

LOS MEDIOS ESCOLARES CONVERSAN PARA VIVIR LA CIUDAD

THE SCHOOL MEDIA TALK TO LIVE THE CITY

A MEDIA DA ESCOLA FALAM PARAVIVER A CIDADE

Juan Carlos Ceballos Sepúlveda

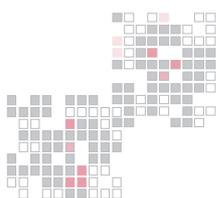
■ Docente investigador de la Universidad Pontificia Bolivariana (UPB) de Medellín, Colombia, Doctor en Comunicación de la Universidad Nacional de la Plata, Argentina. Su tesis Doctoral *Medios de comunicación escolar, educación y ciudadanía. Una mirada desde las mediaciones* (2015) da origen al proyecto que se presenta en este artículo.

■ E-mail: juan.cebillos@upb.edu.co

Beatriz Elena Marín Ochoa

Docente investigadora de la Universidad Pontificia Bolivariana (UPB) de Medellín, Colombia, Doctora en Comunicación y Periodismo de la Universidad Autónoma de Barcelona, España. Su tesis Doctoral *La infografía digital una nueva forma de comunicación* (2010) recibió calificación *Sobresaliente Cum Laude*. Es directora de la tesis que da origen al proyecto que se presenta en este artículo.

■ E-mail: beatrize.marin@upb.edu.co



RESUMEN

El Grupo de Investigación en Comunicación Urbana, GICU, de la Universidad Pontificia Bolivariana, ejecutó en 2015 el proyecto *Medios escolares, Comunicación para la conversación*¹, para la Alcaldía de Medellín en 19 instituciones educativas públicas. La propuesta incluida en la línea 1 del GICU Comunicación, ciudadanía y política tiene los medios escolares entre sus objetos de estudio, y toma relevancia con la tesis doctoral *Medios escolares, educación y ciudadanía. Una mirada desde las mediaciones* (Ceballos, 2015). Después de aplicar la propuesta, acompañar y escuchar las comunidades educativas, llega el momento de exponerla a discusión.

PALABRAS CLAVES: COMUNICACIÓN; EDUCACIÓN; CIUDADANÍA; MEDIOS ESCOLARES

ABSTRACT

The Urban Communication Research Group, GICU, of the Universidad Pontificia Bolivariana, implemented in 2015 the project *School media, Communication for conversation*, for Medellín's City Hall in 19 public educational institutions.

The proposal included line 1 of GICU's Communication, citizenship and politics has school media resources among its study objectives, and takes relevance with the doctoral thesis *School media, education and citizenship. A perspective from mediations* (Ceballos, 2015).

After applying the proposal, supporting and listening to the educational communities, it is now time to expose the discussion.

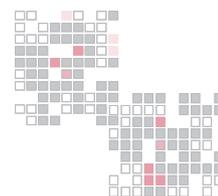
KEYWORDS: COMMUNICATION; EDUCATION; CITIZENSHIP; SCHOOL MEDIA

RESUMO

O Grupo de Pesquisa Comunicação Urbana, Gicu, da Pontificia Universidad Bolivariana, executou em 2015 o projeto *Medios da Escola, Comunicação para uma conversa* pela prefeitura de Medellín em 19 instituições públicas de ensino. A proposta na linha 1 do Gicu Comunicação, cidadania e política tem as medias da escola entre seus objetos de estudo, e torna-se relevante para a tese de doutorado *Media da escola, educação e cidadania. Uma visão desde as mediações* (Ceballos, 2015). Depois de aplicar a proposta, apoiar e ouvir as comunidades educativas, é hora de expor a discussão.

PALAVRAS-CHAVE: COMUNICAÇÃO; EDUCAÇÃO; CIDADANIA; MÍDIA ESCOLA.

¹ Esta propuesta fue aplicada por los integrantes del Semillero de Comunicación/Educación del GICU: Natalia Acosta, Carlos Mario Cano, Mariana Múnera, Juliana Paniagua, Bryan Parra, Julián Vásquez, Maria Camila Taborda, Mariana Peláez, Laura Vélez, Carolina García, Melissa Álvarez, Carolina Londoño, Alejandro Chalarca, David Sáenz, Sofía Serna y Luis Manuel Rojas. A ellos un reconocimiento, porque le dieron vida a esta propuesta y la misma se tradujo en relatos que se concretaron en periódicos, series radiales, filminutos, corto metraje, obra de teatro, Canales de *YouTube* y páginas web.



