuales o de interés humano, no necesariamente ligados a una noticia. Los artículos de opinión breve reciben el nombre de *columna*.

Los articulistas pueden emplear el estilo y estructura que más les convenga, pero los lectores suelen agradecer el lenguaje claro, conciso, denso y significativo. Se respeta siempre la variedad y el registro lingüístico que utiliza el autor.

4.4.3.2. *Editorial*

Es un artículo de opinión que, bajo la responsabilidad del director, refleja las orientaciones del medio en cuestión. Orienta al lector explicando, aclarando, juzgando o definiéndose sobre aquellos acontecimientos, actuaciones, declaraciones o decisiones que suelen tener repercusión social. Como voz del medio, el editorial suele adoptar un tono prudente, de cierta autoridad, siempre en un estilo claro, conciso y ágil.

El editorial suele responder a una estructura estándar: introducción (anuncia el tema), desarrollo (expone, interpreta, contrasta y valora razonamientos sólidos) y conclusión (emite un juicio o reclama la adopción de soluciones).

4.4.3.3. Cartas al director

Las cartas de los lectores dirigidas al director suelen expresar opiniones, comentarios, observaciones, denuncias, agradecimientos o rectificaciones sobre la actualidad, cuestiones o situaciones personales, informaciones publicadas en el medio, etc. Solo se publican cartas firmadas.

Me permito cerrar este bloque con unas singulares lecciones de periodismo, las que fue dejando en los últimos tiempos Miguel Ángel Bastenier en twitter (@MABastenier). Bastenier falleció el pasado 12 de mayo en Madrid. Periodista del diario *El País*, experto en política internacional y profesor durante más de 30 décadas de la Escuela de Periodismo de este periódico, Bastenier no se cansaba de repetir que el futuro del periodismo es digital. Estas pequeñas lecciones de 140 caracteres enlazan directamente con las que heredamos de los jóvenes bohemios de principio de siglo.
http://verne.elpais.com/verne/2017/04/28/articulo/1493373104_554768.html

5. PERIODISMO, MAÑANA

El Palau Macaya de Barcelona acogió el mes de noviembre de 2016 el 6º Congreso de Periodistas de Catalunya. Habían transcurrido 12 años desde que se reunieran por última vez y había llovido mucho, muchísimo, sobre la profesión. El 6º congreso se convocó con el objetivo de debatir sobre los retos a los que se enfrenta la profesión y analizar las oportunidades que ofrecen los nuevos formatos y las tecnologías de la información. Además, era hora de evaluar el nuevo Código Deontológico, reformado recientemente para adaptarlo a los nuevos tiempos de la era digital. La agenda implícita del encuentro se concretó en las llamadas “cinco R”:

1. Reflexionar sobre el momento actual de la información.
2. Redefinir la profesión.
3. Recuperar la credibilidad.
4. Repensar el código deontológico.
5. Reivindicar el Periodismo en mayúsculas.

Todo conducía a un intercambio de luces y sombras: recuperar la credibilidad (por tanto, credibilidad perdida), reivindicar un Periodismo en mayúscula (¿es hoy un periodismo en minúscula?) o redefinir la profesión (época de cambio). Pero si hubiera sido de otra forma, si las luces hubieran eclipsado las sombras, el congreso no habría sido más que una fotografía trucada. Porque es obvio que la profesión vive una época convulsa.

Más de 400 asistentes, 40 parlamentos y una ardua jornada de 12 horas de debate pusieron encima de la mesa algunos temas candentes:

- Las direcciones de los medios de comunicación están más preocupadas por la cuenta de resultados que por la calidad informativa. Esto provoca, por ejemplo, que el medio no se atreva a denunciar una irregularidad de una empresa si esta puede ser un posible anunciante.
- Algo parecido ocurre en relación al poder: ¿qué medio local denuncia una corrupción del ayuntamiento de su localidad cuando este ayuntamiento es casi su único anunciante?

- Las redacciones se han debilitado: hay mucho temor a perder el trabajo. La precariedad laboral dificulta el cumplimiento del código deontológico.
- El *clickbait* está destruyendo el periodismo: este término inglés peyorativo define el contenido web que juega con la curiosidad del lector para conseguir visitas fáciles en detrimento de la calidad de la información.
- Los lectores y telespectadores confunden cada vez más información/entretenimiento, información/opinión e información/humor.
- Y confunden también periodismo/publicidad: ¿qué es un *influencer* de youtube? ¿Un experto que recomienda sin presiones, tal los críticos literarios, por ejemplo? O ¿un vendedor al servicio de la marca que le promociona?

Esta breve crónica sobre un congreso de periodismo, ¿es pertinente en un Trabajo Final del Máster de Formación del Profesorado de Secundaria? Voy a responder regresando al congreso.

Carles Puigdemont, presidente de la Generalitat y periodista de profesión, inauguró el encuentro instando a plantar cara a la “dictadura del clic” que solo busca titulares sensacionalistas. Y formuló una pregunta clave: “Todo el mundo genera información, pero ¿quién se preocupa de tener una sociedad de ciudadanos informados?”. La respondió así: “Esto solo lo puede hacer el periodismo”.

Oso llevarle la contraria, por supuesto. No: no solo el periodismo debe preocuparse de tener una sociedad bien informada, también lo debe hacer la escuela. Y esto es, precisamente, lo que propongo en este TFM. Tener una ciudadanía bien informada quiere decir tener una ciudadanía capaz de leer y comprender de una manera crítica: leer en todos los formatos, comprender todos los matices y descubrir, sobre todo, lo que esconde el blanco o el silencio. Y opino que esto es cometido ineludible de la escuela: contribuir a formar una ciudadanía informada y crítica.

Me refería en el capítulo 4 a los comentarios de algunos alumnos de 4º de ESO tras analizar unos puntos del código deontológico: “pero si esto no lo hace nadie”, exclamaban. Es obvio que no iban tan desencaminados.

5.1. LO QUE DE VERDAD CAMBIA

La profesión periodística cambia no solo por un tema económico (cuentas de resultados y precariedad) o un tema político, sino simplemente porque cambia la sociedad. Y si cambia la profesión, cambia el producto comunicacional. Y si cambia el producto, cambia el tipo de lectura. Así llegamos a la escuela, el lugar donde educamos lecturas.

5.1.1. Los contenedores, las plataformas

2015 fue el año de la distribución de contenidos, un aspecto clave en el futuro del periodismo. Plataformas distintas a los medios tradicionales actúan de intermediarios ante las audiencias. Ellas necesitan contenidos y la prensa tradicional necesita lectores: parecería que hay romance asegurado, pero no es exactamente así. Los nuevos distribuidores disponen de la ubicuidad y de una mejor capacidad técnica y eso les hace jugar con ventaja frente a los propietarios de los contenidos. Y es que cada vez más personas acceden y consumen las noticias desde las redes sociales: las noticias se buscan y se encuentran fuera de los medios y son distribuidas por empresas como Facebook. Aparece así un nuevo concepto de distribución informativa: los *platish*, una mezcla de *platform* (plataforma) y *publish* (publicar). El empresario Jonathan Glick lo anticipó en twitter, en 2014, con la aseveración “*platish or perisch*”, en clara referencia al “*publish or perisch*” de los circuitos universitarios.

En la actualidad, algunas de las plataformas que están operando son:

- **Apple News:** inicialmente está disponible en Estados Unidos, Reino Unido y Australia, pero en los próximos meses llegará a todo el mundo. El propietario del dispositivo Apple escogerá los temas sobre los que quiere ser informado y Apple News se los reunirá en un pack especial personalizado.
- **Twitter Lightning:** intenta dar respuesta a la crítica que recibe siempre twitter, la desorganización.
- **Huffington post:** es el ejemplo de una *platish* (plataforma y publicación). Nació como un medio híbrido entre editor y plataforma y ha ido creciendo con opciones para blogueros, contenido generado por los usuarios, proyectos de micromecenazgo, etc.

- **Instant Articles:** es la apuesta por los contenidos que hace Facebook, de momento solo para usuarios de Apple, aunque próximamente estará disponible para Android. El periódico *Washington post* se ha lanzado de lleno a este proyecto y ofrece publicar todos sus contenidos en esta plataforma.
- **Nuzzel:** es la propuesta de un veterano de Silicon Valley. Se trata de una aplicación que funciona como un lector social de noticias: organiza las historias más populares de una persona en Facebook y Twitter y genera un boletín automático que se envía diariamente por correo electrónico.
- **Buzzfeed Distributed:** este es uno de los medios más activos en la red. Crea contenido exclusivo para plataformas como Tumblr, Imgu, Instagram, Snapchat y Vine.

De momento, Google, el gigante de las búsquedas, aún está negociando con algunos editores para resolver las acciones legales que hay interpuestas en su contra y reactivar Google News.

Para el periodismo tradicional, las redes sociales no son un destino de contenido fiable sino solo un medio para acceder a él. En realidad, observan esta deriva con gran preocupación porque consideran que acabarán dependiendo demasiado de estas plataformas. Quizás, como apunta L. Aguirre Jaramillo, “la manera de mitigar la dependencia respecto a una plataforma será evitar la monogamia y trabajar con diversos distribuidores” (Aguirre Jaramillo, 2005, p.27).

5.1.1.1. El caso de Vince

Cuando pudiera parecer que la situación actual arroja el periodismo a peligro de desaparición, emergen propuestas rupturistas e irreverentes que suponen una nueva manera de hacer periodismo y, al mismo tiempo, acumulan audiencia y reconocimiento. Es el caso de *Vince*, una plataforma líder en producción y distribución de contenidos (o sea, una *platish*) que en este momento cuenta con 36 ediciones en todo el mundo (incluida una en Barcelona, desde el pasado mes de abril), una audiencia estimada de 129 millones de usuarios, una discográfica, una editorial, un canal propio de vídeo, televisión y agencia de publicidad.

Valorada hoy en 2.500 millones de dólares, la empresa nació en 1994 de la mano de tres jóvenes sin trabajo. ¿Cómo lo ha hecho? Seguramente, adaptándose a las nuevas formas de entender la información y evolucionando constantemente. No hay terror a probar cosas nuevas, ni pánico a lo desconocido, ni miedo a incomodar. Es una nueva mentalidad que huye de los anacronismos estéticos de antaño y se lanza a arriesgar, probar, mezclar, jugar. El truco: conecta con la gente joven, con un lenguaje irreverente y fresco. Para *Vince*, la mejor manera de transmitir historias es narrarlas como si lo explicarás a un amigo, opinando, cuestionando, molestando. Pero no hay recetas mágicas. Medir Plandolit, editor de la sección News, lo resume así: “El día que estemos 100% seguros de lo que estamos haciendo nos estaremos equivocando” (citado por Galdón, 2015, p. 47).

5.1.2. A un clic

Según el *Digital New Report 2015*, elaborado por Reuters Institute, un 45% de los españoles comparten artículos en las redes sociales, mientras que un 65% consulta cada día noticias en línea. A raíz de esta revolución digital, los medios buscan formas creativas de atraer cada vez más lectores y convertirlos en visitas rentables para la publicidad. Esto implica apostar por nuevos registros digitales. Veamos algunos:

- **Píldoras informativas:** no es solo un tema de brevedad, sino de guiño creativo, con formatos directos y de lectura rápida. Me refiero, por ejemplo, a los *listicles* (esas noticias del estilo ‘las 10 cosas que...’) o los *scrollytelling* (formato multimedia que combina textos, fotografías, imágenes y videos).
- **Webs secundarias:** es una estrategia no ilícita, pero algo controvertida. Son webs paralelas a un diario, con temáticas que no siempre encajarían en la línea editorial de ese medio pero que proporcionan muchas visitas. Lo controvertido es que están programadas de tal forma que los indexadores ligan las webs secundarias al medio propietario y, por tanto, las visitas cuentan como si fueran del medio. Un ejemplo muy cercano: el diario *Nació Digital* tiene un spin-off muy concurrido, *Adolescents.cat*. Y el *Confidencial.com* también dispone del suyo: *Vanitatis*.

- **Gamificación:** incorpora elementos, mecánicas y dinámicas de juego a actividades y ámbitos que no son de naturaleza lúdica, con el objetivo de beneficiar la experiencia de los lectores. Hay cuatro tipos de jugadores: los triunfadores, que son los que más disfrutan con los mecanismos de medallas, puntos y premios; los socializadores, que priman el hecho de compartir; los disruptivos, que aparte de ganar quieren destruir al contrincante; y los exploradores, que lo pasan bien descubriendo cosas. Diseñar un juego requiere, por descontado, conocer bien el target del jugador, algo que para los periodistas resulta difícil porque, en general, han vivido de espaldas a la audiencia.
- **Webdocs o documental web:** es un producto que busca atraer la atención de la audiencia mediante una presentación interactiva, con recursos narrativos como el juego, la personalización, el cómic o la tecnología 3D.
- **Wearables, realidad virtual y realidad aumentada:** es el futuro y el periodismo deberá ponerse las pilas para atenderlo. Los *wearables* son dispositivos incorporados a una pieza que llevamos puesta, como las *google glasses* o los relojes inteligentes. La realidad virtual y aumentada traslada al espectador al lugar de los hechos. Pero nos hallamos aún ante un reto: ¿cómo podrá el periodismo crear contenidos para esta nueva tecnología? Xavier Hernández, profesor de la *USC Annenberg School for Communication and Journalism* (en Estados Unidos), advierte que “los medios de comunicación pueden abrazar estas nuevas tecnologías o pueden hacer lo que han hecho en el pasado, simular que no estaba sucediendo” (citado en Hornos, 2015, p. 11).

