

# Prácticas de enseñanza de la comunicación en la escuela secundaria desde una perspectiva de educación popular

---

Año  
2018

Autor  
Rezzonico, Alejandro

Este documento está disponible para su consulta y descarga en el portal on line de la Biblioteca Central "Vicerrector Ricardo Alberto Podestá", en el Repositorio Institucional de la **Universidad Nacional de Villa María**.

#### CITA SUGERIDA

Rezzonico, A. (2018). *Prácticas de enseñanza de la comunicación en la escuela secundaria desde una perspectiva de educación popular*. 20vo Congreso REDCOM. Primer congreso latinoamericano de comunicación de la UNVM. Comunicaciones, poderes y tecnologías: de territorios locales a territorios globales. Villa María: Universidad Nacional de Villa María



# Prácticas de enseñanza de la comunicación en la escuela secundaria desde una perspectiva de educación popular

Lic. Alejandro Rezzonico (UBA)

## 1. Genealogía

En este trabajo recogemos algunos ejes y las principales conclusiones de la tesina de licenciatura en Cs. De la Comunicación (UBA) “Comunicación y educación popular en una escuela inclusiva: trazos sobre un trabajo pedagógico colectivo” (2016), bajo la tutoría de Verónica Mistrorigo y Gustavo Galli, y evaluada por Oscar Magarola. Posteriormente la misma fue reelaborada y ampliada para su publicación en formato libro bajo el título: “Comunicación y educación popular en la escuela secundaria. Fundamentos, reflexiones y prácticas”<sup>1</sup>.

Nuestro objetivo es reconstruir desde una mirada descriptiva y analítica las prácticas de enseñanza de la comunicación en una escuela secundaria de la localidad de González Catán (La Matanza, Bs. As.) desde la perspectiva de educación popular y con una línea de inclusión educativa, identificando algunas claves/aprendizajes/intentos/búsquedas construidas en el camino.

Dado que lo que a continuación se retrata y comenta es un trabajo pedagógico colectivo reconstruido a partir de numerosas voces de docentes, estudiantes y familiares, hemos optado por el plural en la escritura.

## 2. Coordenadas

La Escuela La Salle de González Catán está ubicada en el partido de La Matanza, en el oeste del conurbano bonaerense. Es una institución educativa pública de gestión privada, cuya fundación data de 1915 y que pertenece a la red de instituciones educativas de La Salle<sup>2</sup>.

En el año 2008 se creó el nivel secundario de dicha institución, cuyo ciclo superior está orientado en Comunicación. Para su creación, un equipo conformado por docentes y directivos trabajó en la elaboración de un proyecto especial evaluado y aprobado por las autoridades educativas de la provincia de Buenos Aires. En ese proyecto se buscó diseñar una escuela más inclusiva, reorganizar tiempos, espacios y formatos escolares proponiendo alternativas que se inscriben en las orientaciones de la Ley de Educación Nacional (LEN) y sus resoluciones y en un acumulado de saberes y experiencias vinculadas con las prácticas educativas en contextos de vulnerabilidad.

Los niños, niñas y jóvenes que concurren a la escuela secundaria, que son seiscientos aproximadamente, residen en su mayoría en los barrios que circundan a la escuela (Barrios El Dorado, Las Casitas, 25 de Mayo, La Salle A, B y C; entre otros), donde habitan numerosas familias que viven en situación de pobreza. A pocos kilómetros del centro de González Catán, la geografía que rodea a la escuela está a medio camino entre lo rural y lo urbano. Muchas de las calles de la zona no están asfaltadas. Los barrios de los que provienen los estudiantes presentan diversos rasgos de

---

<sup>1</sup> Rezzonico, Alejandro: *Comunicación y educación popular en la escuela secundaria. Fundamentos, reflexiones y prácticas*. Bs. As., Crujía-Stella-Fundación La Salle Argentina, 2017.

<sup>2</sup> Congregación religiosa de origen francés, fundada en el siglo XVIII por Juan Bautista de La Salle. En la actualidad, La Salle está presente en 85 países del mundo. En Argentina gestiona 15 escuelas/centros educativos no formales distribuidas entre las provincias de Buenos Aires, Santa Fe, Entre Ríos, Córdoba, Jujuy y Ciudad de Buenos Aires, que funcionan de manera asociada y solidaria.

precariedad habitacional, de infraestructura y servicios. Pero las precariedades, marcas de las desigualdades y estigmas no son los únicos rasgos que definen a estos barrios y sus habitantes: son barriadas pobladas de trabajadorxs que con mucho esfuerzo aseguran el sustento para sus familias, de jóvenes que estudian y hacen proyectos, de gente que lucha, que sueña, que se organiza solidariamente, que se abre camino e inventa futuro a pesar de las desidias y violencias institucionales.

### **3. Búsquedas, intentos, estrategias**

Desarrollaremos a continuación algunas propuestas, estrategias y proyectos que fuimos construyendo en el andar de nuestras prácticas de enseñanza de la comunicación desde una perspectiva de educación popular. Algunas de ellas tienen que ver con respuestas, traducidas en un proyecto, frente a problematizaciones sobre la propia naturaleza de la escuela secundaria. Otras han sido diseños, ensayos e implementaciones surgidas frente a la decisión de elegir la orientación en comunicación. Otras son y siguen siendo el resultado de lo que acontece diariamente en la vida de la escuela. Todas han sido fruto de un pensar, sentir y hacer colectivo.

Es preciso señalar que no pensamos en lo que sigue como un repertorio de recetas o modelos “exitosos”, sino como procesos en camino, no exentos de contramarchas, contradicciones y equivocaciones, pero transitados con compromiso, responsabilidad, y disfrute. Son búsquedas que nos han afectado, tensionado, animado, desalentado, que siempre nos han llamado a “crear”. Crear quiere decir pensar lo que no está, lo que no fue pensado; se crea frente a un problema, frente a una pregunta compartida.

#### ***Reorganización y resignificación curricular del ciclo orientado***

Durante los primeros tres años de vida del ciclo orientado, lxs docentes de las materias de comunicación, en conjunto con lxs directivxs de la escuela, decidimos llevar a cabo una propuesta de resignificación curricular.

Resignificar el curriculum, desde la perspectiva de la educación popular, significa rediseñar la propuesta curricular de la jurisdicción correspondiente a partir del cruce de las representaciones de lxs docentes, las representaciones de lxs estudiantes, las representaciones del entorno social, las representaciones dominantes sobre determinados conocimientos y la intencionalidad política de lo que se desea transmitir (Bolton, 2015). Se trata de un ejercicio que pone en el centro la dimensión política de la tarea educativa, tal como expresa Galli:

“Una escuela que busca enmarcarse en la educación popular se pregunta para abrir los sentidos de lo que enseña e intenta develar las estructuras de dominación presentes en los conocimientos (contenidos) que enseña. La escuela, para abrir los sentidos y romper con las estructuras de dominación presentes en el currículo, tiene que resignificar, clarificar y explicitar su intencionalidad desde el lugar de los pobres. Decir esto no es pregonar el vaciamiento de los contenidos en la escuela, sino ejercitarse en la pregunta de “enseñar tal o cual contenido, ¿a qué y a quién favorece?” (Galli, 2014, p.87).

Luego de varias reuniones de evaluación del camino transitado en esos primeros años, nos decidimos a revisar el curriculum y la organización del ciclo orientado en búsqueda de una propuesta superadora frente a algunos indicadores que identificamos:

- ) Algunas superposiciones de contenidos en distintas materias, a pesar de las articulaciones construidas por el plantel docente
- ) La reiteración de conceptos teóricos del marco conceptual de las materias de la orientación: cuestiones como sociedad de consumo; globalización; influencia de los medios de comunicación; construcción de subjetividad; se vuelven recurrentes en el análisis aunque se lo haga desde diferentes miradas y abordajes. Resulta de esto un “agotamiento” de los alumnos al abordar los temas mencionados, agregado a cierta confusión respecto del alcance de cada materia y de la propuesta teórica y práctica de cada una de ellas.
- ) Se crean serias dificultades de llevar adelante una propuesta curricular basada en producciones de los alumnos, porque si bien comprendemos que es la manera adecuada de enseñar muchos de los contenidos propuestos en el curriculum, esta metodología supone un trabajo personalizado por parte de lxs docentes (y en muchas ocasiones en distintas aulas a la vez, por ejemplo en sala de computación y estudio de radio), que demanda la presencia de más de un profesor por clase<sup>3</sup>.

Queremos recordar que al ingresar la comunicación como disciplina a la escuela, en algunos casos se produjo una desconexión entre las asignaturas de dicha disciplina, lo cual contribuía a la fragmentación constitutiva de las disciplinas en la escuela secundaria y a la dificultad para dimensionar a la comunicación como un campo de objetos y problemáticas. Por otra parte, tal como señala Duquelsky (2011), percibimos que los diseños curriculares de las asignaturas del ciclo orientado trasladan objetos y problemáticas del campo académico universitario a la escuela, lo cual requiere mediaciones y transposiciones que no siempre habíamos logrado resolver de la mejor manera y sobre las que necesitábamos darnos una reflexión más profunda.