1. Enfoque teórico desde las mediaciones y la problematización

¿Cómo entiende la institucionalidad los medios escolares? Cuando se habla del tema, el mismo se asocia al canal y de manera concreta aquellos que hay en la escuela: periódicos, emisoras escolares, canales internos de televisión, páginas web o Facebook, en el caso de las redes sociales. Todos ellos sirven para transmitir los eventos o asuntos relacionados con el quehacer académico de los estudiantes y maestros como también para compartir las opiniones de los directivos.

En este sentido, varios autores Valderrama (2010), Rodríguez (2004) y Huergo (2004), coinciden en indicar que prevalece una mirada “instrumentalista” de la comunicación y de la “transmisión” de información. Desde esta perspectiva, la escuela produce medios con el propósito de mantener informada a la comunidad educativa acerca de lo que sucede al interior de la institución.

Siguiendo con los modelos que establecen los medios masivos -noticieros de televisión que son los que más identifican y consumen- se generan prácticas o simulacros con el fin de parecerse a lo que hacen aquellos. Es lo que Aparici denomina “técnicas del rol playing”, con las cuales “reproducen modelos estandarizados de representación” (2006, p. 29). En el caso concreto de experiencia de televisión, los estudiantes hacen las veces de presentadores de secciones, siendo esto el sentido que ellos le dan a la participación en estas experiencias.

En el caso de los periódicos, la producción de estos se da bajo los modelos tradicionales, lo cual se evidencia en los diseños, en las secciones que proponen (editorial, culturales, deportes, pasatiempos) y en el manejo del lenguaje, basado en los géneros periodísticos utilizados en los periódicos de gran tiraje.

Y otro caso recurrente está relacionado con los programas de radio que “salen al aire” en el

momento del descanso, cuando sacan algunos parlantes y reproducen para toda la comunidad educativa el estilo o género de música de preferencia de los estudiantes que tienen el dominio del proyecto. A modo de ilustración son experiencias “típicas” de lo que sucede con los medios de comunicación en la escuela.

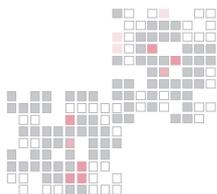
Teniendo en cuenta el contexto educativo y las potencialidades formativas propias de estas experiencias, se hace necesario establecer otros enfoques teóricos que brinden identidad y alternativas de producción a los proyectos de medios escolares, las cuales marcan una apuesta y, porque no, una ruptura a lo establecido como prácticas tradicionales en este tipo de experiencias.

En la tesis (Ceballos, 2015) se muestra, por ejemplo, que en el proceso de producción de los discursos, los temas o ideas de los maestros o profesionales de la comunicación para publicar en los medios escolares son los que se imponen sobre los de los estudiantes. Esto conlleva a tener unas prácticas comunicacionales atravesadas por modelos tradicionales de la educación y con enfoques divulgativos (hablar de lo que sucede al interior de la institución educativa) y a generar pasividad en los estudiantes, porque consideran que pesan más las propuestas de sus profesores que las de ellos mismos (p. 208).

Cuando el estudiante que participa en este tipo de propuestas experimenta que su voz, su palabra, su lectura de mundo y su capacidad de comunicar no es tenida en cuenta, lleva al traste su interés de participar y de comprometerse, por consiguiente, de encontrarle sentido formativo a una experiencia de medios escolares.

2. Comunicar sus mundos

Por eso, ante el paradigma instrumentalista y divulgativo expuesto, en el que aún es vigente el esquema tradicional de la comunicación (emisor-mensaje-canal-receptor) y que prevalece en este tipo de experiencias, es necesario buscar



otras perspectivas teóricas que indiquen otros caminos por seguir y aporten a la construcción de propuestas significativas alternativas de medios escolares, más cercanas a las experiencias de vida de los estudiantes y a los contextos sociales que rodean a las instituciones educativas.

Desde el punto de vista de la comunicación, se apuesta por el enfoque cultural, propuesto por Martín Barbero (1998), también conocido como las Mediaciones, en el que señala varios aspectos para tener en cuenta: uno, no reducir la problemática de la comunicación a la tecnología (p. 289); dos, darle el espesor cultural a los medios, es decir, reflejar lo que se vive en el contexto social, sus conflictos, su manera de ver el propio mundo y la posibilidad de expresarlo y relatarlo; tres, la ruptura con el esquema tradicional de la comunicación, la cual se trata del “proceso productor de significaciones” y que va más allá de una “mera circulación de informaciones” y pasar del llamado receptor como un ser pasivo, “un mero receptor” de los mensajes que envía el emisor, a convertirse en un productor de significaciones (p.291).