Nada de esto ha llegado aún a nuestras redacciones, pero para los que se animen Hernández (citado en Hornos, 2015) lanza dos advertencias: una, el contenido es el rey, la tecnología va después; dos, conseguir simplemente el acceso a la tecnología no es suficiente, hay que definir cómo se abraza. Los dos avisos remiten, curiosamente, a las advertencias que los expertos lanzaron a todos los docentes cuando las TIC llegaron al aula: lo importante es el aprendizaje, no la tecnología; y no basta con tener las aulas llenas de ordenadores, hay que decidir cómo los usamos y para qué. La historia se repite.

5.1.3. El poder de los datos

Hemos colegido que existe una crisis de modelo de negocio periodístico (y añadido también editorial), que empuja a las redacciones a convertirse en fábricas de contenidos. Estos serán monetizados para empaquetarlos de distintas formas y hacerlos llegar a los lectores o espectadores. Nos dirigimos al periodismo 4.0. Es fácil imaginar este nuevo paradigma, basta con observar lo que ya está ocurriendo con el entretenimiento: la otrora poderosa televisión tradicional (que iba a comerse el mundo) está siendo barrida inexorablemente por las plataformas de series como Netflix. A eso vamos.

En este panorama, el análisis de datos adquiere una importancia clave en la sección de contenidos de todo el mundo. El monitoraje web tiene un impacto trascendental a la hora de decidir contenidos, porque desafían las preconcepciones que los periodistas tenían sobre lo que merecía ser destacado.

Existen numerosas herramientas que realizan el monitoraje de manera constante, instantánea y detallada sobre el comportamiento de los lectores. Cada acción de consulta deja una huella que es evaluada por herramientas sofisticadas y reflejada en atractivos gráficos... pero ¿dónde queda el periodista? ¿debe permitirse una interferencia tan profunda de la audiencia en su trabajo de selección del qué contar? Y, sobre todo, ¿es la audiencia consciente de su poderío?

5.2. ¿QUÉ HACEMOS CON NUESTRO ALUMNADO?

Este es el futuro para los próximos 20 años, como mínimo: probablemente todos los que yo voy a ejercer de docente. ¿Seguiré llevando periódicos de papel a clase para trabajar la comunicación en el aula? Y si así fuera, ¿qué tipo de aprendizaje adquirirían mis alumnos?

A menudo leemos aquello del momento tan difícil que vive nuestro sistema educativo, obligado a educar para un futuro que ni siquiera puede imaginar. Y es cierto: probablemente nuestros alumnos vivirán inmersos en un mundo de artilugios que unas veces les harán más libres y otras más esclavos, pero que nosotros (ni ellos ahora) no podemos ni imaginar. Insisto: es cierto, no podemos prever el futuro.

Pero no estamos hablando de futuro, sino de presente. Nada de todo lo relatado en el apartado anterior es ciencia ficción, todo existe y está viniendo. Pero no nos invadirá de la noche a la mañana, sino que irá inmiscuyéndose en nuestra vida como una mancha de aceite. Y nosotros mismos, en nuestra vida cotidiana fuera de la escuela, nos dejaremos abducir igual que ellos, como ahora estamos abducidos por el *WhatsApp* o por la contratación de viajes por internet. Se trata solo de llevar a la escuela el presente, nuestro propio presente, el que vivimos a diario.

Educar en el presente del periodismo significa, a mi parecer, actuar en varios frentes. Por supuesto, representa **educar en la producción**: no porque vayan a ser todos periodistas, en absoluto. Sino porque la audiencia interactúa con los medios y esto la convierte en productora. ¿Acaso no lo son ya?

Pero representa también, y sobre todo, **educar en la lectura**. Aunque quizás sería más acertado escribir “educar en los riesgos de la lectura”. No se trata de enseñar a leer una realidad aumentada, un webdoc, una noticia gamificada o un *scrolytelling*. Este sería un propósito fallido, no porque no fueran a aprender, sino porque, cuando llegemos nosotros, ellos ya dominarán el registro. No hay nada que les impida descubrir una tecnología nueva porque no tienen el miedo a equivocarse. Leerán y lo harán perfectamente.

Me refiero a prepararlos para los riesgos de esa lectura. Por ejemplo, es importante que, en la amalgama de contenidos que “consumen”, sepan diferenciar bien entre una información, una opinión, un acto de entretenimiento, un juego o un contenido humorístico. Nada de ello es nocivo, por supuesto: la perversidad se encuentra en la confusión, en no tener la lectura educada para diferenciar entre un hecho real o una imitación humorística, por ejemplo. Estar confundidos nos hace más vulnerables.

Otro ejemplo. La publicidad ha abandonado los espacios que la contenían y la regulaban y ahora nos persigue uno a uno. Qué lejos parecen estar esos viejos publisreportajes, un género hoy prácticamente desaparecido que consistía en una información amplia sobre un producto por la que el anunciante había pagado su inserción. El medio estaba obligado por ley a informar al lector de que aquello era “publicidad” y por eso siempre incluía una breve etiqueta que rezaba “publisreportaje”. Hoy, el poder de los datos ha permitido convertir la publicidad en

más selectiva y maleable: con todo lo que saben de nosotros, es relativamente fácil seguir nuestro rastro y teledirigirnos un paquete determinado de anuncios. Del bombardeo indiscriminado al ataque selectivo: ¿cómo no vamos a formar a nuestros alumnos?

Y, finalmente, se trata de educarlos también en una idea de futuro. Por ejemplo, ¿cómo pueden descubrir nuevos nichos laborales si seguimos hablando de oficios y registros del siglo pasado?

5.2.1. Tres ejemplos de educación en comunicación

La necesidad de educar una audiencia crítica ha sido un propósito compartido por distintos profesionales de la comunicación y de la educación. Son muchos los que creen que el debate no debe limitarse a la profesión periodística sino que debe abrirse a la ciudadanía. Con este objetivo, un grupo de periodistas y activistas enseñan a leer los medios de una manera crítica. Y coinciden en lamentar la poca implicación de la administración para incorporar en la escuela unos conocimientos imprescindibles para actuar con mayor libertad. Algo que sí ocurre en la tradición anglosajona e italiana.

Es el caso, por ejemplo, de Aulamedia, una entidad sin ánimo de lucro que trabaja desde el año 2001 para impulsar la educación en comunicación. Su fundador y presidente, Francesc Josep Deo critica que “hay mucha educación botones. Máquina y funciones, pero no el análisis de los contenidos” (citado en Carrillo, 2015, p.33).

La asociación SomAtents imparte cursos y charlas desde lo que denominan su “laboratorio de pedagogía”. Enseñan a pensar para comunicar, a organizar bien el conocimiento, a relacionarse con el medio, a mirarlo, a aprender a escucharlo y a construir con todo ello un relato ordenado.

Y una tercera oferta pedagógica: Drac Magic. Con su programa “Construyendo miradas”, esta organización quiere iniciar al público infantil y juvenil en temas de animación, puntos de vista, planos secuencia, efectos especiales, guiones ilustrados o *storyboards*, o sea sobre cine.

Todos ellos coinciden en una cuestión importante: las imágenes son el resultado de una construcción cultural, de una perspectiva intencionada. Yo pienso exactamente lo mismo del lenguaje (periodístico o no): nunca es inocente, siempre es

intencionado. El objetivo es hacer comprender al alumnado que si no aprendemos a usarlo a nuestro favor, otros lo usarán en nuestra contra.

6. CONCLUSIONES

Permítaseme que centre las conclusiones de este TFM no solo en lo que ha arrojado la búsqueda de información y su desarrollo, o sea en estas 50 páginas, sino en lo que supuso llevar a cabo la experiencia con un grupo de alumnos (pueden consultarse el diseño de la secuencia y la memoria sobre su aplicación, en los Anexos 1 y 3, respectivamente).

El corpus de contenido presentado (Periodismo ayer, hoy y mañana) puede permitir al alumnado construir una imagen completa sobre una profesión y una disciplina de gran peso y presencia social. Paradójicamente, el periodismo es un gran desconocido para la mayor parte de la población en lo que se refiere a sus propósitos, sus normas y su desarrollo. Todo el mundo tiene claro a qué se dedica un médico, pero no todo el mundo sabe a qué se dedica un periodista o, simplemente, qué es periodismo y qué no.

Al entrar a fondo en el análisis de cada una de las tres partes (ayer, hoy y mañana), descubrimos una dinámica circular muy preocupante. Los bohemios de principios del siglo XX arrebataron el periodismo de las manos del poder político y económico, eminentemente adoctrinador, para cederlo a la ciudadanía. Reclamaron libertad de pensamiento, bajaron a las minas y contaron lo que vieron, hicieron visibles las penurias de la sociedad y combatieron injusticias. Hoy, los directores de los medios están más preocupados por la cuenta de resultados que por la calidad informativa, la creciente precariedad laboral reduce al mínimo el periodismo de investigación e impide que los periodistas salgan a la calle y la profesión está tragando con ruedas de prensa sin opción a pregunta. ¿No estaremos regresando al siglo XIX? Nuestros jóvenes son los ciudadanos del presente y del futuro: a ellos corresponde el control social del periodismo, el de hoy y el de mañana. Es crucial formarlos para ello.

El objetivo de llevar este corpus de trabajo al aula no es formar futuros periodistas: eso se hace en las facultades de comunicación, no en las clases de Secundaria. Por un lado, el propósito es formar ciudadanos críticos, que conozcan lo que ocurre, que no vivan aislados, que cuestionen, que analicen, que no se dejen engañar, que argumenten, que se expresen, que sepan leer los nuevos lenguajes y que

seleccionen bien entre toda la vorágine de información. Y por otro lado, este corpus ofrece herramientas útiles para su vida cotidiana presente y futura: una mirada consciente les hará descubrir nuevos rincones y perspectivas; saber escuchar mejorará sus vínculos personales; acatar un *off the record* o salvaguardar el derecho a la intimidad (propio y ajeno) serán ensayos para establecer relaciones afectivas respetuosas y sanas, etc.

En esta línea, quiero destacar un aprendizaje inherente al proceso de elaboración de una noticia que me parece especialmente útil para el alumnado. Hemos dicho que la noticia se elabora en tres fases: mirar, recabar información y escribir. Bien, creo que uno de los problemas del alumnado en este momento es que se dispone a redactar cualquier contenido sin haber hecho antes un trabajo prospectivo de búsqueda de la información. Sí, Google saca humo, pero no como repositorio de información sino como contenedor de textos a los que aplicar una tijera y pegar en otro lugar. Buscan en internet, pero no para responder una pregunta sino para llenar una hoja en blanco. En el proceso de elaboración de la noticia, en cambio, la exigencia de resolver las 6W (un clásico) supone una oportunidad de búsqueda centrada.

¿Es todo ello abordable en ese pequeño tema que le dedica el currículo de 4º de ESO a los géneros periodísticos? No, por supuesto que no. Pero está en nuestras manos escoger dónde nos interesa centrar la acción educadora. Los libros de textos, por ejemplo, van directos a los géneros periodísticos (crónica, reportaje, entrevista...), pero los presentan aislados de su contexto, de su cometido social, de sus riesgos y trampas y, sobre todo, del futuro. Personalmente, esta opción no me interesa.

El futuro: este TFM también se refiere a él. No hay tertulia educativa en la que no aflore esta idea: qué difícil es educar para un futuro que desconocemos. Lo es, sin duda, no pretendo sacarle hierro al asunto. Pero ¿tenemos los ojos abiertos? Porque el futuro no llega de hoy para mañana, sino que va enviando pequeñas señales a las que debemos prestar atención. En el tema que nos ocupa, por ejemplo, el periodismo no se habrá pervertido en el transcurso de un telediario, sino que ha ido perdiendo rotundidad día a día. Los periódicos no abandonaran los quioscos en tres años, las plataformas de contenido están avisando, los nuevos lenguajes se combinan con los antiguos y todo es progresivo. Así pues, estemos atentos.

Finalmente, la aplicación de la secuencia en el aula inspira las dos últimas conclusiones de este trabajo. En primer lugar, si queremos que este corpus de trabajo se pueda convertir en un aprendizaje experimental, constructivo, investigador y significativo (tal como pregonábamos en el apartado del Marco Teórico) toda la secuencia diseñada debe integrarse en un proyecto interdisciplinar más amplio. Un proyecto en el que se compartan interrogantes e hipótesis, se plantee algún conflicto cognitivo que estimule el desarrollo, se recoja la pluralidad de voces y que, sobre todo, forme parte de un proceso de producción real.