Teniendo en cuenta lo anterior, nos embarcamos en la tarea de reorganizar algunos aspectos de la orientación en comunicación. Nuestro proyecto de escuela secundaria aprobado por la Dirección General de Gestión Educativa de la Provincia de Buenos Aires contempla la posibilidad de cuatrimestralizar materias de los años del Ciclo Orientado. Se trata de una estrategia pensada para habilitar una mayor carga horaria semanal de espacios de tutoría, metodología de estudios, recuperación de aprendizajes y cursos de formación profesional. La intencionalidad es ampliar la oferta de la escuela con propuestas que apuntan a fortalecer y sostener las trayectorias educativas, y ampliar la formación escolar con herramientas para la inserción laboral.

A partir de 2011, comenzó a implementarse la cuatrimestralización de las asignaturas del ciclo orientado, con el siguiente esquema de fusión:

- ) En 4º año: Introducción a la comunicación y Nuevas Tecnologías de la Comunicación y Educación
- ) En 5º año: Observatorio de Medios y Observatorio de Comunicación, cultura y sociedad
- ) En 6º año: Taller de Producción de Lenguajes Comunicación y Comunicación Institucional y Comunitaria.

En el desarrollo de esta propuesta de reorganización curricular buscamos no sólo reacomodar tiempos y materias, sino también acordar la especificidad e identidad de cada asignatura, a la vez que su complementariedad y gradualidad desde una perspectiva integral. Para ello establecimos, a partir de los diseños curriculares de la Provincia de Buenos Aires, una serie de ejes temáticos y producciones a realizar en cada asignatura. Como resultado, el Ciclo Orientado en nuestra escuela quedó diagramado de la siguiente manera:

---

<sup>3</sup> Notas provenientes del registro de reuniones de evaluación del ciclo orientado

MATERIA	HORAS	CONTENIDOS EJE	PROYECTOS/PRODUCCIONES/LENGUAJES
<b>INTRODUCCIÓN A LA COMUNICACIÓN (4° año)</b>	4 cuatrimen- trales	Definición. Elementos de la comunicación. Semiología. Medios y géneros. Ley de servicios de comunicación audiovisual.	1. Uso de imágenes. 2. Navegación web. 3. Construcción de un Blog. Producción de contenido para Blogs.
<b>NTICX (4° año)</b>	4 cuatrimen- trales	Sociedad de la información. Informática. Medios de Comunicación. Manejo de cámaras: video, fotografía.	1. Manejo de filmadora, cámaras, celulares. 2. Intervención de fotografías: Instagram. Photoshop. 3. Edición: audio, video (softwares).
<b>COMUNICACIÓN Y CULTURAS DEL CONSUMO (5° año)</b>	2 anuales	Capitalismo y consumo. Comunicación y consumo. Gestión de la comunicación	1. Comunicación Institucional (Campañas publicitarias, gráficas y spots Radiales)
<b>OBSERVATORIO DE MEDIOS (5° año)</b>	4 cuatr. (2 de ellas en binas)	MCM, Estrategias de construcción discursiva. Medios como formadores de opinión. Agenda mediática.	1. Diseño gráfico (revistas, folletos, volantes). 2. Diseño de Revista. 3. Revista: escritura de noticias y columnas de opinión, edición y redacción.
<b>OSERVATORIO DE COMUNICACIÓN, CULTURA Y SOCIEDAD (5° año)</b>	4 cuatr. (2 de ellas en binas)	Definición de Cultura. Cultura y comunicación. Industrias Culturales y construcción de identidades.	1. Compilaciones: antologías, poesía, CD de música. 2. Producción de talleres culturales para niños y adultos mayores 3. Producción de un evento cultural.
<b>COMUNICACIÓN INSTITUCIONAL Y COMUNITARIA (6° año)</b>	2 horas (en binas)	Comunicación comunitaria, alternativa y popular. Comunicación institucional. Diagnóstico comunicacional e intervención.	1. Radio: Locución, producción, operación y Edición de Sonido. 2. Comunicación institucional en web y redes sociales. 3. Campañas dentro de la Escuela.
<b>COMUNICACIÓN Y TRANSFORMACIONES SOCIOCULTURALES DEL SIGLO XXI (6° año)</b>	2 horas (1 de ellas en binas)	Cultura posmoderna. Sociedad posindustrial y capitalismo cultural. Sociedad red y dual. Nuevos modelos de relación: vínculos y subjetividad.	1. Proyecto de intervención barrial/escolar: Investigación – acción, proyecto contracultural.
<b>TALLER DE PRODUCCION DE LENGUAJES (6° año)</b>	2 horas	Lenguaje: significado y significante. Discurso e ideología. Enunciación. Hegemonía – contra hegemonía.	1. Stop Motion. 2. Edición de Video. 3. Campañas dentro de la Escuela.

Esta reorganización significó las siguientes modificaciones:

) En Quinto Año:

- Trabajar en binas pedagógicas en 2 (dos) horas de ambas materias, dedicándose a la tarea de producciones concretas de contenidos para la Radio Escolar, la Revista Escolar y las Campañas Comunitarias de Comunicación y Concientización en articulación con otros equipos de la Fundación Armstrong y otras Organizaciones Barriales.

) En Sexto Año:

- Trabajar en binas pedagógicas en 1 (una) hora de la materia Comunicación y Transformaciones Socioculturales del Siglo XXI, dedicándose a la tarea de producciones concretas de contenidos para la Radio Escolar, la Revista Escolar y las

Campañas Comunitarias de Comunicación y Concientización en articulación con otros equipos de la Fundación Armstrong y otras Organizaciones Barriales.

- Trabajar en binas pedagógicas en las 2 (dos) horas de la materia Comunicación Institucional y Comunitaria, dedicándole a ellas la tarea de producciones concretas de contenidos para la Radio Escolar, la Revista Escolar y las Campañas Comunitarias de Comunicación y Concientización en articulación con otros equipos de la Fundación Armstrong y otras Organizaciones Barriales.

Como parte de este proceso, nos animamos a considerar la posibilidad de generar espacios para el trabajo en binas/parejas pedagógicas en algunos momentos de la cursada, integradas por docentes de la orientación, como estrategia para facilitar el acompañamiento de las instancias de producción de los/as estudiantes. “¿Por qué binas?” nos preguntamos, y nos dijimos:

- Porque para las producciones nos podemos complementar mejor
- Porque nos permite acompañar mejor los procesos y trayectorias de los y las estudiantes
- Porque sumamos “cabeza” a pensar las clases, planificaciones, actividades.

Esto implica una reestructuración de los tiempos, espacios y roles tradicionalmente asignados en la escuela. De esta forma coordinamos el trabajo con preceptorxs, directivxs y otrxs colegas para habilitar espacios donde podamos trabajar de a pares en el acompañamiento de los procesos de realización de producciones (cortos, programas de radio, trabajos de stop motion, diseño de publicaciones, etc.).

Según López y Haedo (2013), existen antecedentes de trabajo en parejas pedagógicas en los primeros años del nivel inicial, en el nivel primario en el marco del proyecto “Maestro más maestro” dentro del Programa Zap<sup>4</sup> en la Ciudad de Buenos Aires y en experiencias de educación intercultural bilingüe. En el nivel medio, señalan las autoras, es poco frecuente, con la excepción de los Bachilleratos de Educación Popular. Uno de estos bachilleratos ha definido los fundamentos de esta dinámica de trabajo de la siguiente manera:

“Entendemos por “pareja pedagógica” (PP) a un par docente con un trabajo y un ideario educativo en común, que de forma integrada y coordinada, asumen conjuntamente la responsabilidad de planificar, dictar y evaluar simultáneamente una asignatura. Creemos que las parejas, trabajando en equipo, generan una propuesta superadora de las individualidades docentes, en pos de una totalidad integral a nivel proyecto, pero con la riqueza que aportan las diferencias personales de criterios y modalidades. La PP permite la formación continua y la producción de nuevas estrategias y herramientas didácticas, así como una permanente mirada de pares sobre el trabajo realizado. La PP posibilita acercarnos más a la idea de construcción colectiva del conocimiento al “despersonalizar” la tarea educativa, aliviando la relación educador/educando”<sup>5</sup>.

Somos conscientes de las complejidades y obstáculos para que esta forma de trabajo acontezca, pero consideramos que es una estrategia posibilitadora que enriquece y potencia nuestro trabajo docente.

Otro aspecto a destacar en la línea de la resignificación curricular radica en la metodología del Complejo Temático que adoptamos en todo el Nivel Secundario, no sólo el ciclo orientado. El

---

<sup>4</sup> Zona de Acción Prioritaria

<sup>5</sup> Del proyecto educativo del Bachillerato Popular Bajo Flores, citado en Haedo; López (2013), p. 4.

Complejo Temático busca recoger las representaciones y expectativas de lxs estudiantes sus familias y lxs vecinos de los barrios cercanos a la escuela, e incorporarlas al curriculum de manera transversal, mediante dispositivos institucionales y didácticos que propicien un proceso de transformación de la conciencia y de las prácticas en lxs sujetos.