Por eso, pensar desde la comunicación otra perspectiva de los medios escolares; es brindarles la oportunidad a los niños y jóvenes de que asuman un papel protagónico con compromiso y responsabilidad lo que supone asumirse como un “productor de sentidos” o un “productor de significaciones”, esto es, invitarlos a proponer sus temas y hacerlos públicos en sus medios escolares, en los que aparezcan sus preguntas, ideas, reflexiones, propuestas e historias. Esta es una manera de hacerlos sentir parte de una sociedad.

Sin dejar de lado aquello que sucede en el interior de la escuela, desde esta perspectiva de la comunicación se pretende llevar a la institución educativa la “experiencia de vida” de los estudiantes o la “cultura experiencial” a la que se refiere Pérez (1998, p. 199) aquello que vive en su cotidianidad, la lectura de su mundo, el descu-

brimiento de lo que es justo o injusto, solidario o egoísta, como también las preguntas propias de su edad, el reconocimiento de sí mismo y de los otros con quienes comparte ya sea en el barrio o en el propio círculo familiar.

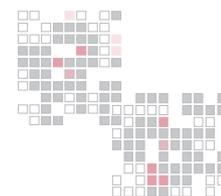
Es así como la comunicación en la escuela gana en su densidad cultural y se hace más cercana a las experiencias, preguntas y propuestas que tengan los estudiantes; permite comunicar sus mundos para que se asuman como productores de sentidos y en perspectiva de Freinet (1983) “escribir para ser leídos” (p.91), lo que se constituye en un reto formativo para los estudiantes, porque no se trata de publicar algo con el propósito de obtener un “premio”, por ejemplo, una calificación académica, sino con el objetivo de comunicar algo que sea del interés de los estudiantes: “la vida del niño, sus reacciones frente al mundo, sus dudas, sus temores y sus triunfos” (Freinet, 1977, p. 58) con el propósito de despertar el interés en los destinatarios por sus contenidos.

3. Transformar el mundo

El enfoque educativo desarrollado en esta propuesta es el problematizador (Freire, 1985). Desde ahí es posible instalar la pregunta, para hacer las lecturas y comprender lo que sucede en el mundo propio de los estudiantes; ya sea en una ciudad, en los barrios y en general en los entornos sociales que rodean a las I.E.; si es en la ruralidad, de igual manera, en los conocimientos y formas de vida que caracterizan a estos lugares, en sus formas de asumir la vida, los conflictos y dificultades, las celebraciones, entre otras.

Cuando Freire propone que la educación problematizadora tiene un carácter reflexivo y, por tanto, es un acto permanente de descubrimiento de la realidad (1985, p. 88), lo enlaza con aquello que se plantea en la comunicación desde la cultura.

Siguiendo a Freire, una premisa para lograr esto, es dar la palabra. Se trata de generar espa-



cios de expresión y empoderamiento de la palabra para relatar lo que viven los “productores de sentido”. La existencia del hombre debe nutrirse de “palabras verdaderas con las cuales los hombres transforman el mundo. Existir, humanamente, es *‘pronunciar’* el mundo, es transformarlo” (1985, p. 100).

Los medios escolares, desde este punto de vista educativo, deben servir de punto de encuentro, espacios de discusión, lugares de descubrimiento y expresión de la palabra. Ello implica pensar este tipo de proyectos en su potencial educativo, porque quedarse en el dato, en la divulgación de los eventos, en las ideas de los adultos aleja, sobre todo a los estudiantes del sentido que puedan tener estos medios; por el contrario, abrir los medios para narrar la experiencia de vida es posibilitar la apropiación de la palabra.

4. El carácter comunicacional de los medios

La relación comunicación/educación debe ser considerada en este tipo de propuestas y, a la vez, es una invitación a la escuela, para que acoga otras visiones de las mismas porque, como lo indica Huergo, es necesario establecer una articulación entre la formación de sujetos (objeto de la educación) y la producción de sentidos (objeto de la comunicación) (2001, p. 28).