Y, en segundo lugar, necesito decir que los adolescentes andan buscando, desesperadamente, un minuto de gloria. "En el futuro todos serán famosos mundialmente por 15 minutos", dijo Andy Warhol en 1966, ante el fotógrafo Nat Finkelstein. Han pasado 50 años y habrá llegado ese futuro, pero muchos ciudadanos no han disfrutado aún de sus minutos de fama. A nuestros alumnos les ocurre esto.

Habíamos previsto la posibilidad de que los chicos y chicas no participaran activamente en la actividad de entrevista, no prepararan bien los cuestionarios o se dejaran entrevistar a desgana. Pero sucedió justo lo contrario: se esmeraron en la fase de preparación y se lanzaron eufóricos y entregados a la fase de entrevista. Casi todos tenían mucho que decir, estaban ansiosos por ser entrevistados por su compañero, repetían la grabación si se encallaban, buscaban respuestas sugerentes y acabaron vertiendo en esos pequeños videos torrentes de emoción.

Acabo con un propósito que creo que podrían compartir conjuntamente investigadores y periodistas. Urge recopilar voces del sistema educativo para dar, a estos adolescentes y de paso a multitud de grandes profesores anónimos, la oportunidad de vivir sus 15 minutos de fama y, a la sociedad, la oportunidad de escucharlos.

BIBLIOGRAFÍA

Aguirre Jaramillo, Lina María. “El futur serà distribuït”. *Capçalera*, n. 170, 2015 (diciembre).

Arco Bravo, Miguel Ángel del. *Periodismo y bohemia* (Tesis doctoral). Universidad Carlos III, Madrid, 2013.

Ballarín Domingo, Pilar. “Carmen de Burgos Seguí”. *30 retratos de maestras*. Cisspraxis, Madrid, 2005.

Barrantes, Pedro. “¡Por los pobres presos!”. *El País*, 4.1.1901.

Barrantes, Pedro. “La embriaguez”. *El País*, 24.8.1903.

Barreiro, Javier. “Los best seller de la bohemia española”. En javierbarreiro.wordpress.com

Blumert, Herbert. *Interaccionismo simbólico*. Hora Ed., Barcelona, 1982.

Carbonell, Jaume (ed.). *Pedagogías del siglo XX*. Cisspraxis, Barcelona, 2000.

Carbonell, Jaume (ed.). *30 retratos de maestras*. Cisspraxis, Madrid, 2005.

Carbonell, Jaume. *Pedagogías del siglo XXI. Alternativas para la innovación educativa*. Octaedro, Barcelona, 2015

Carrillo, Nereida. “Audiències crítiques”. *Capçalera*, 169, 2015 (septiembre).

Coromina, Eusebi. *El 9 Nou. Manual de redacció i d'estil*. Premsa d'Osona, Vic, 1991.

Dicenta, Joaquín. “Alegrías”. *Don Quijote*, 2.3.1900.

Dicenta, Joaquín. “¿Adelante?”. *El Liberal*, 2.2.1901.

Dicenta, Joaquín. “Desde el fondo. Entre mineros”. *El Liberal*, 16.1.1903.

Fleur, M.L. de y Ball-Rokeach, S. *Teorías de la comunicación de masas*. Paidós, Barcelona/Buenos Aires, 1982.

Fontcuberta, Mar de. *La noticia. Pistas para percibir el mundo*. Paidós, Barcelona, 1993.

Freinet, Célestin. *Los métodos naturales I, II y III*. Laia/Fontanella, Barcelona, 1972.

Galdón, Anna. “Jove, rupturista, irreverent”. *Capçalera*, 170, 2015 (diciembre).

- Gimeno Sacristán, José. "Los 'inventores' de la educación". En Carbonell, J. (ed.). *Pedagogías del siglo XX*. Cisspraxis, Barcelona, 2000.
- Hernández, Fernando y Ventura, Montse. *La organización del currículo por proyectos de trabajo*. Graó, Barcelona, 2008.
- Hornos Jurado, María. "El futur ja és aquí". *Capçalera*, n. 169, 2015 (septiembre), p.11.
- Mainar, Rafael. *El arte el periodista*. Barcelona, 1906 (ed. 2005).
- Micó, Josep Lluís. *Ciberètica. TIC i canvi de valors*. Barcino, Barcelona, 2012
- Moragas i Spa, Miguel de. *Teorías de la comunicación. Investigaciones sobre los medios en América y Europa*. Gustavo Gili, Barcelona, 1981.
- Moragas i Spa, Miguel de (ed). *Sociología de la comunicación de masas*. Gustavo Gili, Barcelona, 1979-1985.
- Moragas i Spa, Miguel de. *Interpretar la comunicación. Estudios sobre medios en América y Europa*. Gedisa, Barcelona, 2011.
- Parsons, Talcott. *El sistema social*. Alianza, Madrid, 1988.
- Piaget, Jean. *Psicología y pedagogía*. Ariel, Barcelona, 1969.
- Sawa, Alejandro. "Niños descalzos". *El Liberal*, 24.2.1902.
- Seoane, María Cruz y Sainz, María Dolores. *Historia del periodismo en España. El siglo XX: 1898-1936*. Alianza Editorial, Madrid, 1996.
- Stenhouse, Lawrence. *Cultura y educación*. Ediciones del MCEP, Sevilla, 1997
- Wiener, Norbert. *Cibernética*. Tusquets, Barcelona, 1985 (original 1900).
- Williams, Raymond. *Los medios de comunicación social*. Península, Barcelona, 2013.

ANEXO 1

Secuencia didàctica sobre Periodismo

Màster de Formació del Professorat d'Educació Secundària

Alumna: Lourdes Martí Soler

Centro donde realiza las prácticas: Institut Can Mas (Ripollet, Barcelona).

Tutora en el centro: Yolanda Carrillo

Tutora acadèmica URV: Sara Paco

Sesión 1: Quiénes somos y a qué hemos venido

1.1. Presentación (10')

- Quién soy.
- Quiénes sois.
- Qué haremos en esta secuencia didáctica
 - Descubrir el periodismo.
 - Entender cuál es su papel en la sociedad.
 - Reconocer sus normas del juego.
 - Analizar para qué nos sirve esto en nuestra vida cotidiana.
 - Aprender a usar sus herramientas.
 - Ponerlo todo a lo que tenemos entre manos: Moulin Rouge.
- El lenguaje es una herramienta nada inocente: vale la pena que la aprendamos a usar a nuestro favor, porque si no otros la usarán en nuestra contra.
- Qué haremos hoy: Bohemia París/bohemia Madrid/bohemia hoy.

1.2. Qué sabemos de la bohemia parisina (5')

Actividad de debate oral en gran grupo.

- Qué ocurre en Moulin Rouge: tesis.
- Qué perfil de personajes aparecen.

1.3. Cómo llegó la bohemia a España (5')

Breve exposición: cómo se aúnan bohemia y periodismo.

- José Dicenta, un hito: drama social, un protagonista obrero, una taberna...
- El estreno de Electra (Galdós).
- Cinco periodistas bohemios: Alejandro Sawa (París), Joaquín Dicenta, Pedro Barrantes, Luis Bonafoux (París, corresponsal) y Antonio Palomero.
- Periodistas reconocidos (hoy olvidados), rompedores y reivindicativos.
- Trayectorias brillantes que a menudo acaban en desgracias.

1.4. Las crónicas de la época (20')

- Forman grupos de 4 personas y repartimos un fragmento de crónica periodística de inicios de siglo (véase anexo 4).
- Cada grupo lee y discute qué le sugiere.
- Leen en voz alta y comparten la idea principal.

1.5. Y hoy, ¿qué debe ser bohemia? (10')

Escuchamos La Raíz. Proyectamos la transcripción del tema *Versos y Poetas*.

<https://www.youtube.com/watch?v=Zp40yUFNXqs&list=PLI4C1ZPWlcbIWmpqZoqPzTUSh—AdZNyq>

1.6. Cierre (5')

Sesión 2: El fondo del periodismo

2.1. ¿Qué haremos hoy? (5')

Bohemia Madrid/periodismo hoy.

2.2. ¿Qué es el periodismo hoy? (15')

Exposición.

- De ese caldo de cultivo no solo salieron artistas, surgió el periodismo moderno.
- El encargo social: debate a partir del ejemplo del encargo a los médicos y a los políticos
- Los riesgos.
- ¿A quiénes no interesa que estemos informados?
- ¿Nos interesa a nosotros? ¿Para qué?

2.3. El código deontológico (30')

- El término: ontológico/ser; deontológico/ lo que debe ser.
- Formamos 12 grupos: 6 parejas y 6 tríos.
- Repartimos a cada grupo un punto del código deontológico (ver anexo 5).
- Analizan qué significa y proponen una nueva formulación más simple, que sea fácil de recordar.
- Exponen a todo el grupo qué dice su punto y cómo proponen resumirlo.
- Debatimos sobre ello.
- Abordamos a fondo el punto del Off the record.
- Elaboramos conjuntamente un pequeño mural con las normas acordadas por todo el grupo y lo colgamos en clase.

2.4. Cierre (5')

Sesión 3. Mirar y recabar

3.1. ¿Qué haremos hoy? (5')

3.2. El ejercicio de la mirada (10')

Actividad grupal.

- Sentados, mirada al frente. Observamos y apuntamos en un papel una palabra.
- De pie y en movimiento, mirada a cualquier punto: apuntamos.
- Comparamos lo que hemos anotado. ¿Cómo cambia lo observado?
- ¿Alguien ha detectado una nariz de payaso escondida en un extremo de la pizarra?

3.3. Las tres fases (10')

Exposición breve.

- **Mirar.**
- **Recabar:** qué sé, qué observo, qué investigo.
- **Redactar.**

3.4. El arte de la entrevista (15')

- Toda persona lleva una entrevista dentro.
- Entrevistas, no simulaciones.
- Visionado de dos entrevistas: una simulación escolar (contra ejemplo) y una entrevista inédita hecha a su profesora de castellano, o sea a mi tutora de centro.

3.5. Encargo para la próxima sesión (10')

- Sorteo para emparejar entrevistado y entrevistador.
- La tarea que deben hacer entre esta sesión y la siguiente es muy sencilla: mirar, observar detenidamente al compañero que le ha tocado entrevistar.
- En la próxima sesión, cada entrevistador elaborará el cuestionario para su entrevistado.

3.6. Cierre (5')

Sesión 4: La entrevista

4.1. ¿Qué haremos hoy? (5')

4.2. Tipos de entrevistas (5')

Exposición.

- **Por tema:** importante definir previamente qué necesitamos saber sobre ese tema.
- **Por persona:** importante centrarla.

4.4. La buena entrevista (15')

Exposición y debate.

- Lo que no queremos hacer, lo que no sirve para nada:
- Preguntas sin sentido.
- Preguntas de las que ya conocemos la respuesta.
- El cuestionario no obliga.
- La escucha.
- Repreguntar.
- Tirar del hilo que formula el entrevistado.
- NO preguntas con respuestas evidentes.
- NO preguntas de respuestas SÍ/NO.
- NO permitir mini-discursos.
- Respeto. Cordialidad.

4.5. Confeccionar un buen cuestionario (25')

- Actividad individual EVALUABLE.
- Cada alumno redacta el cuestionario para su entrevistado.

4.6. Cierre (5')

Sesión 5: Las herramientas

4.1. ¿Qué haremos? (5')

4.2. Las 6W (15')

Repaso en grupo.

- Who (Quien)
- What (Qué)
- Where (Donde)
- When (Cuando)
- Why (Por qué)
- How (Cómo)

La pirámide invertida: de mayor importancia a menor importancia.

4.3. Elementos gráficos (20')

Actividad en grupo completo.

Repartimos periódicos papel para identificar los siguientes elementos:

- Título
- Subtítulo
- Lead/Entradilla
- Texto.
- Ladillos
- Despieces.
- Infografías.
- Lemas o destacados.

4.4. Géneros (10')

Exposición: solo nombramos.

- Noticia.
- Reportaje.
- Crónica
- Opinión: columna breve.
- Opinión: artículo extenso.
- Cartas al director.

4.5. Cierre (5')

El encargo para el proyecto Moulin Rouge: observar, centrar el tema, buscar información. En la 4ª semana, después del paréntesis del proyecto, trabajaremos a fondo los distintos géneros a partir de lo observado y vivido en Moulin Rouge.

Sesión 6: Los géneros

6.1. ¿Qué haremos? (5')

6.2. Información (15')

Exposición y proyección de varios ejemplos extraídos de los medios ocales que han cubierto el proyecto de Moulin Rouge.

- Noticia: en pirámide invertida (de mayor a menor importancia). Lead o no.
- Reportaje:
 - Las 6 W esparcidas en todo el texto.
 - Lead/entradilla con 6W.
 - Sin opinión.

6.3. Mixto (15')

Exposición y proyección de varios ejemplos extraídos de los medios ocales que han cubierto el proyecto de Moulin Rouge.

- Crónica:
 - Las 6w esparcidas en todo el texto
 - Lead/no lead
 - Licencias de estilo
 - Opinión:
 - El periodista toma parte.
 - Escriben los implicados
- Entrevista.