Esta metodología está inspirada en el método de alfabetización de Paulo Freire. Se trata de una construcción colectiva en la que participan docentes, directivxs, preceptorxs e integrantes del Equipo de Orientación, que comienza con salidas grupales previas al inicio del ciclo lectivo a los barrios cercanos para dialogar con estudiantes, familias y vecinxs.

“En esas visitas se conversan distintos temas según la propuesta del año, pero en general el diálogo gira en torno a las expectativas de padres y alumnos respecto del año que va a comenzar, qué les gustaría que la escuela enseñe, qué situaciones les preocupan de los barrios dónde viven, cómo se sienten, qué les gusta y qué no de la escuela, etc”. (Galli, 2014, p. 89).

Las visitas son instancias valiosas de encuentro con lxs vecinxs, de conversación, mate o tereré de por medio, sobre el acontecer en el barrio, sobre los problemas y los anhelos. Es una de las formas en las que la escuela se hace presente en el territorio y se compromete con sus luchas y destinos.

Luego de estas jornadas de “caminar el barrio” se realizan reuniones en la escuela para compartir los registros e impresiones de esas conversaciones, identificando frases recurrentes y sentidos predominantes, organizándolos en núcleos de sentido expresados en frases que condensen sentidos recurrentes y realizando interpretaciones colectivas sobre lo registrado. Posteriormente se hace opción por los núcleos a trabajar en ese ciclo lectivo y se plantean “contrafrases”, a modo de lemas que orientarán la tarea de construcción y acuerdo de las propuestas didácticas e institucionales que se llevarán a cabo para trabajar con esos núcleos de sentido en el curriculum de cada asignatura y también en proyectos integrados por año<sup>6</sup>.

Rigal sostiene que la preocupación por el universo cultural, histórico y social de los sectores populares, requiere la formulación de diseños curriculares que contemplen este bagaje singular.

“Creemos que el curriculum debe incorporar y estructurar aquellas prácticas educativas de los sectores populares que se desarrollan fuera de la escuela, sus necesidades vitales, los modelos interaccionales valiosos de su vida cotidiana. Compatibilizado en un diálogo con los contenidos propios del avance del conocimiento científico. Esta empresa implica también una contribución a la democratización de la educación. La elaboración de una propuesta pedagógica ajustada a esta población facilitará sin ninguna duda el acceso y el tránsito de los sectores populares en la escuela” (Rigal 1995; 30).

Por ello afirmamos que la resignificación curricular es también una estrategia de inclusión.

Por último, entendemos que la construcción de los contratos didácticos de nuestras asignaturas conlleva un ejercicio de resignificación curricular, ya que en esa tarea nos proponemos pensar y comunicar a nuestros estudiantes y sus familias el marco epistemológico, de nuestras asignaturas, la

---

<sup>6</sup> Para una explicación más detallada de la metodología del complejo temático y visualizar algunos ejemplos, ver Bolton (2013: 126-166)

significatividad de los contenidos que hemos de proponer, y la relación del programa con el recorte del complejo temático a trabajar en un determinado ciclo lectivo.

“Contrato didáctico” es como nombramos en nuestra escuela a lo que habitualmente se nombra como “planificaciones”, que cada docente construye para su asignatura. Sobre ellos explica Galli que:

“Se entiende que se deben pensar las planificaciones, llamadas aquí contrato didáctico, más como una herramienta de trabajo que los alumnos llevan en sus carpetas y con los cuáles se va siguiendo el desarrollo del trabajo del educador a lo largo del año, que como un instrumento burocrático que hay que presentar a la dirección. (...) Los contratos didácticos son contratos en tanto allí se explicita qué es lo que se pretende enseñar y que el alumno aprenda a lo largo del año. El alumno sabe, entonces, qué tiene por delante en la materia, de qué modo le va a ser ofrecido ese saber y cuáles son las pautas para la evaluación y aprobación del año. (...) Es un instrumento de trabajo que también tiene como intención dar a conocer la propuesta de cada una de las materias a las familias. Una de las características del contrato didáctico es que debe ser redactado en forma simple y sencilla de modo que todo aquel que quiera leerlo pueda comprender de qué se trata. Si bien no se ha logrado que el contrato didáctico se asuma como un recurso didáctico para las clases (aún perdura en algunos profesores “la planificación” como un requisito administrativo y les cuesta integrarlo al proceso de enseñanza), sin dudas la explicitación de lo que se pretende y la clarificación de las “reglas del juego”, contribuyen a cargar de sentido las clases a la vez que las inscriben en un proceso y no en fragmentos aislados que poco se articulan entre sí a lo largo del año”. (Galli, 2014, p. 77).

### ***Construcción de una mirada crítica de/desde la comunicación***

La formación de subjetividades críticas es una de las premisas de la educación popular. Podría decirse incluso que ha llegado a convertirse en un supuesto casi incuestionable de la educación en general. Sin embargo, existen diversas miradas sobre lo que significa ser “críticxs” respecto de la comunicación en la escuela.

Por ejemplo, desde algunos enfoques, la crítica radica en comprender las reglas y mecanismos de producción de los mensajes mediáticos, en tanto procedimientos técnicos y disciplinares. En este sentido, se puede proponer a lxs estudiantes analizar “críticamente” una pieza comunicacional para establecer si se trata de una buena producción, si cumple con las reglas y criterios de producción de su género, si comunica efectivamente el mensaje, si genera el efecto buscado, etc. Creemos que sin dudas se trata de un ejercicio válido y necesario en los procesos de enseñanza de la comunicación, pero el riesgo de acotar la crítica a esos márgenes radica en perder de vista la dimensión ideológica, económica y política de los mensajes mediáticos. A modo de ejemplo, podríamos llevar adelante un profundo análisis crítico de la producción de una publicidad audiovisual, abordando el uso del diseño, el sonido, las actuaciones, las voces, los colores, la dimensión narrativa, etc., pero si nos detenemos ahí podríamos perder de vista la producción y reproducción de estereotipos de género en la misma, o el planteamiento de determinado modelo de felicidad ligado a la acumulación material o las apariencias propiciado por la publicidad en cuestión.

Por ello, si la educación popular nos insta a pensar en el recorte de saberes que queremos transmitir y construir, a hacer consciente qué queremos enseñar, a tener claro a quiénes queremos favorecer, a quiénes nos queremos enfrentar, qué proyecto de sociedad asoma en nuestras propuestas de enseñanza; un enfoque crítico respecto de la comunicación implica hacernos esas preguntas sobre

una película, una publicidad, una empresa de medios, un programa de televisión o las producciones del *youtuber* del momento.

Creemos que Duquelsky define claramente la tarea crítica en comunicación al afirmar que ésta se relaciona con:

“la problematización, el cuestionamiento de lo dado y establecido mediante una indagación histórico-social de los fenómenos concretos para comprenderlos en el marco en el que surgen, operan y adquieren su significación; una perspectiva que tiene como objetivo dilucidar, en el terreno cultural, qué tendencias asisten los productos simbólicos, si progresivas o conservadoras, las que resisten y disputan al poder de turno o aquellas que naturalizan su posesión y formas de ejercerlo. (...) Comprender en toda su complejidad e importancia el rol de los medios en las sociedades contemporáneas supone necesariamente abordar las relaciones que existen entre ciertas formas simbólicas, su consumo, la distribución social del poder y la posición que estudiantes y docentes ocupan en ella. Debemos, en definitiva, elaborar estrategias de enseñanza que, inspiradas en una perspectiva crítica, histórica y social, les permitan a los estudiantes arribar desde el análisis y la práctica cultural a conclusiones políticas y sociales cuyo horizonte sea el compromiso con la transformación de la realidad en la que viven ellos y sus contemporáneos” (Duquelski, 2011, p.105)

Tratando de andar por esa senda, uno de los caminos que hemos elegido para desarrollar la mirada crítica desde la comunicación tiene que ver con reflexionar junto con lxs estudiantes sobre sus consumos culturales. Duquelski (2011) afirma que en la enseñanza escolar de la comunicación existe la tendencia a enfatizar la importancia de los consumos culturales de los estudiantes. Podríamos pensar que esto está en sintonía con las premisas de la pedagogía de Paulo Freire, quien destacó la relevancia de los saberes y experiencias de los educandos para la construcción de conocimiento. Sin embargo, existen algunas advertencias o criterios a nuestro juicio pertinentes, que es preciso tener en cuenta a la hora de abordar los consumos culturales de/con nustrxs estudiantes:

“En la educación en medios, los saberes y conocimientos previos de los estudiantes son, fundamentalmente, el resultado del lugar y función que éstos ocupan y desempeñan en el sistema de medios de comunicación masiva: la de receptores/consumidores (...) Los saberes previos de los estudiantes son el resultado, en gran medida, de las políticas culturales y educativas desarrolladas por las instituciones y procesos que debemos enseñar a analizar e interpretar críticamente” (Duquelski, 2011, p. 47).

Por lo tanto, partir de los consumos culturales desde una perspectiva crítica significa un ejercicio de distanciamiento y problematización de lo cercano, lo cotidiano, lo evidente, lo que se nos hace “natural”, lo que nos genera placer. Se trata de indagar acerca de cómo el gusto cultural es construido por una oferta que en la que predominan ciertos géneros, formatos, estilos y universos temáticos por sobre otros.