Y siguiendo con Huergo, quien también hace su crítica a la mirada reducida de la comunicación a unos aparatos, contenidos o mensajes, pero que a su vez hace una apuesta por una visión cultural de la relación comunicación/educación e invita a tener presente el “carácter comunicacional” de los medios, esto es, “cómo se articulan con prácticas y procesos culturales, que también resultan potencialmente educativos, y cómo funcionan como agencias de interpelación para los sujetos, frente a los cuales los sujetos reconocen (o no) y ante las cuales se forman o se educan” (p. 31). En esta cita concreta aquello que desde las mediaciones y la educación problematizadora se

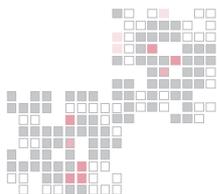
planteó con anterioridad.

Además, invita a dejar de lado la “mirada hacia lo evidente” (los medios), por dirigir la mirada hacia lo “intangible”, la experiencia de vida, los conflictos, las preguntas, las lecturas de los contextos y con ello introduce a otro aspecto importante: la construcción de espacios democráticos de comunicación y hacerlo desde la diferencia (p. 37). Es decir, se asume, en esta propuesta como la posibilidad de aportar a la formación de unos ciudadanos, quienes se forman en las instituciones educativas, de la mano de experiencias de comunicación/educación que permiten hablar de sus mundos.

5. Validar la voz del estudiante

Si algo convoca a los estudiantes en las experiencias de medios escolares es la ilusión de expresar sus inconformidades, hablar de aquello que no es permitido o incluso de sus propias vivencias. Por eso, cuando se les abre la ventana para hablar de aquello que les interesa, se entra a terrenos cenagosos: el escepticismo (no me dejan hablar) o el desparpajo (criticar todo, no tener cuidado en lo que se dice o cómo se dice, no medir el alcance de las palabras, entre otras). La libertad de expresión supone, ante todo, responsabilidad en el decir, claridad en lo que se comunica, capacidad de argumentar las ideas, belleza en el expresar y visión en lo que se comunique, para que llegue a ser de interés y utilidad a los destinatarios.

Hay que considerar aquello que propone Giroux (2003) acerca de la educación ciudadana desde la escuela. En primera instancia, con la apertura, producción y evaluación de proyectos colectivos en los que los estudiantes participen (p. 167); segundo, los maestros deben comprender que parte del aprendizaje útil de los estudiantes pasa por la posibilidad de relatar la vida cotidiana de ellos y que dan lugar a identificar sus voces, con lo cual dan significado a sus propios



mundos (p. 170); tercero, partiendo de que la pedagogía crítica se preocupa por la experiencia del estudiante (p. 250), el autor considera que la voz del estudiante hace posible la construcción de sus propias identidades, por eso, invita a contar con medios para comprender y escuchar esas voces y de esa manera llevarlos a ser participantes activos en el mundo (p. 300).

La libertad de expresar, desde los medios escolares, atraviesa todo un ejercicio formativo: se trata de romper con aquellos esquemas propios de los informativos que se emiten por los medios tradicionales, que basan sus producciones en la denuncia; este tipo de esquema es el que se traslada y apropia la escuela en sus medios escolares. Por eso, la tarea es más complicada, es más “intangible”, como lo propone Huergo, porque no se trata de estar denunciando todo, sino de relatar esos mundos propios, para comprenderlos y comprometerse a sus cambios.

6. Lenguajes de la comunicación

La publicación de periódicos ha marcado unas rutas tradicionales de producción de medios escolares. De esta manera, el texto es el lenguaje privilegiado y el más usado para relatar, contar, narrar los acontecimientos que suceden en las instituciones educativas. Esto obedece, además, a que la escuela tiene por tradición el lenguaje escrito como el que valida el conocimiento.

Otros medios que incursionan con sus lenguajes en la escuela son la radio y la televisión. Sin embargo, las experiencias identificadas no logran mostrar el potencial comunicativo y educativo que tienen tanto los lenguajes oral y audiovisual. En el primer caso, se limita a compartir música y mensajes en los momentos de descanso; en el segundo, se busca aprovechar los televisores ubicados en los salones, para difundir a través de ellos las noticias o acontecimientos que se tienen lugar en las instituciones educativas.

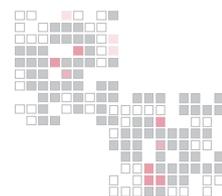
Por eso, cuando se apuesta por unas experien-

cias de medios escolares atravesadas por una mirada cultural de la comunicación y problematizadora de la educación, se hace necesario pensar en el potencial formativo de la comunicación. De ahí que sea necesario comprender los lenguajes de la comunicación: texto, audio, audiovisual y digital, propuestos por Tejedor y Percival (2008), los cuales se tienen en cuenta en esta propuesta, en clave de producción.