6.4. Opinión (15')

Exposición y proyección de varios ejemplos extraídos de los medios ocales que han cubierto el proyecto de Moulin Rouge.

- Artículo breve (Columna)
- Artículo extenso
- Cartas al director.

6.5. Cierre (5')

Sesión 7: Prueba escrita

7.1. ¿Qué haremos? (5')

7.2. Prueba escrita (40'): actividad EVALUABLE.

- Escoge uno de estos géneros para realizar el ejercicio: noticia, crónica, artículo de opinión o entrevista.
- Redacta, en el género que hayas elegido, una pieza periodística sobre Moulin Rouge (mínimo 400 palabras).
- Explica cómo has conseguido la información previamente (mínimo 50 palabras).
- Tiempo: 40'

7.3. Cierre y despedida (10')

- ¿Qué hemos aprendido?
- ¿Qué utilidad puede tener esto para nuestra vida cotidiana?

ANEXO 2

Memòria de Pràctiques Externes I

Màster de Formació del Professorat d'Educació Secundària

Alumna: Lourdes Martí Soler

Centre on realitza les pràctiques: Institut Can Mas (Ripollet, Barcelona).

Tutora en el centre: Yolanda Carrillo

Tutora acadèmica URV: Sara Paco

1. EL CENTRE

1.1. Contextualització

L'Institut CAN MAS és un centre educatiu públic de Secundària i (ESO i Batxillerat) ubicat al municipi de Ripollet (Barcelona). Va néixer el curs 1998-99, fruit d'un seguit de reivindicacions dels pares i mares del poble i d'un grup de docents molt implicats en el procés educatiu dels joves del municipi.

El seu objectiu prioritari formació integral de l'alumne, tant personal como acadèmica. Així ho expressa el seu Projecte Educatiu de Centre: "volem aconseguir que els nostres alumnes assolixin un bon nivell instructiu, convivencial, integrador de les distintes cultures i participatiu, que els faci competents i autònoms".

L'institut està situat al barri de Can Mas del municipi de Ripollet. La població del barri, d'origen majoritàriament castellanoparlant, s'ha vist recentment augmentada per la immigració d'altres països i cultures, la qual cosa s'ha vist reflectida també en una major diversitat de l'alumnat del centre.

1.2. Filosofia

L'Institut Can Mas pretén ser un projecte educatiu plurilingüe en el qual el català, com a eix vertebrador, s'articuli de manera coherent amb l'ensenyament de les altres llengües i les altres matèries. L'escolarització inclusiva de tot l'alumnat prioritza els següents objectius per a cada un dels joves: l'autonomia en l'aprenentatge, l'assoliment d'un bon nivell e comprensió oral i escrita, l'agilitat en l'ús d'estratègies i instruments de càlcul i en la resolució de problemes, la millora en l'aprenentatge de llengües estrangeres i la integració de les tecnologies de la informació i la comunicació (TIC). El desplegament de l'organització, objectius i continguts de totes les matèries a tots els cursos estableix, en definitiva, com a finalitat central el desenvolupament de les competències bàsiques. El PEC ho resumeix així: "No perdem de vista que eduquem ciutadans i que tots aquests objectius han d'estar encaminats a incorporar a la societat persones responsables, coneixedores dels seus drets i deures i compromeses amb l'entorn social i humà".

1.3. Organització

El centre compta amb la següent estructura organitzativa:

- **Consell escolar.** És el màxim òrgan de participació en el govern de l'institut i s'encarrega de la supervisió de la programació, seguiment i avaluació general de les seves activitats. Es reuneix una vegada al trimestre.
- **Equip directiu.** Està format pel director, la cap d'estudis, la secretària i el coordinador pedagògic. És l'òrgan encarregat de coordinar el funcionament de les activitats del centre d'acord amb la normativa vigent.
- **Departaments didàctics:** els integren els professors que imparteixen l'especialitat o àrea curricular corresponent. N'hi ha 10: Ciències Socials, Llengua catalana i literatura; Llengua castellana i literatura; Llengües estrangeres; Matemàtiques; Ciències de la natura; Visual i Plàstica i Música; Educació física; Tecnologia i Orientació i Diversitat. Cada departament té un cap.
- **Equips docents de nivell:** formats pel professors que imparteix les diferents àrees dins d'un mateix nivell acadèmic (els quatre cursos de l'ESO i els dos del Batxillerat). Cada equip docent de nivell té un coordinador.
- **Comissió pedagògica:** és un òrgan informatiu, de coordinació i elaboració de propostes de caire pedagògic i de dinamització i participació dels propis departaments. Està compost per l'equip directiu i els caps de departament.
- **Coordinador de llengua, interculturalitat i cohesió social (LIC).** És un professor del departament de Llengua Catalana que té la responsabilitat d'impulsar i vetllar per una educació per a la cohesió social dins del centre, basada en la llengua catalana com a instrument de comunicació en un context multilingüe.
- **Coordinador d'activitats i serveis:** té la responsabilitat de coordinar les activitats escolars complementàries i les extraescolars del centre.
- **Coordinació d'acció tutorial.** Està integrada pel coordinador pedagògic, els coordinadors de nivell, coordinador de Batxillerat, psicopedagogs i tutors d'ESO i Batxillerat. Existeixen dos tipus de tutories:
 - ✓ **Tutor de grup,** *encarregat de la dinamització d'un grup classe.*
 - ✓ **Tutor de seguiment:** que té al seu càrrec un grup reduït d'alumnes (7 ò 8), a qui fan un seguiment personalitzat, s'entrevisten amb els seus pares i mares i donen resposta a les necessitats de cadascú.
- **Tutorització de la biblioteca.**

- **Coordinador d'Informàtica.TIC-TAC.**
- **Coordinador de convivència i mediació.**
- **Coordinador de riscos laborals.**
- **Coordinadora d'escola verda.**
- **Coordinadora del Pla Llengües Estrangeres.**
- **Coordinador del PCEE (Pla Català d'Esport a l'Escola).**
- **Servei de Secretaria i Consergeria.**

1.4. Projectes

Aquesta estructura organitzativa permet tenir en marxa els següents projectes:

- **Projecte de convivència del centre.** Vetlla per la convivència, tenint en compte aquests àmbits d'actuació: acollida d'alumnat nouvingut, normativa de convivència, servei de mediació i resolució de conflictes.
- **Projecte del Projecte de Llengües Estrangeres. Té com objectiu** millorar el nivell d'expressió comprensió oral i escrita de l'anglès i francès.
- **Projecte d'escola verda.** Es proposa un triple objectiu: la conscienciació vers la sostenibilitat, la reducció en el consum, i la millora de la minimització de residus.
- **Projecte del Pla Català de l'Esport a l'Escola.** Pretén potenciar la participació de l'alumnat en l'esport en horari extraescolar.
- **Projecte de Tutoria entre Iguals.** L'alumnat de 4t d'ESO tutoritza l'alumnat de 1r d'ESO amb l'objectiu de facilitar la seva integració al Centre.
- **Projecte aula de música.** Es tracta d'un projecte en que amb la mateixa activitat d'aula el grup-classe acabi tocant repertori de manera conjunta i el presenti en diferents formats de concert.
- **Projecte interdisciplinar de 4art. d'ESO.** Es tracta d'un projecte interdisciplinar en què l'alumnat del darrer curs de l'ESO prepara un espectacle de teatre musical des de les matèries de Música, Plàstica, Llengua Castellana, Llengua Catalana, Anglès, Matemàtiques, Tecnologia i Educació Física.

1.5. Distribució de l'alumnat

El centre té com a finalitat ser un àmbit inclusiu que permeti a l'alumnat desenvolupar les seves capacitats i aptituds. S'intenta garantir el principi d'igualtat d'oportunitats, la qual cosa implica haver de posar en marxa mesures positives perquè les desigualtats i els desavantatges

socials o culturals que determinats alumnes pateixen no acabin convertint-se en desigualtats educatives.

El centre acull un total de 520 alumnes, distribuïts en 18 grups classe:

- Primer d'ESO: 5 grups-classe.
- Segon d'ESO: 4 grups-classe.
- Tercer d'ESO: 4 grups-classe.
- Quart d'ESO: 3 grups-classe.
- Batxillerat Humanístic: 1 grup-classe.
- Batxillerat Científic-Tecnològic: 1 grup-classe.

L'alumnat del centre tenen tres representants al consell escolar, amb dret a veu i vot. A més, cada grup té un delegat o delegada, que fa d'enllaç entre professors i alumnes.

1.6. Espais

A part de les aules de cada grup-classe, el centre també disposa d' aules de desdoblaments i d'aules específiques: taller de tecnologia, laboratoris de ciències naturals i de física i química (dotats amb suport informàtic), una aula d'informàtica (connectada en xarxa i amb servei d'internet), una aula d'audiovisuals amb projector multimèdia i pissarra digital, l' aula de música, dos espais per a l'aprenentatge d' idiomes i una aula de plàstica.

El centre disposa també d' un pavelló i pistes esportives, una biblioteca, servei de cafeteria i menjador i un pati distribuït en diferents nivells, enjardinat i amb una combinació de zones assolellades i ombrívols.

1.7. Horaris

El centre fa jornada continuada en tots els seus nivells (ESO i Batxillerat): de **8'30 h a 15 hores**. De 11,30 a 12,00, hi ha l'estona d'esbarjo o pati. El professorat treballa la tarda del dimecres, moment en què se celebren diferents reunions de coordinació. A més a més, i en relació a alguns projectes concrets, alumnes i professors es troben alguna tarda esporàdica per enllestir tasques extres. Una setmana al curs (la primera de maig), l'alumnat de 4art (i una part del seu professorat) tenen horari de matí i tarda, però no al centre sinó a l'auditori municipal de Ripollet, on preparen el muntatge d'una obra de teatre musical.

1.8. Relació família-escola

El centre estableix que els pares han de ser informats de manera regular i periòdica de l'evolució personal i acadèmica dels seus fills. Per això, es considera fonamental que els pares i mares assisteixin a les reunions informatives de caràcter general i a les entrevistes personals, donin informació sobre el seu fill per facilitar-ne el seguiment tutorial personalitzat, s'interessin per les activitats formatives complementàries, col·laborin a garantir les normes de convivència i participin en el funcionament del centre formant part de l'AMPA o del Consell Escolar.

2. L'OBSERVACIÓ

He dut a terme la primera fase de Pràctiques Externes acompanyant a la professora Yolanda Carrillo, que realitza les següents funcions:

- ✓ Professora de Llengua Castellana a 4art d'ESO (grups A, B –desdoblats- i C).
- ✓ Professora de Llengua Castellana a 3er. D'ESO (grup C).
- ✓ Professora de la matèria optativa de 4art "Revista".
- ✓ Tutora del grup 4art B.
- ✓ Coordinadora de l'Equip Docent de 4art.
- ✓ Coordinadora el projecte Interdisciplinari de 4art. curs.

En aquesta memòria, centraré la meua explicació en la seva activitat com a professora de Castellà a 4art curs de la ESO i com a tutora de 4art B, perquè és on he pogut observar més bé la seva acció docent.

2.1. Professora de Llengua Castellana a 4art curs

A 4art, hi ha 3 grup-classe però un dels grups (4art B) segueix les matèries instrumentals (Castellà, Català, Anglès i Matemàtiques) de manera desdoblada. Així doncs, el nombre de grups de 4art son 4.

- **Setmana 1 -tres sessions-: *Cordeluna* i el foment de la lectura**

Quan arribo al centre després de les vacances de Nadal, els alumnes estan treballant el llibre *Cordeluna* (Elia Barceló). L'havien anat llegint a classe, però havien arribat només a la pàg. 140. La professora havia pactat amb els alumnes que, a canvi de realitzar una altra activitat que els interessava molt, ells acabarien de llegir el llibre a casa.

La professora els ha preparat com activitat de classe un Kahoot de 48 preguntes. Però en la primera sessió, tots els grups li demanen deixar-ho pel següent dia perquè confessin que no han acabat de llegir el llibre. Ella canvia de plans i dedica la classe a treballar una lectura de llibre de text.

A la segona sessió de la setmana, realitzen el Kahoot. En tots els grups, els comentaris dels alumnes i les respostes rebel·len que la majoria d'ells no han acabat el llibre. La sessió de Kahoot és amena i aborda moltes qüestions sobre la trama del llibre, les dues històries, els personatges i la simbologia de tot plegat. La tercera sessió de classe la dediquen a fer un examen sobre *Cordeluna*. Pel grups A i C, l'examen conté 15 preguntes, aparentment semblants a les del Kahoot (segons els diu la professora), però en realitat lleugerament més complicades, sobre tot perquè exigeixen la tasca de redacció. La professora afegeix sobre la marxa una pregunta que els pot valer 0'25 punts, "si sois sinceros". És aquesta: "¿habéis leído el libro?". Preguntada sobre la fiabilitat d'aquesta resposta, la professora es mostra plenament confiada en què seran sincers. Després, amb els exàmens a la mà, comprovem que la majoria confessa no haver llegit el llibre més enllà de les pàgines seguides a classe i que, per preparar-se l'examen ha buscat resums a internet, sobre tot al Rincón del Vago. Sí, tot fa pensar que han estat sincers.