Teniendo en cuenta esta perspectiva sobre la crítica en la enseñanza de la comunicación, para llevarla adelante fuimos construyendo pensando algunas líneas de trabajo:

- ) Construir con nustrxs estudiantes un **relevamiento de sus consumos culturales**; identificar aspectos comunes y diferencias; contrastar con las tendencias nacionales; reflexionar sobre las condiciones de acceso a los diversos bienes culturales y simbólicos; establecer quiénes

producen esos consumos, sus procedencias, sus relaciones con la política y el mundo empresarial; identificar cuáles son los géneros, formatos y estilos más recurrentes; investigar qué otros géneros, formatos y estilos existen; indagar acerca de dónde se ubican medios y productoras culturales en nuestros territorios, qué tipo de productos predominan; reflexionar sobre las políticas públicas de acceso a los bienes culturales en el territorio (en especial las destinadas a adolescentes y jóvenes). Respecto de la indagación acerca de la producción cultural y el acceso a la cultura en el territorio donde viven nuestros estudiantes, adoptamos la metodología de mapeo colectivo propuesta por el grupo “Iconoclasistas”<sup>7</sup>, que permite reponer miradas, historias y percepciones diversas para la construcción de un mismo escenario.

- ) Otro eje para la reflexión crítica sobre la comunicación radica en la **identificación y análisis de determinadas representaciones y estereotipos en los mensajes mediáticos**. En particular, hemos tomado prioritariamente como casos de análisis la producción, reproducción y circulación de estereotipos de género, los casos de violencia mediática hacia las mujeres y la estigmatización/criminalización de lxs jóvenes de sectores populares. Como parte de esta tarea indagamos acerca de cómo son representadxs en los medios lxs jóvenes de sectores populares; en qué circunstancias son protagonistas en el género periodístico o ficcional; cuáles son los roles/valores/ideas/actitudes asociados más frecuentemente a las mujeres. Esta tarea de investigación va acompañada de reflexiones acerca de las consecuencias que tiene la reducción y simplificación de lxs jóvenes a rasgos como irresponsabilidad, desinterés, violencia, peligrosidad, drogadicción. O la representación de las mujeres como interesadas, provocativas, engañosas, envidiosas, materialistas, infieles, débiles y circunscriptas al ámbito doméstico/privado. En esta tarea de rastreo de estereotipos de género acudimos especialmente al género publicitario, porque creemos que condensa muchos aspectos vinculados con la producción, reproducción y circulación de estereotipos que se ponen en juego en pequeñas producciones, consumidas generalmente con bajos niveles de atención pero cuyos mensajes refuerzan insistentemente determinadas concepciones. Como entendemos que toda instancia de crítica involucra también otras de proposición, abordamos la crítica publicitaria desde la técnica contrapublicitaria<sup>8</sup>.
- ) En tercer lugar, nos dedicamos a **analizar la agenda mediática**, reconstruyendo cuáles son las temáticas que ingresan en la llamada “opinión pública”; quiénes favorecen su ingreso; qué espacio se les otorga; cuáles son las fuentes autorizadas y consultadas; qué jerarquía tienen los temas abordados; qué datos se omiten, se destacan o se exageran; qué actores se visibilizan y cuáles no; en qué medida ingresan los intereses de nustrxs estudiantes y sus familias en ella; qué otra agenda es posible construir desde la mirada juvenil de lo local y nacional. Si bien se trata de una estrategia transversal al ciclo orientado, encontramos en las asignaturas concebidas como “observatorios” ámbitos privilegiados para la tarea de seguimiento de temáticas de la agenda mediática y comparación de diversos abordajes. En el nivel propositivo de la crítica, en este caso, priorizamos las producciones radiofónicas

---

<sup>7</sup> [www.iconoclasistas.net](http://www.iconoclasistas.net)

<sup>8</sup> “La contra-publicidad es una forma de activismo urbano que combina el arte callejero con acciones de concientización; se practica y desarrolla cada vez más alrededor del mundo para difundir problemáticas sociales y promover un comportamiento crítico frente al consumismo y la invasión de las grandes empresas sobre los espacios públicos y las vidas privadas de las personas. La actividad contra-publicitaria es, intrínsecamente, una acción que interfiere, distorsiona o resignifica un determinado mensaje publicitario con el objeto de realizar una crítica de la sociedad de consumo, denunciar los comportamientos abusivos de las grandes corporaciones y mostrar una visión alternativa de respeto a los derechos humanos, al ambiente y la libertad de expresión” (Pellegrini, 2015, p. 39)

(predominantemente spots, microprogramas y programas en vivo) que son incorporadas a la programación de la radio de la escuela, y también el género periodístico, como ha sido el caso de la revista “Cuerpos en movimiento” que reúne producciones escritas en las que lxs estudiantes construyen su propia agenda desde textos biográficos, entrevistas, informes y notas de opinión.

- J) También hemos apostado a construir una mirada crítica de la comunicación desde el **contacto e intercambio con medios y comunicadorxs**. Por ello hemos visitado la Televisión Pública y participado en varias oportunidades del programa “Una tarde cualquiera”. Ese ciclo tuvo la virtud de incorporar protagónicamente las voces de adolescentes y jóvenes, sus opiniones, sus iniciativas, sus intereses, sus problemáticas y sus formas de disfrute. A la vez que propició la posibilidad de que una gran cantidad de jóvenes participen de la “cocina” de un programa televisivo desde un lugar que trasciende el rol de meros espectadorxs. También hemos visitado la FM Riachuelo, una radio comunitaria del barrio porteño de La Boca, medio que integra la organización territorial “Los Pibes”, donde es posible palpar la relación de un proyecto de comunicación con las luchas, dolores y esperanzas de un territorio postergado y empobrecido, pero organizado y en lucha. Salir de la escuela y del barrio, ampliar los mapas y recorridos, son instancias profundamente movilizantes para nosotros y los estudiantes. En esas experiencias pueden conocer otras realidades, descubrir diferencias y similitudes con lo que viven en sus barrios, escuchar de boca de sus protagonistas el sentido de hacer comunicación comunitaria y popular.

En sintonía con Gamarnik (2011), entendemos que la mirada crítica consiste en una dinámica que implica instancias de análisis y reflexión pero también de proposición, debido a lo cual la producción de mensajes mediáticos es central en nuestras propuestas de enseñanza. Por ello afirmamos que nuestra propuesta de enseñanza de la comunicación se inscribe en el desplazamiento de la concepción de “receptor crítico” a la concepción de “actor social”, en tanto se busca que los aprendizajes y herramientas se vuelquen no sólo hacia una comprensión más crítica de los fenómenos comunicacionales, sino a prácticas que tiendan a la transformación en lo individual pero sobre todo en lo colectivo, sea grupal o territorial.

Si bien consideramos que la producción es parte de las estrategias necesarias para la construcción de una mirada crítica de la comunicación, hemos optado por desarrollar ese aspecto separadamente, en el próximo apartado, debido al rol protagónico que le hemos asignado en nuestras prácticas de enseñanza.

### ***Hacer comunicación en/desde la escuela: una instancia donde se anudan los aprendizajes<sup>9</sup>***

Como puede verse en la síntesis de nuestra propuesta de resignificación curricular del ciclo orientado, la producción ha sido un aspecto central en nuestro modo de concebir la enseñanza de la comunicación. Hemos buscado, en concordancia con las orientaciones didácticas de los diseños curriculares oficiales, desplegar un repertorio diverso de posibilidades expresivas con el fin de ampliar los lenguajes, soportes y herramientas de los que disponen lxs estudiantes: el lenguaje audiovisual, la radio, la fotografía, la escritura, lo digital. Asimismo, no hemos pensado la producción desde una lógica instrumental y técnica, sino desde los postulados de la educación popular en relación a la apropiación de la palabra y la relación dialéctica entre teoría y práctica.

---

<sup>9</sup> Una primera versión de este apartado fue escrito en colaboración con Bárbara López y presentado como ponencia en la I Jornada de Comunicación y emancipación, organizada por el Departamento de Comunicación del Centro Cultural de la Cooperación y el Taller de Comunicación Comunitaria (FSOC-UBA). Dicha jornada fue llevada a cabo el 3 de noviembre de 2016 en el Centro Cultural de la Cooperación (Ciudad de Buenos Aires)

La tarea de construcción de una mirada crítica de la comunicación se complementa con instancias de creación de producciones comunicacionales. Este ejercicio nos plantea como educadorxs un desafío cuyos extremos son, por un lado, que lxs jóvenes no reproduzcan acríticamente aquello que han aprendido como consumidorxs de medios y, por otro lado, que no sean “políticamente correctxs” y expresen en sus producciones aquello que creen que lxs adultxs queremos escuchar, leer o ver. No siempre logramos este equilibrio, frecuentemente la balanza se inclina en uno u otro sentido. Pero también se dan producciones donde lxs estudiantes realizan síntesis propias y creativas entre lo aprendido con los medios y lo aprendido en la escuela.