Así, ante las anunciadas crisis del lenguaje escrito, manifestado en la poca lecturabilidad de los textos, ya sea libros, revistas, periódicos, hacen pensar que las experiencias de los periódicos escolares y periódicos murales desaparecerán. Se trata de entender la cultura de la tradición de la escritura, como un legado de la humanidad que permite al hombre contemporáneo, comunicar su mundo. “La escritura continúa siendo una forma de ordenar los pensamientos y planificar las acciones” (Feichtner y Davies, 1991, citado por Tejedor y Percival). Es retomar, la idea básica de Freinet (1983) “escribir para ser leídos”, no en el sentido de un interés personal de lograr una nota académica o la aceptación del maestro que escoge el texto, porque responde a los parámetros por él establecido, sino como expresión de la vida de los estudiantes (p.92), trascendiendo de esta manera los enfoques divulgativos que caracterizan este tipo de experiencias.

De igual manera sucede con el lenguaje de la radio, cuando se limita solo a difundir géneros musicales, se deja de lado la riqueza de la narración oral o la producción de relatos e historias radiofónicas, en las que se contenga aquello que piensan y viven los estudiantes. Así, la elaboración de cuñas radiales, la creación de radionovelas y magazines ofrecen la posibilidad de experimentar “otro” lenguaje: el audio, propio de la radio constituida por la palabra, la música, los efectos sonoros y los silencios.

Por su parte, ahora más que nunca existe la posibilidad de construir relatos desde lo audio-



visual. Ya no es necesario contar con grandes recursos tecnológicos (cámaras, micrófonos, equipos de edición), también es posible desde los dispositivos digitales (teléfonos celulares y tabletas) producir pequeñas historias (filminutos) o relatos cortos de cinco o diez minutos, desde los cuales se crean y narran audiovisualmente aquellos temas que interesan a los estudiantes, y que pueden ser compartidos en la red (*Youtube*), haciendo más inclusiva la producción y emisión de los contenidos.

Además, el lenguaje digital es la posibilidad de articular los lenguajes descritos: textual, oral y audiovisual, ampliando de esta manera las posibilidades de comunicación de las ideas de los estudiantes. Como lo indican Tejedor y Percival (2008), desde lo digital es posible llegar a una convergencia de estos lenguajes y esto, a su vez, generan otras alternativas que desde la comunicación resultan ser educativas: el trabajo colaborativo y la creatividad para producir y compartir los contenidos.

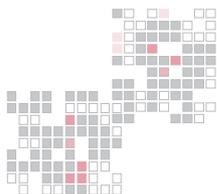
7. ¿Y los medios escolares?

En las instituciones educativas los medios han sido más un asunto de “tratar de ‘ponerse al día’ o de ‘modernizarse’ llenándose de aparatitos tecnológicos que no saben usar sino según sus torpes reglas de lo escolarmente adecuado y racional” (Martín Barbero, 2008, p. 67) y es así como se ven en ellas televisores ubicados en todos los salones, dotación de computadores, tableros digitales, entre otros, pero poco se reflexiona acerca del carácter comunicativo y educativo que pueda existir en estas tecnologías.

Este marco sirve para comprender cómo ha sido esa dinámica de producción de medios escolares. Primero, hay que preguntarse si efectivamente se pueden denominar escolares, cuando los mismos poco reflejan a los estudiantes según lo planteado con anterioridad y le dan prelación a la visión, directriz y enfoque otorgado por los

adultos, centrada en lo institucional y divulgativo que es lo común de este tipo de experiencias; segundo, son experiencias muy enfocadas desde el hacer, pero poco desde el pensar o el reflexionar el potencial educativo de la comunicación, entendida más allá del dominio de unas técnicas y la manipulación de unos dispositivos o aparatos que resultan “encantadores” para los estudiantes; tercero, la desconexión que existe entre la experiencia de vida de los estudiantes y la escuela, porque esta última brinda pocos espacios para hablar de aquellos temas o ideas que convocan a los estudiantes y de los cuales sienten necesidad de hablar o expresar; cuarto, el desconocimiento de “otros” lenguajes además del escrito, para construir “otros” relatos igualmente válidos y profundos, porque requieren de investigación, análisis y producción de unos contenidos de calidad.