Arran d'aquesta situació, abordem el tema de les dificultats de comprensió lectora. La circumstància, diu Yolanda Carrillo, li ha servit per reafirmar-se en el sistema que empra ella habitualment: treballar les lectures a classe. Per tant, opta per triar pocs llibres i fer-los a fons, amb la lectura en veu alta, anant comentant el que no comprenen. "Se trata de escoger: o muchos títulos, que acabarán buscando en el rincón el vago; o pocos títulos, pero a fondo e invirtiendo horas de clase". El dilema sorgeix també en una reunió del departament didàctica de Llengua Castellana: mentre la Yolanda Carrillo defensa l'opció de lectura comprensiva a classe, d'altres companys opinen que això suposa malgastar un temps que es necessita per avançar el temari.

L'activitat del kahoot és la mateixa per als quatre grups. En canvi, l'examen és diferent en el cas del grup de 4art B, desdoblats, en el qual els alumnes tenen adaptacions curriculars específiques. El seu examen és més breu, inclou més preguntes en què es demana només l'opinió i, en un cas, fins i tot els permet respondre una qüestió dibuixant un emblema (dibuix que reclama que l'alumne hagi comprès bé què és el concepte d'emblema). En el cas dels desdoblaments, l'examen també inclou la pregunta sobre si han llegit el llibre o no. El tipus de

respostes no difereix molt dels altre grups, però aquí especifiquen que no han llegit el llibre a casa “porque no entendía nada”.

- **Setmana 2 –tres sessions-: El realisme**

En la segona setmana, els grups de 4art treballaran la novel·la realista i ho faran a partir d’una antologia de deu fragments que la Yolanda reparteix a classe.

L’antologia és una selecció de fragments representatius de nou autors de la novel·la realista europea del segle XIX. Cada fragment ocupa una pàgina d’extensió i està complementat amb una breu explicació introductòria i un ventall de preguntes didàctiques específiques (veure annex 1). Els autors i obres de l’antologia són els següents:

Moviments, autors i obres		
Realisme francès	Honoré Balzac	<i>Eugénie Grandet</i>
	Émile Zola	<i>Germinal</i>
Realisme italià	Gianni Verga	<i>Los Malavoglia</i>
Realisme anglès	Thomas Hardy	<i>El alcalde de Casterbridge</i>
Realisme rus	Leon Tolstoi	<i>Resurrección</i>
Realisme espanyol	Juan Valera	<i>Pepita Jiménez</i>
	Leopoldo Alas “Clarín”	<i>La Regenta</i>
	Emilia Pardo Bazán	<i>Los pazos de Ulloa</i>
	Benito Pérez Galdós	<i>Fortunata y Jacinta</i>
<i>Tristana</i>		

Estem a 4art A, un grup que, en paraules de diversos docents, “tira molt”. Es formen deu grups de treball i la professora reparteix a cada grup un dels textos de l’antologia, amb les seves preguntes corresponents. Se’ls demana que llegeixin el fragment i després responguin les preguntes. Com que són llargues, si no tenen temps d’acabar-ho a la primera sessió, ho podran continuar en la sessió següent. I quan hagin respost totes les preguntes, hauran d’exposar a classe els trets principals del fragment que els ha tocat.

Quan fa mitja hora que treballen, i mentre la professora i jo anem passant per tots els grups, detectem que han fet una lectura poc acurada del fragment: han llegit en diagonal i ara no poden respondre les preguntes. Els falta, a més a més, encaixar el text a l’obra completa: el paràgraf introductori és poc clarificador per a ells i, com que no coneixen l’argument de l’obra,

no comprenen del tot bé el que passa al fragment que els ha tocat llegir. Hi ha alumnes que avancen però n'hi ha d'altres que s'han bloquejat: miren per la finestra, tenen una actitud passiva o bé, al contrari, una mica disruptiva. Tot i així, com que a cada equip hi ha algun alumne dels "que tiren", gairebé tots els grups van responent les preguntes, demanant ajuda de la professora. Així arribem al final de la classe.

L'experiència amb el grup A fa modificar la proposta pel grup C. Aquest és un dels aspectes que més m'ha captivat d'observar a la meua tutora: la seva flexibilitat, la seva capacitat d'adaptació al grup. Gairebé mai fa que el grup es doblegui a les seves necessitats, sinó que és ella qui s'adapta a la realitat del grup, sense perdre de vista el seu propòsit de treball (en aquest cas, la novel·la realista). No és, en absolut, una docent amb poc criteri o a qui els alumnes se la rifin: no! És que sap anar a trobar als alumnes on són ells i allà, en aquell espai imaginari, els porta el contingut que vol treballar.

A 4art C, els planteja la mateixa activitat però amb una temporització més detallada. En primer lloc, els dona un temps acotat per llegir el fragment. Després els demana que treguin els mòbils i busquin a internet informació sobre l'argument de la seva obra. I els fa el següent encàrrec: acabat el temps de recerca, hauran d'exposar a tot el grup-classe un resum de l'argument en 30 segons. I així ho fan: la presentació oral en 30 segons es converteix en un repte que els motiva molt (el ritual del cronòmetre, el preparats-llestos-ja ...) i que els obliga a fer un bon resum. Després d'aquestes mini-exposicions, ja poden començar a respondre les preguntes.

En la segona sessió de classe, continuen treballant la mateixa antologia. El grup A fa l'activitat de buscar l'argument a internet i exposar-lo en 30 segons i després continuen amb les preguntes. I el grup B se centra exclusivament en les preguntes, demanant molt sovint ajuda a la professora. El tema es tanca en la tercera sessió de classe: la professora ha dut una graella que projecta a la pissara digital i en la qual apunta alguns ítems d'anàlisi de la novel·la realista que vol abordar prenent com exemple els fragments de l'antologia (tema, tipus de narrador, personatges, trets de naturalisme, etc.). Es tracta d'una graella buida que s'anirà omplint a classe mateix amb la informació que vagi proporcionant cada grup. Quan sigui ple, la professora la compartirà per mail amb tots els alumnes i disposaran així d'un recull d'ítems elaborats per ells mateixos. L'activitat resulta una mica lenta i no es pot finalitzar en la tercera sessió, de manera que no arribo a veure el resultat final.

I 4art B? Per a aquest grup d'alumnes, amb currículum adaptat, la professora no proposa aquesta antologia, sinó una activitat complementària: treballar el text descriptiu. L'objectiu, en

aquest cas, és “que escriban”, simplement, que treballin la competència escrita a partir de la descripció. En les tres sessions de la setmana, els encarrega dues descripcions: una fantàstica (un animal imaginari que no existeixi ni hagi existit mai) i la descripció d’una persona des del punt de vista psíquic. Se’ls assigna a sort un alumne del grup: l’han de descriure a nivell psíquic i, després, quan la llegeixin en veu alta, els companys hauran d’endevinar qui és. Totes dues activitats resulten entretingudes: tothom les segueix força bé, sobre tot perquè els grups (desdoblat) no superen els 12 alumnes i, per tant, l’atenció de la professora és en tot moment molt personalitzada. És difícil que algú es pugui desenganxar del tot. A partir dels textos dels alumnes, la professora analitza a classe els trets característics d’una bona descripció, les diferents tipologies i el vocabulari que ajuda a construir descripcions precises (és imprescindible que siguin precises perquè així serà més fàcil que els companys endevinin a qui descriuen).

El tipus d’agrupació de l’alumnat (A, B i C) m’ha fet reflexionar molt. El meu primer dubte fa referència a la distinció entre el grup A (“tiran bastant”) i el grup C (“uy, más movidos”). Si són heterogenis, com m’explica la tutora, per què un és més tranquil i l’altre més mogut? Ella assegura que van ser formats amb criteri d’ heterogeneïtat (de fet, em posa alguns exemples concrets, amb noms i cognoms), però que, finalment, les mescles mai surten igual i sempre tenen un punt de misteri. Diversos elements poden afectar aquesta evolució: els trets més profunds dels alumnes (que mai arriben a aflorar en la informació que té l’institut), el paper dels diferents tutors del grup o, apunto jo, el fet de saber-se el “grup A” o el grup “C”, amb totes les implicacions històriques i col·lectives que tenen les classificacions A i C. La tutora dubta sobre aquest element de consciència col·lectiva perquè en d’altres nivells els grups C són els que “tiren força”.

Passo al grup B, un grup específic d’atenció a la diversitat: és un grup més reduït (24 alumnes) que, a més, fan totes les instrumentals (Català, Castellà, Matemàtiques i Anglès) en desdoblament. He de dir que tot el que havia llegit fins ara a nivell pedagògic semblava desaconsellar els grups distribuïts per nivell acadèmic o intel·lectual. I arribo a l’Institut Can Mas i descobreixo que els grups 4art A i 4art C són heterogenis, però el 4art B és un grup de nois i noies amb dificultats (i que en són plenament conscients). Els fa bé, això? O els fa mal?

L’observació m’ha fet modificar la meua opinió. El fet de treballar en grups de 10 ó 12 persones (almenys a la classe de Castellà, que és la que he pogut observar) fa que la classe sigui més recollida, que la professora estigui en tot moment atenta a tots ells, que penjar-se mirant per la finestra no passi desapercbut i que els debats siguin més autèntics, perquè tothom té espai

per parlar. Qui pogués treballar amb grupets de 10 alumnes, oi? Tot i ser el grup més “difícil”, en realitat les classes que he observat han estat les que fluïen millor. A més a més, he vist aquests nois i noies en assignatures que barregen els tres grups de 4art (per exemple, les optatives Arts escèniques o Revista) i he detectat que tenen una relació cordial amb els altres alumnes del seu nivell. Ara bé, fins a quin punt aquesta cordialitat o benestar és del tot real? És difícil saber-ho. En seguiré parlant a l’apartat de tutoria.

2.2. Tutora de 4art B

Abans d’observar una hora de tutoria, assisteixo amb la professora a una reunió de coordinació dels tres tutors de 4art curs amb una de les psicopedagogues del centre. Parlen sobre alguns alumnes disruptius en els tres grups (A, B i C), comenten el cas d’una noia nova que acaba d’arribar a 4art A i que, en el seu expedient acadèmic, presenta un greu absentisme escolar, i després entren en matèria sobre el que faran a les dues properes sessions de tutoria. La psicopedagoga ha preparat una acció coordinada sobre orientació professional i d’estudis. Aquests joves són a 4art curs, o sigui al final de la seva escolarització obligatòria i, per tant, és hora de triar què voldran fer a partir del curs següent.

El primer pas de l’acció coordinada consisteix en fer complimentar a tots els alumnes un test de preferències professionals que tenen penjat a la web el centre. L’han d’haver omplert a casa (se’ls va fer l’encàrrec abans de Nadal) i han de portar a la propera sessió l’informe de preferències que els genera el test de manera automàtica.

Arriba el divendres, dia de la sessió de tutoria. La Yolanda Carrillo té als seus alumnes de 4art B en grup complet. A la classe hi ha també la psicopedagoga, que condueix la sessió juntament amb la Yolanda. Cada noi i noia té davant seu el resultat del seu propi test. Els demanen que revisin el que els diu l’informe i que omplin una fitxa que els ha passat la psicopedagoga, en la qual han de d’anotar el resultat del test i si s’hi senten identificats o no. Quan han acabat aquesta tasca, els demanen que busquin entre els seus companys aquells qui han triat una família professional semblant a la seva i que s’agrupin per afinitat. Apareixen grups sobre noves tecnologies, servis socio-sanitaris, professions educatives, etc. En el si de cada grup, comparen quin ofici o ocupació els ha determinat el test, de manera que van descobrint la gran diversitat d’ocupacions que tenen al seu abast.

Aquesta sessió conduirà a la sessió de la següent setmana, on els tres grups de 4art es repartiran entre dues xerrades: una sobre cicles formatius i una altra sobre batxillerat. Els

alumnes de 4art B, però, aniran tots a Cicles, perquè així s'ha anat decidint en diferents converses amb les famílies.

Quan se'ls informa sobre l'activitat de la setmana següent (la xerrada) no s'especifica en veu alta el fet que ells tenen el currículum adaptat. Es diu, simplement i amb molta delicadesa, això: "habrá dos charlas, vosotros iréis a la de ciclos". La informació flueix sense entrebancs i sense provocar cap estrall.

I ara, reprenc la pregunta que m'he fet en l'apartat anterior: aquesta benestar és real? Ho sembla, de debò. Ara bé, un dia hi va haver un comentari que em va fer saltar alguna alarma. Érem a classe de Castellà de 4art B i un grup d'alumnes van demanar parlar un moment amb la tutora sobre un tema organitzatiu que les tenia disgustades, concretament perquè se sentien poc informades. Una d'elles va dir textualment: "es que estoy indignada. Ya sé que somos el grupo de los tontos, pero ya está bien..." La tutora no va deixar passar aquest comentari i va interpel·lar-la simpàticament: "¿ah sí? ¿Sois el grupo de los tontos? Vaya, y yo que soy la tutora sin enterarme..." I la noia va canviar automàticament el discurs: "bueno, da igual, que no, es que..." La tutora va resoldre la queixa i va afegir: "pero que conste que los del A tienen la misma queja". I aquí va quedar el tema.