Entendemos que por medio del ejercicio de producir estamos promoviendo el ejercicio del derecho a la comunicación. Por otra parte, creemos que las instancias de producción se complementan con la socialización de las producciones, algo que Bruner denomina como “postulado de la externalización”. Gamarnik explica, acerca de este postulado de Bruner, que

“la principal función de toda actividad cultural colectiva es la de producir obras, obras que alcanzan una existencia propia. Sin tener que pensar en grandes realizaciones, pequeñas obras como las que pueden realizar los alumnos dan orgullo, identidad y un sentido de continuidad y pertenencia a aquellos que participan en su realización. No importa cuán modesta o local sea la obra, su realización y concreción producen una mejor comprensión de los contenidos, sostienen la solidaridad grupal y fomentan la autoestima. La producción de los alumnos favorece otro principio de la enseñanza, queda un registro del “esfuerzo mental”, se rescata la actividad cognitiva del estado implícito y se la hace más pública, más negociable, más accesible tanto para la reflexión de los otros como para el propio análisis metacognitivo. Es un registro que queda “fuera de nosotros”, una materialización del pensamiento” (Gamarnik, 2009, p. 208).

Con el fin de compartir las producciones de nuestrxs estudiantes, y con ellas sus aprendizajes, pensamientos, miradas, preocupaciones e intereses, tanto al interior de la escuela como hacia afuera, nos propusimos la realización de una “Gala de comunicación”.

El principal objetivo de esta actividad es darle visibilidad a las producciones que se llevan adelante desde las asignaturas de comunicación: videos documentales, de ficción, programas de radio, spots radiales y audiovisuales, textos periodísticos, producciones gráficas. Y al mismo tiempo ponerlas en conversación con los sentidos que circulan en la escuela, el barrio, los medios de mayor alcance y circulación. La gala es también una oportunidad, entre otras que la escuela propicia, para que docentes y estudiantes planifiquemos, trabajemos, decidamos, conduzcamos y disfrutemos juntxs.

Decidimos nombrar a este encuentro como “gala” teniendo en cuenta algunos sentidos que esa palabra evoca: la idea de que la escuela puede ser lugar de fiesta, de darse el lujo, de espectáculo. “Hacer gala” es también mostrar orgullo por algo, en este caso no solo las producciones sino también el proceso silencioso y menos visible que decanta en ellas: los debates en torno a qué decir, por qué y cómo; los aprendizajes; los ensayos; el disfrute de hacer juntxs.

La gala como tal es uno de los puntos de llegada, una trama que se entreteje desde el acontecer cotidiano en las aulas, en el estudio de la radio de la escuela, en los patios y lugares cercanos a la escuela. Es, también, una iniciativa que se piensa desde la comunicación comunitaria.

Hacer comunicación comunitaria tiene que ver con narrar el acontecer de una comunidad, los sucesos que preocupan, alegran y movilizan a los barrios donde vivimos. También es una posibilidad

de ofrecer al barrio lecturas propias construidas colectivamente acerca de lo que acontece política, social, económica y culturalmente en el escenario local, nacional y regional, desde la perspectiva e intereses de dicha comunidad. Que la comunicación sea comunitaria significa que sea la propia comunidad quien tome la palabra y comunique lo que los medios masivos no cuentan, o bien cuentan con miradas sesgadas, muchas veces discriminatorias. Que sea popular significa que esté inscrita en las luchas e intereses de los sectores dominados en pos de horizontes de mayor justicia e igualdad.

Decíamos que la Gala es un punto de llegada, por lo que nos parece importante reconstruir el camino que decanta en ella. El primer paso es que lxs estudiantes elijan, al interior de su grupo clase, sus grupos de trabajo, "las productoras" que luego tendrán un nombre e identidad propias. Luego los grupos piensan en qué temas o sucesos son importantes para ellxs; qué cosas les preocupan, qué cuestiones les interesan, qué cosas quieren decir al barrio. Algunos de los temas más frecuentes son los problemas con las drogas, las relaciones violentas, el acoso policial que sufren los jóvenes de los barrios periféricos. Todxs tienen algún amigo o amiga o familiar involucrado en estos temas. Duele, preocupa, da bronca, por ende hay que hablar de eso, nombrarlo, construir palabra y echarla a rodar junto a otros.

A partir de ese mapeo de temáticas buscamos que lxs estudiantes vinculen su propia vida con episodios relacionados con ellas, es decir, ¿qué vínculo lxs une con lo que creen que es importante contar? ¿Qué historias tienen para contar? ¿Desde dónde se hablará del tema? ¿Qué pasa en el barrio? ¿Cómo aparece este tema en las conversaciones cotidianas?

Construido este relevamiento, buscamos ampliar la información disponible mediante el trabajo con diversas fuentes, donde el ejercicio más importante es identificar fuentes diversas, discriminar entre las más confiables, más precisas, e identificar sus posicionamientos e intereses y su relación con los propios. A menudo ésta es una instancia de conversión de miradas, de "recalcular" posiciones iniciales. Una vez puesta sobre la mesa la selección de fuentes y aportes, se vuelve sobre la mirada inicial de la temática a abordar para avanzar con la planificación de la producción. Aquí entran en juego los procedimientos técnicos propios de cada lenguaje, soporte, género y formato.

Hacia el fin del ciclo lectivo, en cada curso del ciclo orientado se recupera el trabajo del año y se decide qué de todo eso se compartirá en la Gala, cómo y por qué. También se conforma un equipo de voluntarixs que participarán de diversos modos en la preparación y realización del evento: preparando las producciones, ambientando el salón de usos múltiples, realizando materiales de difusión e invitación a la Gala, como presentadorxs y conductorxs o como periodistas cubriendo el evento. Ese equipo de preparación y animación se reúne varias veces a planificar, coordinar y compartir los avances de su trabajo.

La Gala es un acontecimiento de comunicación polimorfo y multifacético, desde y hacia la comunidad. Lxs estudiantes que conducen y organizan este evento sacan turno en la peluquería y lucen vestidos de noche y trajes. Es un evento especial porque se apropian de él, porque para ellxs tiene sentido. Es el día en que el barrio va a escuchar y comentar las noticias, las historias, los deseos, contados por sus protagonistas. Docentes, papás, mamás, tíos, hermanxs asisten a la gala, escuchan, ríen, comentan y se emocionan. La Gala termina con un brindis en el comedor de la escuela para celebrar el trabajo conjunto entre tantos y tantas, y nos vamos pensando y comentando lo hicimos juntxs, lo que vimos y oímos.

Nos gustaría, a continuación, abrir el foco y visualizar algunas cuestiones que subyacen a esta iniciativa en relación a la producción y difusión de piezas comunicacionales en una escuela popular y democrática orientada en comunicación.

Producir mensajes mediáticos desde la escuela implica un ejercicio de análisis crítico de los mensajes mediáticos y desnaturalización de las representaciones de la realidad, cuestionando los sentidos dominantes que circulan hegemónicamente en torno a ciertos temas, y que frecuentemente se orientan en un sentido contrario a los intereses de lxs estudiantes, sus familias, sus barrios. Por ejemplo en el caso de los discursos sobre la relación entre juventud/pobreza/violencia/inseguridad. No se piensa la “escritura” de medios sin la “lectura”, por lo que previo a la etapa de producción se ponen en juego una serie de dimensiones sobre el campo de producción mediática: la económica, la institucional, las líneas editoriales, los intereses políticos, los géneros y formatos. Particularmente se lleva a cabo un trabajo de reflexión en torno a las representaciones mediáticas en tanto recortes, prestando atención –en la línea de lo sugerido por Buckingham (2004), a su veracidad, a las presencias y las ausencias (tanto en lo representado como en los lugares de enunciación), a los sesgos y la falsa objetividad, a los estereotipos.

Acompañar pedagógicamente a otrxs en el hacer comunicación desde la escuela requiere identificar la dimensión política de la educación y de la comunicación: hacer comunicación en la escuela no es sólo “aprender una técnica”, no se trata de producir por el mero hecho de “entrenarse” en una práctica, haciendo “más de lo mismo”. Ponerse en el lugar de comunicadorxs desde/hacia una comunidad supone pensar qué se quiere decir, cómo, por qué, desde dónde, para qué. Conlleva pensar en las sensibilidades y experiencias de quienes escuchan, miran y leen. Significa pensar a la comunicación de sentidos como toma de posición, como aporte para la denuncia y transformación de lo injusto, de lo doloroso, pero también como camino para celebrar y valorar lo construido, los anhelos, aquello por lo que se lucha.

Producir un video, un spot de radio o una revista no es un fin en sí mismo. Como hemos señalado, existen perspectivas que reducen la enseñanza de la comunicación a un “saber hacer”, poniendo el énfasis en la enseñanza práctica y en el resultado. En este caso se busca superar la perspectiva del uso instrumental de las TIC o de la demagogia acrítica según la cual se les propone a lxs estudiantes hacer un video porque es divertido y tiene que ver con sus habilidades. La producción mediática en la escuela implica dar una disputa sobre lo que en los medios se dice, salirse del lugar de meros receptorxs o consumidorxs, y apropiarse de la palabra y de los muchos modos de pronunciarla y ofrecerla a otrxs.

### ***Radio en la escuela como mediación pedagógica y proyecto comunicacional***

En mayo de 2011 salió al aire por primera vez “Demoliendo radios”, FM 89.7, la radio de la escuela. Fue bautizada así luego de un concurso de nombres propuestos por los y las estudiantes de la secundaria.