Por eso, esta propuesta se preocupa por generar una discusión acerca de los llamados medios escolares. Deben ser escolares cuando reflejen el mundo de la vida de los estudiantes, tanto de sus experiencias cotidianas en sus barrios o lugares de habitación, como en la escuela, espacio en el que se forman y en donde esperan encontrar respuestas a sus inquietudes y orientaciones para afrontar los retos que la vida les propone. También han de ser medios, entendidos más que aparatos o elementos tecnológicos, en los que se autoriza por parte de los adultos aquello que los estudiantes deben decir, se les comprende como espacios de comunicación, educación y cultura, contruidos de manera colectiva entre directivos, maestros y estudiantes, dirigidos a toda la comunidad educativa (incluso habitantes de los sectores circundantes a la escuela) con el fin de generar reflexiones y conversaciones a partir de los temas publicados, de manera que favorezca procesos de diálogo y discusión entre los destinatarios de estos contenidos y, a su vez, llevarlos a que compartan estos mensajes con otros destinatarios, con la intención de provocar cambios



de actitud y transformación de las realidades planteadas en los contenidos comunicados (Ceballos, 2012).

A partir de esta definición, el reto planteado está en dejar de preocuparse por lo tangible (los medios y sus contenidos institucionalizados) e ir en busca de lo intangible: los temas, las ideas, las propuestas de los estudiantes; las preguntas por el contexto social, la vida personal y colectiva, incluso las institucionales; la exploración de otros lenguajes para comunicar los contenidos producidos por los estudiantes o por integrantes de la comunidad educativa en general.

Garmanik (2011) propone que no debe disociarse la razón articulada entre la razón y la emoción, e invita a tener experiencias de producción de medios en la escuela, como una alternativa que favorezca el aumento de “opciones culturales en los alumnos. Brindándoles la posibilidad de conocer, ver, sentir, experimentar con el objetivo de intervenir y transformar”, además señala que este tipo de proyectos en los que se involucra la comunicación y la educación “se pueden actuar sobre la inequidad en el acceso a bienes culturales y promover iniciativas de intervención en el entorno escolar y social de los alumnos” (p. 13).

8. Comunicación para la conversación

La propuesta presentada a la Alcaldía de Medellín está fundamentada en la reflexión expuesta. Es claro que el GICU tiene en la misma una apuesta: la producción de medios escolares desde la experiencia de vida de los estudiantes, en una perspectiva de la comunicación y la educación, y a la vez tiene una intención: propiciar desde este tipo de proyectos y enfoques alternativas de formación de ciudadanos críticos, solidarios, justos y creativos.

El reto desde esta perspectiva es crear en los estudiantes la consciencia de producir unos contenidos tan interesantes y significativos que provoquen en los destinatarios deseos de hablar e

iniciar, a partir de ello, procesos de diálogo con otras personas, ya sea en la institución educativa o fuera de ella. Por eso, se busca que estos contenidos traspasen las paredes de la escuela y lleguen a otras personas fuera de ella, con el fin de generar a su vez lectura de la cotidianidad, intercambio de ideas y reflexiones con el contexto social. Es así que se toma la decisión de llamar a esta propuesta “Comunicación para la conversación”, con el fin de rescatar el valor y el sentido de hablar sobre algo importante que sucede en las vidas de las personas.

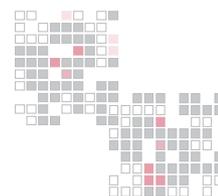
9. Las fases

La propuesta se aplicó por fases, cada una de ellas tenía una guía de trabajo que orientaba las actividades y reflexiones, y además debían concretarse en unos cronogramas de actividades, en los que se asignen los tiempos requeridos en la producción de los medios. Están pensadas para ser aplicados durante un cuatrimestre, con el propósito que el medio de comunicación se publique dos veces al año. Comprenden:

9.1 Pre-Fase de contexto

Busca reconocer el contexto mediante el mapeo de la institución y el contexto social. En ellos es posible reconocer la institución y sus integrantes. En el primero de los casos: las autoridades, los integrantes de la comunidad educativa (maestros, estudiantes, personal administrativo), los espacios (aulas, auditorios, zonas de recreo); espacios no institucionales; personajes; documentos institucionales (modelo pedagógico, manual de convivencia).

El contexto social implica reconocer el barrio, sus calles, zonas públicas, lugares de encuentro; hablar de las problemáticas, identificar los personajes que se destacan y proyectos colectivos que se llevan a cabo en los barrios o sectores circundantes. y por supuesto también se identificarán los medios comunitarios del barrio.



9.2 Fase de “proponer los temas”

Corresponde a construir la “Agenda escolar” en la que se incluya los temas propios de los estudiantes y maestros, la definición de los roles o funciones que cumplirán los integrantes del equipo de trabajo, la reflexión sobre el deber ser del medio escolar y el establecimiento de las “reglas de publicación” o manual de estilo en el que se condense los criterios o normas de publicación que los estudiantes propongan.