Això em va fer pensar que l'estratègia de les classes més personalitzades els resulta altament beneficiosa (d'això no hi ha dubte, crec), però que el fantasma de sentir-se diferents i "tontos" (en paraules d'aquella noia) plana sempre sobre l'ambient. Ara bé, no hi planaria també si aquests nois estiguessin integrats en una altra mena de grup més heterogeni?

3. CONCLUSIONS

Acaba la primera fase de les Pràctiques Externes i deleixo per arribar a la segona. D'una banda, és clar, per començar a impartir algunes classes i descobrir, en pròpia pell, què sóc capaç de fer i sobre tot què no, a on m'he d'esmerçar més. I, d'altra banda, em fa il·lusió tornar al centre a l'abril perquè estaran immersos en el projecte interdisciplinari de 4art.

El punt final d'aquest projecte és la representació a l'auditori del poble de l'obra musical "Moulin Rouge". Tot l'alumnat de 4art ha treballat intensament durant mesos per arribar a aquella representació: han construït un molí, han gravat les adaptacions musicals, han adaptat el guió, han dissenyat i practicat les coreografies, han treballat el tema de l'amor a la literatura, han elaborat un making off, han dissenyat el vestuari a la matèria de Plàstica i han fet els patrons a la de matemàtiques, etc. És un gran projecte cooperatiu entre professors i alumnes i

viure'l a primera fila em "fa sentir molt afortunada. La seqüència didàctica que impartiré jo als tres grups de 4art també hi estarà relacionada, per demanda expressa de la tutora.

Finalment, vull fer esment sobre un aspecte important que he detectat en aquesta observació. La meva tutora és una professora molt estimada per tots els alumnes. Per aquells de qui ella és tutora (de grup o de seguiment) però també pels que només la tenen com a professora de Castellà. "Es que Yolanda es una profe especial; no es la única, pero es especial", diuen molts nois i noies, sense que ella sigui davant.

Quan ella s'enfada, per exemple perquè hi ha massa desordre o alguna disrupció important, notes de seguida que els sap greu haver-la importunat. Quina és la fórmula màgica per aconseguir això?, em pregunto jo com a futura docent. Ella no m'ho sap respondre i li treu importància. Només declara que ella té un estil, que no pensa que sigui el millor ni el pitjor, i que li funciona; però que a d'altres professors els funcionen d'altres sistemes.

De la meva observació aquestes dues setmanes, jo en derivo que ella intenta no trencar mai cap plat a classe, no enfrontar-se amb els alumnes més del que sigui molt estrictament necessari. Mai crida, fins i tot si els ha de renyar per alguna cosa. També observo que està disposada a escoltar-los atentament. A qualsevol hora: a classe i també als passadissos. Encara que els dediqui trenta segons, son sempre trenta segons atents a la persona que té davant. I això, intueixo, agrada molt als adolescents. Un alumne em va dir, parlant d'ella: "Yolanda es de esos profes que, cuando te miran, te ven".

Escoltar-los i veure'ls. Quan acabi totes les pràctiques i aquest màster, quan prepari la recepta de docent que vulgui ser, hi inclouré aquests ingredients tan senzills i tan complicats: escoltar i veure'ls. El meu propòsit, ara mateix, és aconseguir algun dia fer bé aquestes dues coses i compto que això em portarà anys.

Lourdes Martí Soler

29 de gener de 2017

ANEXO 3

Memòria de Pràctiques Externes II

Màster de Formació del Professorat d'Educació Secundària

Alumna: Lourdes Martí Soler

Centre on realitza les pràctiques: Institut Can Mas (Ripollet, Barcelona).

Tutora en el centre: Yolanda Carrillo

Tutora acadèmica URV: Sara Paco

ÍNDIX

1. EL CENTRE	3
1.1. Contextualització	
1.2. Aspectes organitzatius	
1.3. Grups-classe on s'han realitzat les pràctiques	
2. LA INTERVENCIÓ	5
2.1. En el marc de la programació de Llengua Castellana per a 4art d'ESO	
2.2. Una seqüència didàctica sobre el paper	
2.3. I la seqüència arriba a l'aula	
3. REFLEXIONS PERSONALS I CONCLUSIONS	11

2. EL CENTRE

3.1. Contextualització

L'Institut CAN MAS és un centre educatiu públic de Secundària (ESO i Batxillerat) ubicat al municipi de Ripollet (Barcelona). El seu objectiu prioritari és la formació integral de l'alumne, tant personal como acadèmica. Així ho expressa el seu Projecte Educatiu de Centre: "volem aconseguir que els nostres alumnes assoleixin un bon nivell instructiu, convivencial, integrador de les distintes cultures i participatiu, que els faci competents i autònoms".

Nascut el curs 1998-99, l'institut està situat al barri de Can Mas, amb una població d'origen majoritàriament castellanoparlant, recentment augmentada per la immigració d'altres països i cultures. Això s'ha reflectit en una major diversitat de l'alumnat del centre.

En aquest marc, l'escolarització inclusiva prioritza aquestes objectius per a cada jove: l'autonomia en l'aprenentatge, l'assoliment d'un bon nivell de comprensió oral i escrita, l'agilitat en l'ús d'estratègies i instruments de càlcul i en la resolució de problemes, la millora en l'aprenentatge de llengües estrangeres i la integració de les tecnologies de la informació i la comunicació (TIC).

3.2. Aspectes organitzatius

El centre compta amb la següent estructura organitzativa:

- Consell escolar.
- Equip directiu.
- Departaments didàctics.
- Equips docents de nivell.
- Comissió pedagògica.
- Coordinador de llengua, interculturalitat i cohesió social (LIC).
- Coordinador d'activitats i serveis.
- Coordinació d'acció tutorial, amb tutors de grup i tutors de seguiment.
- Tutorització de la biblioteca.
- Coordinador d'Informàtica.TIC-TAC.
- Coordinador de convivència i mediació.
- Coordinador de riscos laborals.

- Coordinadora d'escola verda.
- Coordinadora del Pla Llengües Estrangeres.
- Coordinador del PCEE (Pla Català d'Esport a l'Escola).
- Servei de Secretaria i Consergeria.

Aquesta estructura organitzativa permet tenir en marxa projectes de Convivència, Llengües estrangeres, Escola verda, Pla Català de l'Esport a l'Escola, Tutoria entre Iguals, Música i el projecte de 4art. d'ESO. Aquest darrer és un projecte interdisciplinari en què l'alumnat de l'últim curs obligatori prepara un espectacle de teatre musical des de les matèries de Música, Plàstica, Llengua Castellana, Llengua Catalana, Anglès, Matemàtiques, Tecnologia i Educació Física. Em refereixo específicament a aquest projecte perquè en el transcurs del meu període de Pràctiques Externes II he tingut ocasió de participar-hi i, de fet, la meua intervenció docent hi ha tingut una relació directa.

Pel que fa a la distribució de l'alumnat, el centre té el propòsit de ser un centre inclusiu, que ajudi a garantir el principi d'igualtat d'oportunitats. Això implica haver de posar en marxa mesures positives perquè les desigualtats i els desavantatges socials o culturals que determinats alumnes pateixen no acabin convertint-se en desigualtats educatives.

El centre acull un total de 520 alumnes, distribuïts en 18 grups classe. L'horari de classes és de jornada continuada en tots els seus nivells (ESO i Batxillerat): de 8'30 h a 15 hores. De 11,30 a 12,00, hi ha l'estona d'esbarjo o pati. Però una setmana al curs, justament la primera de maig, l'alumnat de 4art (i una part del seu professorat) tenen horari de matí i tarda, però no al centre sinó a l'auditori municipal de Ripollet, on preparen un muntatge de teatre musical.

3.3. Grups-classe on s'han realitzat les pràctiques

La meua intervenció ha tingut lloc a 4art d'ESO, una promoció integrada per tres grups classe, però un dels grups (4art B) segueix les matèries instrumentals (Castellà, Català, Anglès i Matemàtiques) de manera desdoblada. Així doncs, el nombre de grups de 4art son 4 i la meua intervenció ha tingut lloc a tots quatre grups.

Els grups A i C estan formats per 30 alumnes cada un. La seva composició és molt diversa, tant pel que fa a rendiment acadèmic com a procedència social o cultural. Entre el conjunt de professorat, però, el grup A té la fama de treballador i centrat i diuen d'ell "que tira molt" i el grup C la té de xerraire i un pèl dispers. El 4art B està format per només 25 alumnes, nois i noies que han anat tenint algunes dificultats d'aprenentatge durant tota la ESO. Són alumnes

moguts i xerraires, però alhora, i en la majoria de casos, molt treballadors. Les sessions en grups petits, màxim 12 ó 13, han estat molt productives.

4. LA INTERVENCIÓ

4.1. En el marc de la programació de Llengua Castellana per a 4art d'ESO

En l'Annex 1, es pot consultar la programació curricular de l'àrea de llengua castellana del nivell 4art d'ESO pel curs 2016/2017 amb què treballa la meua tutora de centre. En l'apartat d'objectius, diversos punts fan referència a l'anàlisi i producció de textos periodístics. El primer d'ells, per exemple, diu textualment: "conèixer els elements fonamentals dels textos expositius, argumentatius i periodístics i les seves característiques, tipus i estructures". I el segon objectiu fa referència a "llegir, comprendre i elaborar textos expositius, argumentatius i periodístics". En resposta a aquests propòsits globals, la tutora em proposa aprofitar la meua experiència professional per elaborar i dur a l'aula una seqüència didàctica específica sobre gèneres periodístics.

Com es pot comprovar a l'apartat de continguts, la programació del tercer trimestre arranca amb el tema de Gèneres periodístics: notícia, reportatge, crònica i entrevista. Procedeixo doncs a confeccionar una seqüència didàctica per abordar amb la intenció que es produeixi un aprenentatge significatiu i compartit sobre gèneres periodístics, que respongui als objectius de la programació i que encaixi bé en el conjunt del currículum, en les dinàmiques d'aula de cada grup i en les metodologies de treball establertes fins ara. Justament pel que fa a metodologies, d'aquest document n'extrec, per exemple, la necessitat de proposar progressivament treballs de caire cooperatiu, de vincular els aprenentatges a les situacions de la vida quotidiana i en afavorir l'ús de les TAC com a eines facilitadores de l'expressió oral i escrita.

La tutora de centre em fa aquest encàrrec al finalitzar el primer període de pràctiques externes, o sigui al mes de gener. Des de llavors, i fins al meu retorn al mes d'abril, celebrem dues reunions de treball: una primera per definir els continguts a tractar i una segona (telefònica) per dissenyar les temporitzacions de cada sessió.

Establim que la seqüència transcorrerà en un total de 7 sessions: 2 a la primera setmana; 3 més a la segona i les dues darreres a la quarta. En la tercera setmana de pràctiques (del 2 al 5 de maig) tot l'alumnat de 4art participa en el projecte interdisciplinari "Moulin Rouge" i no es

fan classes. Els quatre dies, matí i tarda, assagen i representen la funció el teatre municipal de la localitat. Finalment, la quarta setmana de les meves pràctiques farem dues sessions més.

4.2. Una seqüència didàctica sobre el paper

En el plantejament inicial de la seqüència sobre els gèneres periodístics, sorgeix un tema de contingut important: mentres els llibres de text parlen directament de gèneres (o sigui de forma textual), jo considero que el tema periodístic s'ha d'abordar començant pel fons. Sense comprendre, per exemple, quin és l'encàrrec social que rep l'ofici periodístic (o sigui, què li demana la societat) o quines normes d'autoregulació ha pactat la professió per escometre aquest encàrrec de manera ètica, parlar de gèneres és superficial i no fomenta cap mena de sentit crític. Una crònica, un reportatge o una notícia no són més que formes textuales: cal tenir-ne clar el propòsit. I és que només des de l'essència del tema l'alumnat en podrà fer una transposició a la seva vida quotidiana. L'objectiu és que aquest aprenentatge serveixi per a tot l'alumnat, no només per aquell que té una certa inquietud periodística.

En base a aquesta premissa i també al calendari de classes previstes, pacto amb la tutora una seqüència didàctica que es pot consultar en l'annex 2 i que resumeixo a grans trets a continuació.

SETMANA 1

Sessió 1: Qui som i què hem vingut a fer

- Presentació.
- Què sabem sobre la bohèmia de París. Quina relació té amb el periodisme.
- Les cròniques de l'època.
- Què és la bohèmia avui.

Sessió 2: El fons del periodisme

- Què és el periodisme avui? Quin encàrrec fa la societat als professionals periodistes?
- El codi deontològic.

SETMANA 2

Sessió 3: Mirar i recollir informació

- L'exercici de la mirada.
- Les tres fases per a elaborar una informació.
- L'art de l'entrevista.