La emisora, cuyo alcance permite llegar a los barrios cercanos a la escuela, donde viven quienes asisten a ella y sus familias, no fue pensada como un espacio exclusivo para las asignaturas de comunicación del nivel secundario, sino como dispositivo transversal a toda la institución, desde el nivel inicial hasta la secundaria, pasando por el centro de estudiantes, los grupos juveniles, las organizaciones del barrio, la sede del Programa Envión y la Casa Joven, entre otros. Sin embargo, en las asignaturas del ciclo orientado hemos aprovechado especialmente este recurso en tanto acceso a un medio de comunicación propio, ámbito de prácticas y como mediación pedagógica. Para nosotros el estudio de radio es un aula más.

Las radios escolares en nuestro país han cobrado un notorio impulso en la última década, producto de la implementación de políticas públicas de fomento surgidas en el marco de la Ley de Servicios de

Comunicación Audiovisual. Quizás la iniciativa más significativa en este sentido haya sido el Proyecto de Radios Escolares-CAJ, lanzado en 2010 por el Ministerio de Educación de la Nación. Según la agencia Télam<sup>10</sup>, en 2014 eran 130 las escuelas que contaban con una emisora propia en el marco de dicho programa. Cabe recordar que la relación entre radio y educación se remonta al surgimiento de las radios denominadas comunitarias/alternativas/populares, que han estado estrechamente relacionadas con proyectos de educación popular. En particular se destacan las experiencias de “radioescuela”, surgidas en la década del 60 en Latinoamérica, que ofrecían programas de alfabetización y educación básica destinados principalmente a campesinxs. Es decir que la nueva generación de radios escolares se apoya y recupera una amplia y rica trayectoria que ha cobrado impulso al ser objeto de política pública.

Diego Jaimes, recuperando un enfoque fundamental para Teoría de la Comunicación latinoamericana planteado por Jesús Martín Barbero<sup>11</sup>, propone pensar a la radio en la escuela como mediación, más que como medio:

“proponemos pensar a la radio no como un medio, ya que esto daría la idea de un recurso tecnológico que está *en el medio* de un emisor y un receptor, sino que lo que nos interesa es qué pasa cuando esos dos polos entran en contacto, dialogan, negocian los sentidos que están en juego” (Jaimes, 2012, p. 5).

De eso se trata una radio cuya programación nace de los saberes de puestos en juego en la escuela, donde lxs estudiantes son protagonistas y ellxs mismos, sus familiares y vecinos, las audiencias.

A su vez, Jaimes despliega una serie de aportes que el trabajo con la radio puede hacer en espacios educativos, que creemos ilustrativa de lo que acontece en nuestra escuela:

- ) Se amplían los horizontes de la producción radiofónica puertas afuera de la escuela, promoviendo una relación dinámica entre educación y comunidad
- ) La radio escolar valora la palabra y la voz de actores sociales que no están presentes en los medios hegemónicos
- ) La radio es un factor de desarrollo local, comunitario y Social
- ) La radio promueve el diálogo entre jóvenes y adultos
- ) La radio permite acortar distancias
- ) las radios funcionan también como espacios de generación de autoestima
- ) La radio ayuda a mejorar el rendimiento escolar

Queremos detenernos en uno de los puntos recién enumerados, vinculado con la generación de autoestima. Jaimes sostiene que

“los jóvenes que son vistos como peligrosos por otros sectores sociales, encuentran en estas radios la posibilidad de ser vistos y escuchados como productores de otros sentidos: como animadores de programas musicales, como conductores, como investigadores, como creadores, como artistas” (Jaimes, 2012, p. 4).

En efecto, en varias ocasiones hemos sido testigos de cómo la radio habilita otros modos de estar en la escuela, permite ocupar nuevos roles y desmarcarse de las etiquetas. Hemos visto a estudiantes que en clase no pronuncian palabra, volverse verborrágicxs conductorxs de programas radiales, o a

<sup>10</sup> <http://www.telam.com.ar/notas/201410/82302-radios-escuela-ley-de-medios.html>

<sup>11</sup> MARTÍN-BARBERO, Jesús (1987), *De los medios a las mediaciones*, México, Gustavo Gili.

esxs que “no pueden comprometerse con nada” asumir con gran responsabilidad y compromiso la tarea de columnistas, productorxs u operadorxs. A esto se refiere Galli, quien conducía el Nivel Secundario en el momento de la inauguración de la radio:

“Es interesante además ver como eso que les pasa se convierte en algunos casos en sueños, futuros posibles, y porque no en esos futuros que van delineando identidades, que subjetivan, tal es el caso de algunos/as jóvenes que en su perfil de Facebook o en su cuenta de Twitter se presentan como: “Locutor en Demoliendo Radios”, “Operador técnico en Demoliendo Radios FM 89.7” o “Conductora de Free Time en Demoliendo Radios”. Se puede inferir que si en las prácticas escolares hay un marco de sentido y protagonismo de los estudiantes, ellos encuentran en un proyecto la posibilidad de que algo “les pase” y en consecuencia, la posibilidad de una experiencia” (Galli, 2014, p.139).

Pero además de compartir aquí algunos sentidos vinculados con lo que habilita la presencia de una radio en la escuela, queremos mencionar también algunos aprendizajes vinculados con la organización y gestión de la radio, que también forman parte de los aprendizajes que ésta nos ha ofrecido.

Desde los comienzos de Demoliendo Radios, nos propusimos gestionar la emisora de forma participativa, plural y democrática, quisimos que lxs estudiantes fueran protagonistas y corresponsables por el espacio de la radio desde su mismo nacimiento. Para ello conformamos un Consejo Editorial integrado por estudiantes, docentes y directivxs, donde pudimos pensar juntxs cómo aprovechar y dar vida a ese espacio. Una de las cosas que hicimos fue ponernos de acuerdo en algunas pautas de uso y convivencia, que sistematizamos en un documento presente en el estudio y disponible para todxs lxs que quieran tener un programa.

También decidimos agruparnos en comisiones para organizar mejor el trabajo, cada una de ellas integradas por pequeños grupos de estudiantes y un profesor/profesora referente. Así surgieron las comisiones Organización y normas de convivencia; Relaciones con la comunidad; Capacitación; Operación y edición; y Grilla y contenidos.

En un primer momento elaboramos desde el Consejo Editorial una ficha para invitar a diversos actores de la comunidad a participar de la producción de contenidos de la radio. Desde el principio quisimos que fueran muchas y diversas las voces que poblaran la programación de Demoliendo Radios, así fue como salimos a invitar y proponer diversos modos de participar en la producción de contenidos de la radio:

---

### ***PONELE VOZ A DEMOLIENDO RADIOS***

*La radio de la escuela La Salle surgió como un proyecto educativo que promueve la participación de la comunidad educativa, pero no solo eso; también se plantea ser una radio comunitaria que incluya la voz de los y las vecinas de los barrios, de las organizaciones sociales, espacios culturales etc, que trabajen en la zona. Es por ello que los contenidos de la programación serán básicamente informativos, educativos, culturales, sin dejar de lado el entretenimiento y la variedad de gustos de quienes forman parte de ella.*

- *Si querés tener un **programa** en la 89.7 ¡solo tenemos que ordenar las ideas!*
  - *¿Qué tipo de programa será? Informativo, musical, deportivo, de entretenimiento, educativo, cultural, juvenil, con perspectiva de género, etc.*
  - *En lo posible desarrollar algunos temas que irían en el programa.*
  - *¿A quiénes va destinado el programa? ¿Por qué?*

- ¿Cuánto duraría y en que horario saldría?
- ¿Cuántos integrantes son?

*El modelo de hoja de ruta se aprende luego de ordenar las ideas con el manual de radio que les daremos.*

- Si querés hacer **un micro radial** también tenemos que ordenar las ideas. El micro es un programa pequeño con introducción nudo y desenlace que desarrolla un tema específico. Duración máxima 10 minutos (pero se puede extender)
  - ¿Cuál sería el género del micro? Musical, histórico, cultural, con perspectiva de género, con temática social (salud, vivienda, contaminación, etc.)
  - ¿Cuál sería la temática del micro y porqué?
  - ¿Cada cuanto saldría?
  - ¿Qué nombre llevaría?
  - ¿A qué público va dirigido?
  - ¿Cuántos integrantes son?

*El modelo de guión de micro se aprende luego de ordenar las ideas también con el manual de radio.*

- Si querés **aportar en la artística**, es decir en las creaciones relacionadas con separadores (sería como una coma en una oración, separa una canción de otra, una sección de otra, etc) pisadores o introducción de secciones de la radio. Por ejemplo:

*“Demolemos tu cabeza, demolemos tus sentidos: Demoliendo Radios 89.7 “*

*Escribí en una hoja todas las ideas que surjan sobre separadores como el ejemplo.*

- Si querés participar de la sección **LA ENTREVISTA** acerca tus propuestas:
  - ) ¿A quién entrevistarías?
  - ) ¿Por qué crees que es importante que en Demoliendo Radios se escuche esa entrevista?
  - ) Diseñá algunas preguntas que harías en ese lugar o a esa persona que elegiste.