9.3 Fase de “leer los textos”

Corresponde a investigar. La misma implica preguntar, interpelar, entrevistar; consultar, acercarse a documentos; ir a los lugares (verlos, olerlos, escucharlos, sentirlos, gustarlos). Las realidades son “textos” que deben ser leídos, para ser comprendidos, antes de ser comunicados. En esta etapa también se comenzarán a identificar las diferentes habilidades y talentos en los jóvenes para afianzar los roles dentro del trabajo colectivo en el medio; además, se reforzará, según los acuerdos a los que lleguen, la agenda escolar.

9.4 Fase de “decir con sentido”

Esto es “escribir para ser leídos”. Es la fase de producción de los contenidos, donde los estudiantes se asumen como “productores de sentido” a partir de sus relatos o narraciones, con la idea que sus historias deben despertar interés en quienes los lean, los vean, los escuchen; deben aportar otros puntos de vista y de ser posible conocimiento acerca de algo. Pueden ser expresados a través de un texto, unas imágenes, unos relatos orales o la convergencia de todas: la hipermedialidad. Así durante esta fase se presentarán a los estudiantes los formatos y las formas en las que pueden plasmar los temas propuestos pues, como dice Freire (1985), aunque nadie educa a nadie”, tampoco “nadie se educa solo” por lo que debe existir una in- formación, previa.

9.5 Fase de “generar la conversación”

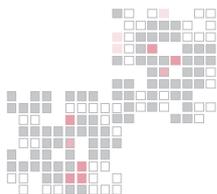
Se trata de publicar los contenidos y compartirlos al interior de la institución educativa y también entre los habitantes de los barrios, a través de los medios escolares y los medios comunitarios. El reto está en que los relatos y las historias deben llevar a los destinatarios a hablar de los temas, las imágenes, las ideas y las reflexiones que se publican, para generar procesos de conversación desde ellos. Así, generar en los “productores de sentido” la idea de que su trabajo no se quedará guardado, sino que trasciende para llegar a personas extrañas que pueden aprender de ellos y generar de esta manera un sentido especial a esta labor, según lo que plantea Bacher (2009).

9.6 Fase de empoderamiento

En la misma se pretende que los estudiantes y maestros reconozcan, en primera instancia, el valor de este tipo de experiencias, y luego comprometerlos a garantizar la continuidad de la misma, bajo la perspectiva que es un bien cultural de la Institución educativa, como resultado de una construcción colectiva, en permanente renovación, porque cada año deben integrar a otros estudiantes y a docentes que se interesen en la propuesta. Si bien figura casi al final de las fases, la misma es transversal en toda la propuesta.

9.7 Fase de “reiniciar el cuento”

Se trata de volver a pensar otras historias, otros temas, otras reflexiones, para generar una recordación y una permanencia en la producción de los contenidos, basados en que hoy los estudiantes se encuentran en un entorno donde la “comunicación se convierte en un ecosistema” y existe “una fuerte diversificación descentralización del saber” (Martín Barbero, 2000, p.38) Si este tipo de proyectos no tiene continuidad terminarán siendo un activismo más en las instituciones educativas. Se tratar de generar experiencias de comunicación responsable, educadora y, a la vez,



creativas, alegres, innovadoras, porque se basan en las ideas y experiencias de los estudiantes.

10. A modo de cierre

Esta propuesta busca, sobre todo, generar procesos de apropiación de la palabra; apunta a formar e incrementar en niños y jóvenes sus capacidades de lenguaje para relatar sus mundos, como una manera de iniciarse en la participación ciudadana; “lo que el ciudadano de hoy le pide al sistema educativo es que lo capacite para poder tener acceso a la multiplicidad de escrituras, de lenguajes y discursos en los que se producen las decisiones que lo afectan ya sea en el plano laboral o familiar, en el político y el económico” (Martín Barbero, 2000, p.40). Los materiales que se produzcan deben servir para generar procesos de conversación, discusión, debate, interpelación, pero no debe ser material de obligatoria lectura o sujeto de evaluación académica, porque pierde el sentido. Es un reto que propone romper esquemas e invita a explorar otros caminos intangibles desde la comunicación y la educación.

En cuanto a los medios de comunicación, en las instituciones educativas existe una perspectiva más instrumental y de apoyo a la labor docente; además en la práctica de producción de medios escolares se enfocan como mecanismos de refuerzo de los valores y la filosofía institucional.