Sessió 4: L'entrevista

- Tipus d'entrevistes: per tema i per persona.
- Pautes per a fer una bona entrevista.
- Confecció d'un bon qüestionari –avaluable–.

Sessió 5: Les eines

- Les 6 W.
- La piràmide invertida.
- Els elements gràfics.
- Un apunt sobre els gèneres.

SETMANA 3

Tots els alumnes de 4art passen la jornada completa (matí i tarda) a l'Auditori Municipal de Ripollet. No es fan classes: la meva funció serà donar suport, sobre la marxa, a tot allò que puguin necessitar els docents responsables del projecte (entre ells, la meva tutora).

SETMANA 4

Sessió 6: Els gèneres

- Gèneres informatius: notícia i reportatge.
- Gèneres mixtes: crònica i entrevista.
- Gèneres d'opinió: columnes breus, articles extensos i cartes al director.

Sessió 7: Prova escrita –evaluable–.

- Redacció individual d'una peça periodística sobre el projecte de la setmana anterior (Moulin Rouge).
- Comiat.

Decidim amb la tutora que, corregides les proves avaluables, faré retorn dels treballs i comunicaré les qualificacions en una sessió extra, la primera setmana de juny.

A més a més, preparo alguna adaptació pels grups desdoblats (que són els alumnes que tenen algunes dificultats acadèmiques): concretament, marco prioritats en els esquemes de continguts a treballar (per si no podem fer-ho tot) i decideixo substituir la lectura de cròniques de l'època, a la primera sessió, per una exposició personal centrada en les anècdotes que contenen aquelles cròniques.

4.3. I la seqüència arriba a l'aula

Cada una d'aquestes sessions previstes es desenvolupa en quatre grups diferents: els grups A i C, de 30 alumnes cada un; i els B1 i B2, de 12 i 13 alumnes respectivament.

Només aterrar al centre, la primera classe és amb el grup 4art B1 i, per tant, el que hem de treballar és una adaptació de la seqüència. Comencem amb les presentacions i ens estenem molt més del previst sobre el paper, perquè com que el grup és petit resulta suggerent que es presentin un a un. Amb la tutora valorem sobre la marxa la conveniència de deixar que flueixin aquestes presentacions perquè sorgeixen temes molt interessants. Ens queda poc temps per parlar de bohèmia i periodisme, però ho anem imbricant en la conversa grupal. No presentem les cròniques de l'època (massa complicades per aquest grup) però ja ho teníem previst així.

En aquella mateixa jornada tinc ja les classes dels 4arts C i A (per aquest ordre). De seguida detecto que ha estat un encert arrancar la seqüència relacionant periodisme i bohèmia, perquè el tema de la bohèmia el coneixen molt bé. L'han treballat a fons en el marc del projecte Moulin Rouge. Com he explicat abans, aquest projecte interdisciplinari culmina en la setmana 3 de les meves pràctiques, però en realitat ha suposat un treball continuat durant mesos en les diferents matèries que en formen part. I a Castellà han treballat la bohèmia.

També detecto de seguida una segona cosa: o la temporització prevista no és correcta o jo no em sé adaptar als temps previstos. M'adono que tot i que vam pactar la temporització en una reunió telefònica amb la tutora, ho vam fer a partir d'un esquema de continguts... un esquema que jo, al preparar les classes, he "omplert" excessivament. En aquesta primera sessió, només

podem començar la lectura de les cròniques, l'anàlisi en grup l'hem de postergar a la segona sessió .

Això provoca que a la segona sessió s'acumuli un nou endarreriment. I no només perquè hem d'acabar una feina heretada de la sessió anterior, sinó perquè el treball sobre l'encàrrec social al periodisme i el codi deontològic (objectiu principal de la segona sessió, sobre el paper) s'allarga més del previst. En el cas de la lectura de les cròniques, crec que no vaig preveure correctament la dificultat que tindrien els alumnes i, conseqüentment, no vaig calcular bé el temps de treball. Però en el cas de la segona sessió, la qüestió és una altra: el tema els interessa i els temps de debat i d'anàlisi s'allarguen. I això, pensem amb la tutora, és bo. Per exemple, com a pas previ a definir l'encàrrec que fa la societat als periodistes, posem l'exemple de l'encàrrec que fa als metges (cap problema, ho tenen claríssim). I després als polítics: afloren moltes crítiques sobre el "com" ("la societat els demana que no robin", o "que siguin honestos) però els costa definir el "què", la seva missió. D'aquí al periodisme hi ha un pas: en el debat aflora què es periodisme i què no, perquè necessitem periodistes i quin és l'encàrrec que la societat els fa ren relació tot justament als polítics. Iniciem el codi deontològic però no l'acabem , es clar.

Així doncs, a la sessió 3 decidim retallar alguna cosa i no duem a terme l'exercici de la mirada. Aparentment és una solució senzilla que no desmunta res però, en realitat, sí que ho fa. L'exercici de la mirada m'havia de servir per treballar les perspectives d'una manera més significativa. I de les perspectives saltàriem d'una manera fluida a les tres fases de la producció periodística. No és greu, però al carregar-nos aquella petita activitat, la resta dels continguts no provoquen el debat que ens imaginàvem i tot plegat se centra més en el que jo explico que en les seves aportacions.

Les sessions 4 i 5 (l'entrevista i les eines) avancen segons el previst sobre el paper. Podria semblar un èxit: per fi aconseguia cenyir-me al guió. He de dir que potser a la sessió sobre l'entrevista, com que havien d'elaborar un qüestionari sobre un company, els vaig veure força implicats en la tasca. Però a la sessió 5, en canvi, el silenci era fictici: era la darrera sessió abans del projecte al teatre, estaven nerviosos i tot els pesava una mica (no només Castellà). L'efecte va ser que van escoltar la sessió sense queixar-se, però no mostraven massa interès en participar en el que estàvem explicant. Ja no hi havia debat ni complementació d'idees: vaig sentir que em deixaven sola amb el meu contingut. Així sí, vaig controlar els temps. Però de cop i volta, vaig enyorar els guions desmanegats i els tempos no aconseguits de la primera

setmana, perquè era cert que les classes no havien seguit el disseny del paper, però estaven vives.

Va arribar la setmana 3, la que havia de tenir lloc a l'auditori. I em vaig posar al servei, concretament, del grup d'alumnes de 4art (uns 10 nois i noies dels 4 grups) que s'ocupaven d'elaborar el making off de l'espectacle. Vaig portar el meu equip audiovisual i vam muntar un petit plató de televisió en el qual van poder elaborar totes les entrevistes que necessitaven pel making off. Aquestes sessions de treball van ser especialment plaents per a mi, perquè estàvem duent a la pràctica els continguts treballats en les setmanes anteriors. En la sessió 4, per exemple, havíem donat les pautes per fer una bona entrevista i el treball a distància curta amb aquests nois i noies em va fer veure que el contingut realment els podia ser útil.

Les sessions de gravació a l'auditori eren intenses: tant els entrevistadors com els entrevistats semblaven gaudir-ne molt. S'esplaiaven, se sinceraven... es produïen converses plenes de sentit, d'emocions, d'informació... Això ens va fer pensar quelcom: era evident que allò era un encert, per què deixar que la resta d'alumnes no en poguessin gaudir? Com fer-ho extensiu? El treball del qüestionari (sessió 4) els havia agradat però després no havíem celebrat les entrevistes. A ells els semblava (per comentaris que ens feien) un treball inacabat.

I la setmana següent, quin sentit tenia abandonar la conversa oral per uns exercicis escrits sobre gèneres periodístics? Si seguïem segons el previst, renunciàvem a l'oportunitat de treballar l'oralitat amb tots els alumnes? A més, i referint-se a l'experiència de l'any anterior, la tutora em va advertir que la primera setmana després del projecte costava una mica tornar a la normalitat, perquè l'emoció viscuda durant tota la setmana hauria estat molt intensa.

Recollint totes aquestes peces del puzzle, vam prendre una decisió; la quarta setmana, en les dues sessions que quedaven, treballaríem una cosa diferent del previst: la oralitat. En la primera sessió d'aquesta setmana, vam comentar en grup tot el que havíem viscut a l'auditori, van formar equips i van preparar un qüestionari sobre el projecte que estigués ben centrat en algun aspecte molt concret de l'experiència. Finalment, vam donar pautes per a una bona comunicació oral i els vam informar que en la següent sessió faríem entrevistes individuals i que havien de portar el mòbil.

I així ho vam fer. La darrera sessió es va celebrar al pati. Cada alumne va entrevistar a un company i va ser entrevistat per un company. El vídeo havia de durar de 2 a 3 minuts i l'han d'enviar per correu a la tutora i a mi i per a ser avaluat.

Finalment, haguéssim pogut plantejar-nos alguna altra cosa? Amb la tutora hem cregut que, si bé és cert que han quedat al tinter una sessió de treball sobre gèneres i un examen, l'experiència ha permès canalitzar una necessitat comunicativa que tenien tots després del projecte de l'auditori. I l'exercici oral va revelar algunes singularitats: les dificultats per construir frases completes, en alguns casos, però alhora la necessitat d'expressar-se. Alguns nois i noies tenien un problema per arribar als 2 minuts, però molts d'altres (i conforme avançaven les proves) s'estenien massa. Controlar el temps es va convertir en un requisit de treball també molt interessant.

5. REFLEXIONS PERSONALS I CONCLUSIONS

L'observació del primer període de pràctiques em va fer plantejar algunes qüestions que semblaven tenir difícil resposta: per exemple, què és el que fa que un docent tingui autoritat, una autoritat real, no pas impostada? Com ho aconseguia la meva tutora? En aquest segon període, vaig tenir la sort de poder prendre un cafè amb la cap d'estudis del centre i fer-li aquesta pregunta. Ella em va respondre, textualment, això: "No hi ha una recepta, és obvi. Però sí que tinc clar quins són els ingredients que no poden faltar mai: veure'ls i creure'ls capaços, a cada un d'ells, a tots; portar les classes molt ben preparades; definir bé, a l'inici, què farem; i tancar bé, al final, què hem fet?". Llavors vaig pensar en la meva tutora i vaig entendre d'on li venia aquesta autoritat respectuosa i aparentment innata que irradiava cap als seus alumnes.

Durant les setmanes d'aquest segon període, he intentat dur això a terme i crec que a estones me n'he sortit i a estones no. D'una banda, el temps es va convertir en el meu enemic: la programació s'escapava de la jornada, mai acabàvem el que havia previst fer. Però alhora, poc a poc, vaig començar a aprendre a flexibilitzar la meva proposta i a no intentar "atropellar" el ritme de la classe. I vaig ser conscient que precisament aquesta habilitat m'havia cridat molt l'atenció en la meva tutora i l'havia valorada com quelcom positiu. Ara, doncs, no ho podia pas convertir en un problema.

D'altra banda, les 28 sessions de classe impartides (o viscudes) m'han permès analitzar quins són els meus punts febles i quins els forts. Per exemple, relato força bé: les cadències, els silencis i els ritmes trencats faciliten que els nois i noies segueixin el fil. També intento escoltar i capto comentaris entretallats que, amplificats, es converteixen en un debat. Però és clar, això comporta la seva feblesa: tendeixo a desviar-me i no sistematitzo prou bé el mínim de

continguts que vull abordar. Això és un aspecte que, poc a poc, vaig intentar anar corregint la segona setmana i crec que vaig sistematitzar millor el mínim de continguts que havia de tractar a classe. Vaig perdre espontaneïtat, és clar, però vam reprendre els propòsits d'aprenentatge.

Sóc crítica amb una altra qüestió. Ara, implementada la seqüència didàctica gairebé completa m'adono que no sé fins a quin punt he estat capaç de provocar un aprenentatge veritablement significatiu. Potser li hem anat convertint, per la transformació de l'escrit a l'oralitat i perquè hem centrat l'entrevista en quelcom que formava part de debò dels seus interessos del moment. L'ideal, però, hagués estat crear una autèntica cobertura periodística de tot l'espectacle de Moulin Rouge, lligar-ho amb la revista del centre, repartir tasques per grups... o sigui, convertir l'escriure en una necessitat real. També imagino, però, que la globalitat d'una proposta així no s'improvisa amb quatre setmanes i des del paper d'estudiant en pràctiques.

Escoltar-los i veure'ls: aquest era el meu propòsit al finalitzar el primer període de pràctiques. Ara, després de l'experiència viscuda, crec que a moments me n'he sortit prou bé. Però també he après que no és suficient, perquè no podem perdre de vista que l'objectiu de l'escola és que construeixin un aprenentatge que els resulti útil per la vida.

Lourdes Martí Soler

19 maig 2017

ANEXO 4

Crónicas de la bohemia

Màster de Formació del Professorat d'Educació Secundària

Alumna: Lourdes Martí Soler

Centre dónde realiza las prácticas: Institut Can Mas (Ripollet, Barcelona).

Tutora en el centro: Yolanda Carrillo

Tutora académica URV: Sara Paco

El Liberal 2.2.1901

CRÓNICA

¿ADELANTE?

Porque el espectáculo de la otra noche no es sólo el triunfo de un artista grande, de una idea grande. Puede ser algo más: El principio de la resurrección de un pueblo.