Otra de las iniciativas del Consejo Editorial fue organizar jornadas voluntarias de “ambientación” del estudio, para favorecer la apropiación del espacio. Así fue como pintamos una bandera, montamos una cartelera, pegamos dibujos y afiches con frases de canciones y las pautas de convivencia y uso de la radio.

En esos comienzos, un ex alumno de la escuela que estaba trabajando en una radio se acercó a ofrecer su saber para colaborar en la formación de lxs integrantes del Consejo Editorial, y de otrxs estudiantes interesadxs en la radio, quienes a su vez serían multiplicadorxs entre el resto de sus compañerxs. Así fue como se instaló la figura de referentes voluntarixs de la radio, lugar que han ido ocupando distintos exalumnxs de la escuela de manera rotativa, realizando tareas de operación, grabación y edición, pero sobre todo llevando adelante una tarea formativa de otrxs jóvenes que ha sido clave en el desarrollo de nuestra emisora escolar.

Es justo mencionar que con el tiempo el ámbito del Consejo Editorial se fue diluyendo, mutando en su conformación y funcionamiento. Nos ha costado sostener ese ámbito de acuerdos y trabajo conjunto, a la vez que hemos ido construyendo otros, quizás más fragmentados, menos formales o institucionalizados. De todas formas juzgamos altamente necesaria la existencia y preservación de instancias participativas de gestión de la radio para que las decisiones no queden concentradas en unxs pocxs (generalmente lxs adultxs) y la misma sea un espacio abierto y accesible a todos los actores de la comunidad educativa.

La radio también nos planteó desafíos respecto de los roles, tiempos, espacios y formas de organización escolares. ¿Cómo sostener una programación regular en vivo si lxs chicxs tienen que estar en clase? ¿Pueden quedarse lxs estudiantes solos en el estudio? ¿Si pasa algo, quién se hace cargo de ellxs y de los equipos? ¿Y si lxs chicxs dicen algo fuera de lugar? ¿Qué pensarán lxs oyentes? ¿Qué pasa si lxs chicxs se equivocan, si sale mal un programa? Preguntas que nos fueron motivando a pensar alternativas, revisar acuerdos, a reconocer límites. Preguntas no del todo respondidas todavía, o con respuestas provisionarias que seguimos transitando colectivamente.

Respecto de la programación regular en vivo, decidimos que las asignaturas del ciclo orientado (sobre todo las de 5° y 6° año) sean los espacios privilegiados para que quienes deseen tener programas semanales lo puedan hacer. También hemos aprovechado los tiempos de almuerzo, las horas libres o de contraturno. Para que esto sea viable ha sido clave la figura de lxs operadores/as voluntarios y la posibilidad de trabajar en binas pedagógicas.

Otras veces la radio se ha revelado como oportunidad para resignificar momentos en los que el ritmo escolar habitual cambia, como ocurre en los días de lluvia. Muchxs de nuestrxs estudiantes deben atravesar varias cuadras de barro y agua, lo cual desalienta la ida a la escuela si azota el temporal. Si hace frío, mucho peor. Para quienes pueden llegar más fácilmente, el desaliento pasa por saber que “no va a ir nadie” o “vamos a ser un par nomás” y “no vamos a hacer nada”. Algo de responsabilidad nos cabe a lxs educadorxs en la instalación de esta creencia. A veces no queremos avanzar en el programa con pocxs estudiantes, sabiendo que luego tendremos que empezar de nuevo cuando estén todxs. Pero también hemos sido capaces de pensar estrategias para aprovechar esos días. A veces, proponemos instancias de ejercitación, repaso o estudio para lxs que vienen a la escuela. O juntamos varios grupos y propiciamos una instancia recreativa, vemos una película que nos ayude a reflexionar sobre algún tema. En este marco surgió la idea de que en estos días donde el clima no ayuda la radio transmitiera en vivo durante todo el horario escolar, con grupos rotativos de estudiantes, como forma de estar comunicadxs con quienes quedaron en casa y de resignificar la presencia de quienes pudieron llegar. Bautizamos a este espacio “A mal tiempo, buena radio”. En esos programas algo improvisados, algo planificados a partir de los temas de la agenda pública del día u otros temas trabajados en las aulas, algo creados a partir de un tema planteado por docentes o estudiantes, la radio muestra toda su capacidad de ser puente y posibilidad. Es así como, los días de lluvia, los que vienen ya no dicen “profe, hoy no hacemos nada ¿no?”, sino que nos esperan en la radio con ganas y propuestas.

#### **4. Mirando el camino recorrido: aprendizajes y desafíos para seguir andando**

La reflexión sobre nuestro trabajo docente nos ha permitido identificar diversos aspectos, pistas, mojones en el camino; acerca de qué implica para nosotrxs enseñar comunicación en una escuela inclusiva inspirada en la educación popular. Ofrecemos a continuación un conjunto de conclusiones abiertas que entendemos proyectan nuestro hacer hacia nuevos horizontes.

) Enseñar comunicación en una escuela popular requiere, en primer lugar, **superar la fragmentación histórica del trabajo docente en la escuela** secundaria, generando tiempos y espacios de encuentro, reflexión sobre la práctica, estudio, construcción de acuerdos, articulaciones y especificidades. Se trata de recuperar la capacidad de invención de la tarea docente, la cual no puede quedar librada a los esfuerzos individuales y aislados o al voluntarismo de un grupo de educadorxs inquietxs, ni tampoco a la intervención de “especialistas” externos. Sabiendo que las condiciones de trabajo docente y la dinámica escolar muchas veces atentan

contra esa posibilidad, porque lxs docentes debemos itinerar por varias escuelas para alcanzar un salario aceptable o porque los tiempos previstos para encontrarnos son escasos o nulos. Sin embargo, hemos querido mostrar que es una apuesta que paga con creces.

- ) El trabajo colectivo, por otra parte, se vuelve especialmente necesario debido a la gran amplitud y complejidad de las temáticas y problemáticas que abarca el ciclo orientado en comunicación de la escuela secundaria bonaerense, frente a la cual existe el peligro de abundar, redundar, superponer y repetir temas, conceptos y hasta actividades, generando desorientación entre lxs estudiantes. Los diseños curriculares deben ser tomados como la materia prima a moldear de acuerdo a las particularidades de la escuela, su contexto, sus estudiantes. Ese trabajo de artesanía requiere de muchas voluntades trabajando colaborativamente, de ninguna manera puede quedar librado al azar. Lxs docentes de comunicación, al reconocernos como sujetxs inscriptxs en un tiempo histórico y un territorio determinado, debemos tomar en nuestras manos el curriculum prescripto por el Estado y **llevar adelante un proceso de resignificación curricular** identificando acentos, recortes, estrategias, propuestas, intencionalidades y horizontes adecuados para nuestrxs estudiantes.
- ) El trabajo docente en comunicación en una escuela secundaria inspirada en la educación popular, requiere también **abrir el juego a los saberes y experiencias de quienes asisten a las aulas**, en relación a las diversas aristas de la comunicación: la interpersonal, la relación con los medios masivos, las prácticas y consumos culturales, los accesos a los bienes simbólicos, la comunicación barrial y comunitaria. Corriéndonos de la posición que asume que todo lo aprendido con los medios y las TIC es malo o irrelevante, y **valorando las posibilidades que esos saberes y experiencias pueden aportar en la escuela**. Se ha demostrado que “la utilización por parte de los estudiantes de las formas y géneros mediáticos populares a menudo revela una clara comprensión del lenguaje mediático y una forma de irónico distanciamiento que, al menos potencialmente, debe calificarse de crítico” (Buckingham, 2004). Par a la vez **sin sacralizar esos saberes ni restringirse a ellos**, sino para llevar adelante procesos de enseñanza situados, que permitan **ensanchar los horizontes culturales y comunicacionales de adolescentes y jóvenes**, acercando porciones de la cultura negadas a ellxs y sus familias. En un territorio donde la transmisión y distribución de los bienes y experiencias culturales quedan restringidas a las dinámicas de mercado, la escuela en tanto presencia del Estado tiene la oportunidad y la responsabilidad de ser ámbito para la transmisión, recreación y democratización de la cultura.
- ) Enseñar comunicación en una escuela popular implica **asumir el riesgo de des-escolarizar, de proponer otras lógicas, de jugar de otro modo con los roles, tiempos y espacios**. O quizá, pensar que lo no escolar también es parte de la escuela. Es decir que formas no-escolares también estén en la escuela, en la línea de lo que plantean Duschatzsky y Sztulwark (2011) , cuando afirman que

“Lo no escolar como fuerza inatrapable en espacios-tiempos codificados ilumina preguntas de cualquier alma inquieta en extraer las cualidades infinitas de un encuentro. Cuando la escuela padece la ausencia de la condición escolar en los cuerpos de sus habitantes, lo no escolar pide ser visto, oído, interrogado. Convivencia bruta, lenguajes desafiantes del código,

múltiples hablas, guiños, errancias... son algunas de las tantas maneras de postular lo no escolar. Lo no escolar nació como imagen en la escuela, en un intento por reformular los problemas que la aquejan. Lo no escolar habla de un itinerario de investigación, piensa existencias a la deriva, perfora la obviedad, se de-mora en los pasillos, hace a una política de la percepción, toma distintas formas de escuela y es tan raro que puede ser” (Duschatzsky y Sztulwark, 2011)

De eso se trata, por ejemplo, el esfuerzo por generar tiempos de trabajo docente en binas para acompañar mejor a lxs estudiantes en los momentos de producción mediática, recurriendo a una reorganización del trabajo de preceptores, auxiliares y directivos. De eso se trata también la organización de una feria de comunicación donde confluyan docentes, estudiantes y familiares, o la cuatrimestralización y mixtura de asignaturas. O la posibilidad de que un día con pocos estudiantes debido al mal clima devenga en una oportunidad para improvisar un programa de radio, en lugar de “no hacer nada” y perder el tiempo, porque “¿qué voy a hacer con tres o cuatro pibes por curso?”. Repensar lo escolar es también aventurarse por los caminos de lo lúdico, del arte en sus diversas expresiones, de la exploración de otros lenguajes para la expresión y la construcción de conocimiento, sin que esto signifique renunciar a la cultura escrita, que es un capital fundamental para la inclusión social.