Entender la comunicación asociada a la experiencia de vida es traspasar la tranquilidad y la seguridad que brinda el dato o el informar desde

la perspectiva institucional, sin preguntas y sin problematizaciones; es entrar al campo de la tensión y del conflicto, de la lectura y comprensión del propio mundo con el fin de relatarlo y llevarlo así a la escuela, con el fin de generar un diálogo entre institución y contexto.

Los medios escolares deben trascender la perspectiva divulgativa, neutra e institucional, para posibilitar el surgimiento de la vida expresada en los relatos que comuniquen los estudiantes a sus comunidades educativas y, en lo posible, a sus contextos sociales.

Comunicar algo es hacer consciencia de lo que se quiere expresar y tener lectura del contexto socio-cultural, en esa medida es más comprometedor y más trascendente, de ahí que los medios escolares estén llamados a construir sus propias identidades desligadas de los modelos que ofrecen los medios tradicionales.

En conjunto, ahora más que nunca la comunicación brinda diversas alternativas para compartir aquello que resulta de interés a los estudiantes, ofrece unos lenguajes como posibilidades de apropiación de la palabra (escrita, oral, visual e hipertextual) y servirse de ella para relatar sus experiencias de vida y validar sus voces.

De igual manera, se debe dar también otra perspectiva a la producción de los medios escolares, desde su calidad de productores de sentido con capacidad de lectura de sus contextos sociales e institucionales, propósitos en la manera de construir los contenidos y creativos en la manera de comunicar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

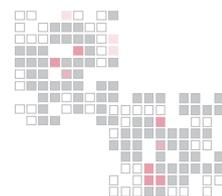
APARICI, R. La reinención de la educomunicación. En Aparici, R. (coord.), *Comunicación educativa en la sociedad de la información* (23-33). Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia, 2006.

BACHER, S. *Tatuados por los medios: dilemas de la educación en la*

era digital. Buenos Aires: Paidós, 2009.

CEBALLOS, J. La vigencia de los medios de comunicación escolar en entredicho. Más que instrumentos, la memoria colectiva de la escuela. *Revista Tram[p]as de la comunicación y la cultura*, (p. 73), 2012.

_____. *Medios de comunicación escolar, educación y ciudadanía. Una mirada desde las Mediaciones*. (Tesis de doctorado). Uni-



versidad Nacional de La Plata, La Plata, Argentina. Recuperada del Repositorio Institucional Central de la UNLP (SEDICI) en el enlace <http://hdl.handle.net/10915/47712>, 2015.

FREINET, C. (*El diario escolar*. (2ª ed.) Barcelona: Editorial Laia, 1977.

_____. *Nacimiento de una pedagogía popular*. Historia de una escuela moderna. (3ª. ed.) Barcelona: Editorial Laia, 1983.

FREIRE, P. *Pedagogía del oprimido*. (33ª. ed.) México: Siglo XXI editores, 1985.

GARMANIK, C. Introducción. In: E. Margiolakis y C. Gamarnik, *Enseñar comunicación*. (Pp. 9-17). Buenos Aires: La Crujía, 2011.

GIROUX, H. *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. (3ª ed.) México: Siglo XXI Editores, 2003.

HUERGO, J. *Comunicación/educación*. Ámbitos, prácticas y perspectivas. La Plata: Universidad Nacional de La Plata, 2001.

_____. *Hacia una genealogía de Comunicación/Educación*. Ras-

treo de algunos anclajes político-culturales. La Plata: Universidad Nacional de La Plata, 2004.

MARTÍN BARBERO, J. *De los medios a las mediaciones*. Comunicación, cultura, hegemonía. Bogotá: Convenio Andrés Bello, 1998.

PÉREZ, A. *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Ediciones Morata, 1998.

PERCEVAL, J. y TEJEDOR, S. Oral-gestual, escritura, audio, audiovisual, y ¿digital? Los cinco grados de la comunicación en educación. *Comunicar*, XV (30), 155-163, 2008.

RODRÍGUEZ, J. Medios y tecnologías de la información y la comunicación: una caracterización de las prácticas en instituciones escolares de Bogotá. *Revista Colombiana de Educación*, (46), 186-218, 2004.

VALDERRAMA, C. Ciudadanía y formación ciudadana en la sociedad de la información. Una aproximación desde la comunicación-educación. En Aparici, R (coord.), *Educomunicación: más allá del 2.0*. (281-305). Barcelona: Gedisa, 2010.

Recebimento: 05/04/2017
Aprovação: 21/06/2017