[...]

¿Qué mayor homenaje á la grandeza de Galdós?

Uníos para el éxito social, los que noches pasadas os unísteis para el éxito artístico, y cada uno, desde vuestra esfera de acción, emprended la lucha, como la emprende Máximo, sin vacilaciones, sin distingos, sin treguas, cuerpo á cuerpo, dispuestos á sufrirlo todo por lograr el triunfo.

Apercibíos al combate, porque el combate se aproxima y es decisivo. Aquí no caben acomodos, componendas, respetos. Cuando se pelea no se transige.

¡Ah! Si todos vosotros, los que aplaudíais, los que aclamáis á Galdós, hiciéseis eso, lograríais eso, realizaríais una obra sublime: la redención de España.

Si no sois capaces de hacerlo, no vayáis á aplaudir á Galdós.

¿Para qué?

Joaquín Dicenta.

Joaquín Dicenta, sobre el estreno de Electra (Benito Pérez Galdós)

El Liberal 24.2.1902

NIÑOS DESCALZOS

Al Sr. Director de EL LIBERAL

Señor y amigo: Un azar de esos que forman toda la vida y todas las vidas, me llevó ayer, por gratos rendimientos de la amistad, al velusto caserón donde tiene su aposento el Hospicio de Madrid, y como quien vuelve de un lugar de maldición vengo á usted, mi querido Hoya, con más indignación que espanto, para contar en **EL LIBERAL** lo que he visto.

He visto á los niños descalzos.

No me lo han contado; lo he visto yo, y digo que he visto descalzos á los niños á quienes en aquella casa se había ofrecido protección y asilo.

Descalzos. Ignoro si tendrán pan; pero sé que no tienen botas, y sé también que hay un presupuesto provincial para atender á esos menesteres. Un altar puede convertirse en una piqueta, y las columnas de un periódico en un lugar de ejecución. De estas líneas que estampo quisiera yo colgar los nombres de á les que incumbe la responsabilidad de esa infamia.

Y nada más. ¿No es bastante?

De veras suyo,

Alejandro Sawa.

Febrero 1902.

Alejandro Sawa (el negro de Ruben Darío.Y el Max Extrella de Valle Inclán)

El Liberal 16.1.1903

ENTRE MINEROS

DESDE EL FONDO

En la primer taberna apura el primer vaso y gusta el primer duro de los que guarda su mugriento bolsillo. De la taberna se dirige al café cantante, donde vocera y riñe y convida á los cantaores; del café cantante pasa al café de camareras. Allí reúne á las mujeres, paga sus caricias, gasta su plata, satisface su esplendidez, su hambre inagotable de gozar, que termina de hartarse en un burdel infecto cuando su última peseta desaparece. Esto es lo que hace el hombre, si antes no lo matan de un fazaño ó de un tiro.

Joaquín Dicenta, sobre la vida de los mineros

Don Quijote 2.3.1900

ALEGRÍAS

La joven hizo un gesto de burla, de desprecio, y adelantándose hasta el sitio donde estaba Carro, mostrándose ante las absortas pupilas del mozo con sus mejillas encendidas, sus ojos entornados, su boca entreabierta y su cuerpo nervioso y jadeante, alzóse sobre las puntas de los pies, abrió los brazos como si tratara de estrecharle entre ellos, encorvólos después hacia adentro, y colocando la punta de los dedos en sus labios carnales, le envió un beso frenético, acariciador y delirante.

El cantor se puso lívido, incorporóse bruscamente en su silla, metió su mano derecha en la faja, y sacándola armada de un puñal, lo hundió hasta el mango en el costado izquierdo de la joven.

Julia cayó de bracas sin pronunciar una palabra, sin proferir un grito, y en aquél instante de silencio general y de mudo asombro, se oyó un sonido amargo como una maldición, y doloroso como un lamento.

Era la última nota de la guitarra que se desvanecía en el aire.

JOAQUÍN DICENTA.

El País 4.1.1901

¡Por los pobres presos!

■ Sí, señor ministro. Gran número de aquellos infelices duermen sobre los barrotes de hierro que les sirven de cama, encogidos convulsivamente, con la barba tocando en las rodillas para sentir menos la crueldad de la temperatura, que hace más aguda el frío que penetra por la ventana, que no puede cerrarse.

¡Ah, los pobres presos! Yo quisiera, señor ministro, que pasarais siquiera unos días en una de esas celdas, no porque os tenga mala voluntad, sino porque podríais apreciar por vos mismo todo el horror de que os hablo; porque vírais desfilar á las siete de la mañana, hora del paseo, aquella sucesión de fantasmas escuálidos, enfermizos, yertos, con los trajes desgarrados, enseñando las carnes, las manos embutidas en los bolsillos, tiritando después de la terrible noche, bajo el elevado y sombrío techo de las galerías, esperando en fila el paseo, para después volver á sepultarse en la tristeza y soledad de la celda cavernaria, especie de sepultura que encierra un ser animado.

Pedro Barrantes

El País 24.8.1903

La embriaguez

Todos llevamos nuestro monstruo clavado sobre los hombros; dice Edmundo de Amicis.

Camina trabajosamente, tambaleándose, dando terribles traspies que amenazan á cada momento dar con su cuerpo en tierra. Los transeúntes le miran y se ríen, muchos le insultan, los chiquillos le tiran piedras y todo, y algunos al pasar apartan de él la vista, diciendo «¡qué asco!» y el borracho; al llegar á su casa, con la expresión imbecil, las labias caídas, la mirada vaga, tartamudeando frase incoherentes, se acuesta ó, mejor dicho, se deja caer en la cama, entre la lea y la desolación de su familia, si la tiene.

Al siguiente día se levanta en un estado imposible de describir; siente un vacío absoluto en el cerebro, y un zumbido monótono en los oídos; quiere expresarse y no encuentra palabras para hacerlo; le acometen las fieras náuseas del vómito, sufre mortal é indeseable angustia, experimenta la sensación del vacío, que le produce vértigos; el borracho reconoce que todos estos efectos son la consecuencia natural y lógica del exceso del día anterior, y... sin embargo, se lanza á la calle poseído del ciego deseo de repetir la suya.

¡Oh, qué bien dice Amicis! todos llevamos nuestro monstruo clavado sobre los hombros.»

Pedro Barrantes.

ANEXO 5

Código deontológico de la profesión periodística

Màster de Formació del Professorat d'Educació Secundària

Alumna: Lourdes Martí Soler

Centro dónde realiza las prácticas: Institut Can Mas (Ripollet, Barcelona).

Tutora en el centro: Yolanda Carrillo

Tutora académica URV: Sara Paco

Código deontológico de la profesión periodística

1. Informar de manera cuidadosa y precisa

El profesional del periodismo está comprometido con la búsqueda de la verdad y, consecuentemente, tiene la obligación de acercarse a la realidad de los acontecimientos con la máxima fidelidad posible.

Los medios deben observar siempre una clara distinción entre las informaciones y las opiniones, difundir únicamente informaciones contrastadas con diligencia, y evitar la difusión de conjeturas y rumores como si se tratara de hechos.

2. Evitar perjuicios por informaciones sin suficiente fundamento

No se deben usar expresiones injuriosas ni difundir datos imprecisos o sin base suficiente que puedan lesionar la dignidad de las personas y provocar daño o descrédito a entidades públicas o privadas.

El periodista debe ponerse en contacto previamente con los afectados para darles la oportunidad de respuesta.

3. Rectificar las informaciones incorrectas

La obligación de enmendar tanto las informaciones como las interpretaciones resultantes que hayan demostrado falsas o erróneas conlleva hacerlo con prontitud y con el tratamiento y la extensión proporcionados.

Asimismo, los medios deben atender el derecho de réplica cuando éste sea solicitado en términos razonables.

4. Utilizar métodos lícitos y dignos para obtener información

Es inaceptable el uso de cámaras ocultas y de cualquier otro procedimiento subrepticio o engañoso para obtener informaciones, imágenes y testigos.

También es inadmisibles la interceptación y la difusión no consentida de material privado procedente de la telefonía móvil, la mensajería electrónica y otros soportes de comunicación.

Pueden ser excepción las situaciones relacionadas con hechos o acontecimientos de inequívoco interés público y cuando no haya otra opción para dar cumplimiento adecuado al derecho a la información.

El pago a las fuentes para obtener información contraviene la buena práctica periodística y es inadmisibles cuando ponga en riesgo el principio de veracidad o pueda interferir la acción de la justicia.

El plagio es inaceptable.

Hay que aplicar las buenas prácticas profesionales cuando se utiliza el trabajo de otros.

5. Citar las fuentes y preservar el secreto profesional (off the record)

Las fuentes se citarán para que la información sea creíble.

Sin embargo, los periodistas tienen la obligación moral de protegerlas invocando el secreto profesional cuando sea necesario.

La confidencialidad debe servir para amparar las personas en situación de indefensión o de riesgo, pero en ningún caso el anonimato puede ser utilizado para atacar individuos y organizaciones de manera injustificada.

La buena práctica periodística exige también tratar de forma adecuada las informaciones recibidas bajo embargo, así como observar el off the record cuando haya sido acordado.

6. Conciliar los derechos individuales con el derecho del público a saber.

El periodista debe defender el derecho a la información ante cualquier restricción a la transparencia exigida por el interés público, especialmente cuando las fuentes son administraciones y organismos oficiales.

Sin embargo, hay que reconocer a las personas individuales y jurídicas el derecho a no proporcionar información ni responder preguntas.

El acoso intimidatorio y persistente es una práctica reprobable.

7. Evitar el conflicto de intereses

No se pueden aceptar más retribuciones o gratificaciones de terceros para promover, orientar o publicar informaciones y opiniones.

La recepción de obsequios promocionales o conmemorativos no puede rebasar el criterio estricto de la cortesía, según los baremos establecidos por las organizaciones periodísticas.

Tampoco es admisible simultanear el ejercicio del periodismo con otras actividades remuneradas que pongan en peligro los principios de veracidad e independencia.

Hay que rechazar las fórmulas de promoción o publicidad bajo la apariencia deliberada de informaciones periodísticas.

Como norma general, los profesionales de la información deben evitar cualquier situación de conflicto de intereses, ya sea de ámbito político, comercial, económico, financiero o familiar, que ponga en cuestión la credibilidad e imparcialidad de su función.

8. No utilizar en provecho propio informaciones privilegiadas

Los periodistas no deben usar en beneficio propio la información que reciben de manera confidencial en el ejercicio de su función, con independencia de que se publique o no, ni transmitirla a terceras personas por razones similares.

En consecuencia, deben evitar pronunciarse sobre empresas y productos en los que mantienen un interés financiero, ya sea directamente o a través de familiares o personas cercanas. El mismo criterio debe regir en cuanto al sector de las apuestas.

9. Respetar el derecho a la privacidad

Las personas deben ser tratadas con respeto y dignidad, particularmente las más vulnerables.

Hay que evitar las intromisiones innecesarias y las especulaciones gratuitas sobre sus sentimientos y circunstancias.

Dañar de forma injustificada la dignidad de los individuos de palabra o con imágenes, incluso más allá de su muerte, contraviene la ética periodística.

Los casos de suicidio sólo se difundirán cuando tengan relevancia personal o sean de manifiesto interés público, teniendo en cuenta, además, el riesgo de un efecto mimético.

10. Salvaguardar la presunción de inocencia

Toda persona acusada o imputada de un delito tiene derecho a la presunción de inocencia en las informaciones y opiniones relativas a indagaciones, causas o procedimientos penales.

El respeto y la protección de este derecho son vigentes desde el inicio de las actuaciones policiales hasta que se pruebe la culpabilidad en un proceso que goce de las garantías necesarias. Los periodistas evitarán los prejuicios, así como someter a los implicados en juicios paralelos.

11. Proteger los derechos de los menores

Hay que evitar difundir la identidad de los menores cuando aparecen como víctimas (excepto en caso de homicidio, secuestros o desapariciones), testigos o inculpados en causas criminales.

Esta consideración es especialmente pertinente en asuntos de trascendencia social, tales como delitos sexuales, suicidios, problemas referentes a adopciones o hijos de padres encarcelados.

Además, se evitará identificar contra su voluntad a las personas próximas o parientes inocentes de acusados o convictos en procedimientos penales.

Como norma general, los menores no deben ser entrevistados ni fotografiados o filmados sin el consentimiento explícito de sus padres, tutores, maestros o educadores.

Tampoco es lícito alegar la relevancia pública de familiares o personas cercanas para justificar la intromisión en su vida privada o la explotación de su imagen.

12. Respetar la dignidad de las personas y su integridad física y moral

No se puede discriminar a ninguna persona debido a su condición sexual, discapacidad física o mental, creencias, origen étnico, nacionalidad y extracción social.

Asimismo, hay que evitar expresiones vejatorias que puedan incitar al odio y al uso de la violencia.

Los periodistas deben ser especialmente sensibles con la diversidad y actuar con sentido de justicia y respeto a las personas y los grupos afectados.

Col.legi de Periodistes de Catalunya