) La enseñanza de la comunicación en una escuela popular requiere de **una cuidadosa y cariñosa construcción del vínculo y una comunicación profunda con lxs estudiantes**. Esa comunicación es la que permitirá u obturará cualquier proceso educativo significativo. Construir un vínculo significa hacerle saber al otrx que su vida vale, que importa, contra los discursos y prácticas hegemónicas con sus violencias simbólicas e institucionales. Significa reconocer que el trabajo docente está orientado a hacer más feliz la vida de lxs estudiantes, en este caso ofreciéndoles saberes y experiencias relacionadas con la comunicación. Significa que si unx estudiante se ausentó muchos días de la escuela, o asiste saltado, o se duerme en clase, o es apáticx, o...; no es porque quiere hacerle un mal al docente, a sus compañerxs o porque no le interese aprender. Algo más tiene que haber. Significa asumir que las escuelas no pueden todo, no van a torcer definitivamente la trayectoria de una vida, pero con seguridad algo pueden.

) Enseñar comunicación desde la educación popular también **implica tener en claro, parafraseando al maestro Paulo Freire, a favor y en contra de quién/de qué se enseña**, ofreciendo herramientas para que los estudiantes emitan juicios y tomen decisiones más conscientes y autónomas respecto de los discursos de los medios de comunicación. En este sentido es nuestra tarea como docentes de comunicación ayudar a ver las relaciones y conexiones entre los discursos mediáticos y la producción y reproducción de las desigualdades, no solo en tanto denuncia y develamiento, sino apuntando a **explicar por qué otra comunicación puede habilitar otras relaciones sociales**, modos distintos de habitar el mundo con otrxs, reconociendo que la desigualdad no es cosa de la naturaleza o del destino. Entra en juego aquí la dimensión de la comunicación comunitaria, donde la escuela y lxs estudiantes se constituyen en actores sociales que intervienen en la comunicación de una comunidad proponiendo otros sentidos. En este punto también está involucrada la economía política de la comunicación, un/una docente de comunicación debe conocer las dinámicas de propiedad y concentración de los medios masivos de comunicación e industrias culturales, para no reproducir una mirada ingenua en sus clases.

J) En relación con lo anterior, dejar que lxs otrxs hablen, se apropien de la palabra, se descubran comunicadorxs, es también tarea nuestra como docentes de comunicación. **Debemos pensarnos como promotorxs del derecho a la información y a la comunicación.** Allí donde el poder y las clases dominantes quieren consumidorxs desinformadxs e incomunicadxs, una escuela popular orientada en comunicación busca democratizar la información, la cultura y favorecer la organización popular. El importante aporte que se puede hacer desde esta disciplina en este sentido es ofrecer diversos lenguajes y soportes para que esa palabra se canalice, se comparta, se multiplique. Ampliar los repertorios para ejercer el disfrute de expresarse y comunicarse con otrxs. Ayudar a cada estudiante a descubrir y potenciar su capacidad de comunicación.

Para finalizar, más allá de las cuestiones arriba desarrolladas, creemos que quedan también algunos temas pendientes, líneas de trabajo e interrogantes que debemos profundizar.

Un aspecto que creemos puede complementar esta primera conceptualización consiste en la indagación de las representaciones de lxs estudiantes y egresadxs de esta institución acerca de su paso por el ciclo orientado. En este sentido puede ser interesante contrastar las valoraciones de quienes participan de este proyecto como alumnxs, de sus familias y de lxs vecinxs de los barrios cercanos. Podría, por ejemplo, investigarse con mayor profundidad a la FM escolar no sólo en carácter de mediación pedagógica sino en tanto medio comunitario y popular. O también indagar acerca de la medida en que la modalidad de comunicación orienta las trayectorias educativas/laborales de quienes terminan la secundaria, muchos de ellxs primeras generaciones de egresadxs de la secundaria en sus familias.

Otra línea posible para ampliar esta indagación inicial consiste en pensar el lugar de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, y sus lenguajes. En este sentido, la propuesta educativa descrita se centra mayoritariamente en los medios y tecnologías “tradicionales”, como el cine, la radio y la prensa gráfica, quedando las llamadas “nuevas tecnologías”, vinculadas a lo digital, algo relegadas. Es preciso mencionar que nuestrxs estudiantes no siempre acceden a tecnologías y dispositivos que hoy se han vuelto centrales para la sociabilidad, el ejercicio de la ciudadanía en términos de acceso a la información e incluso para el aprendizaje, como los celulares y televisores “inteligentes”, las redes de internet, las tablets o las computadoras portátiles. Y si ocurre el acceso, éste se da en condiciones precarias, como por ejemplo varios vecinxs que comparten una misma conexión. Sin embargo existen accesos, usos y prácticas vinculadas con las NTICS entre nuestrxs estudiantes. Hay quienes se definen como youtubers, o quienes realizan remixes de canciones, quienes editan artísticamente fotografías con plataformas como Instagram u otras similares. Aquí la escuela ve limitadas sus posibilidades de acercar no sólo las tecnologías sino las mediaciones necesarias para su uso y disfrute desde una perspectiva de derechos, reduciendo brechas que aún son significativas. En esta línea, podríamos pensar cómo incorporar otros lenguajes al repertorio ofrecido en nuestras asignaturas, vinculados al diseño gráfico, el diseño y la programación web, la edición de audio y video.

De lo que se trata, al fin y al cabo, es de ensanchar los caminos para el acceso, el ejercicio y el disfrute de los derechos a la comunicación y a la educación de adolescentes y jóvenes, y sus familias, en especial de aquellxs que habitan territorios marcados por la desigualdad.

## Referencias bibliográficas:

- ) Bolton, Patricio (2013): *Educación y vulnerabilidad. Experiencias y prácticas de aula en contextos desfavorables*, Bs. As., La Crujía-Stella-Fundación La Salle Argentina.
- ) Buckingham, D.: *Educación en medios. Alfabetización, aprendizaje y cultura contemporánea*, Paidós, Barcelona, 2004.
- ) Duquelsky, M. (2011). Educación en medios. Dos problemas, dos obstáculos, dos tareas. En *Enseñar comunicación: dilemas, desafíos y posibilidades*, Buenos Aires, La Crujía.
- ) Duschatzky, S. (2017) Política de la escucha en la escuela. Buenos Aires, Paidós.
- ) Galli, Gustavo (2014) *Escuela secundaria y educación popular: cartografía de una experiencia*, La Crujía-Stella-Fundación La Salle, Bs. As.
- ) Gamarnik, C. (2009) *La didáctica de la comunicación. Por qué y cómo enseñar comunicación en las escuelas*. En Revista Oficios Terrestres N° 24, Facultad de Periodismo y Comunicación de la Universidad Nacional de La Plata, Bs. As.
- ) Gamarnik, C. (2011). Introducción. En Gamarnik, C., Margiolakis, E. En *Enseñar comunicación: dilemas, desafíos y posibilidades*, Buenos Aires, La Crujía.
- ) Jaimes, Diego (2012), “La radio como herramienta de expresión y aprendizaje”, Proyectos de radio digital y comunicación educativa en el aula, Especialización docente de nivel superior en educación y TIC, Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación.
- ) Ley de Educación Nacional N° 26206/06
- ) Marco general para la Escuela secundaria orientada en comunicación de la Provincia de Bs. As.
- ) López, Guadalupe y Haedo, Trinidad. (2013) *El trabajo en pareja pedagógica en el nivel medio*. Ponencia presentada en las X Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2013.
- ) Pellegrini, Julián (2016), *Publicidad y cultura del consumo. Los profesores del nuevo milenio*. En *Revista Para Juanito N°10-Medios y escuelas*, septiembre de 2016, Fundación La Salle Argentina.
- ) Rezzonico, Alejandro (2017) *Comunicación y educación popular en la escuela secundaria. Fundamentos, reflexiones y prácticas*, Crujía-Stella-Fundación la Salle, 2017.
- ) Rigal, Luis (1995) *Reinventar la escuela. Una perspectiva desde la Educación Popular*. Documento de Trabajo CIPES.