



Tipo de documento: Tesina de Grado de Ciencias de la Comunicación

Título del documento: Les estudiantes de 4to. año "A" del Instituto Parroquial Santa María Madre del Pueblo como sujetos de derecho : la comunicación comunitaria como espacio de construcción/deconstrucción

Autores (en el caso de tesis y directores):

Irina Mariel Giménez

Luciana Alejandra Perlo Pereyra

Juan Isella, tutor

Datos de edición (fecha, editorial, lugar,

fecha de defensa para el caso de tesis: 2019

Documento disponible para su consulta y descarga en el Repositorio Digital Institucional de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires.
Para más información consulte: <http://repositorio.sociales.uba.ar/>

Esta obra está bajo una licencia Creative Commons Argentina.
Atribución-No comercial-Sin obras derivadas 4.0 (CC BY 4.0 AR)



La imagen se puede sacar de aca: https://creativecommons.org/choose/?lang=es_AR





CIENCIAS DE LA COMUNICACIÓN TESINA DE GRADO

Les estudiantes de 4to. Año "A" del Instituto Parroquial Santa María Madre del Pueblo como sujetos de derecho: la comunicación comunitaria como espacio de construcción/deconstrucción.



Agencia FARCO. (2011). Instituto Parroquial Santa María Madre del Pueblo. Agenciafarco.gob.ar.
<https://agencia.farco.org.ar/noticias/bajo-flores-un-proyecto-educativo-popular-y-comunitario-gracias-al-trabajo-de-anos-de-las-organizaciones>

Tutor: Juan Isella

Estudiantes: Irina Mariel Giménez

Luciana Alejandra Perlo Pereyra

Año 2019

ÍNDICE

AGRADECIMIENTOS	4
CARTA AL LECTOR SOBRE LA UTILIZACIÓN DEL LENGUAJE INCLUSIVO	5
INTRODUCCIÓN	6
INDAGACIONES PRELIMINARES	8
NUESTRA EXPERIENCIA	9
MARCO TEÓRICO.....	12
METODOLOGÍA.....	14
CONTEXTUALIZACIÓN EDUCATIVA.....	16
LA EDUCACIÓN DESDE SUS INICIOS	16
POLÍTICAS EDUCATIVAS.....	20
LA INCLUSIÓN EDUCATIVA DURANTE EL PERIODO KIRCHNERISTA	22
LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS ACTUALES	23
NIVEL SECUNDARIO, CICLO ORIENTADO.....	25
BACHILLER EN COMUNICACIÓN	26
DESARROLLO	35
CONTEXTO SOCIAL	35
CONTEXTO PASTORAL	36
CONTEXTO INSTITUCIONAL	38
EL EDIFICIO	42
LES ESTUDIANTES 4TO. AÑO “A” Y EL CONTEXTO ÁULICO.....	45
EL PROCESO DE INTERVENCIÓN	47
A. MOMENTO DE OBSERVACIÓN NO PARTICIPANTE.....	47
<i>Dificultades de la Observación No Participante.....</i>	<i>51</i>
B. MOMENTO DE PLANIFICACIÓN.....	51
<i>Selección de contenidos para la planificación.....</i>	<i>54</i>
<i>Dificultades de la planificación</i>	<i>60</i>
C. MOMENTO DE INTERVENCIÓN DIDÁCTICA.....	62
<i>Dificultades de la Intervención Didáctica.....</i>	<i>66</i>
D. MOMENTO DE PROCESO DE EVALUACIÓN	66
<i>Evaluar las evaluaciones</i>	<i>69</i>
<i>Dificultades en el Momento de Evaluación</i>	<i>71</i>
“ELLES TAMBIÉN NOS EVALÚAN”	72
APORTES ESTRUCTURALES: NUEVA MIRADA DE LA PRÁCTICA DE RESIDENCIA	75
APORTES A FUTUROS DOCENTES Y PROFESIONALES DE LA COMUNICACIÓN	78
CONCLUSIONES GENERALES	79
BIBLIOGRAFÍA.....	87
MATERIAL DE CONSULTA.....	90
ESTADO DEL ARTE.....	91
ANEXO	92
ACLARACIONES SOBRE LA LECTURA DEL ANEXO.....	93
ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA A LA PROF. PAMELA.....	94

PLANIFICACIÓN	106
<i>Propósitos de la enseñanza</i>	106
<i>Contenidos</i>	107
<i>Detalle de los contenidos</i>	108
<i>Secuencia de clases</i>	109
<i>Clase 1</i>	109
<i>Clase 2</i>	119
<i>Clase 3</i>	130
<i>Clase 4</i>	137
RÚBRICA.....	148

Agradecimientos

Agradecemos principalmente a nuestras familias y amigos por todo el apoyo brindado durante estos largos años. A nuestra querida amiga y colega Paola Huallpa por todo su amor, predisposición y acompañamiento tanto en la práctica de residencia como en el proceso de realización de la presente tesina. A los alumnos del actual 5to año del Instituto Parroquial Santa María Madre del Pueblo por haber sido nuestra inspiración. A nuestro Tutor Juan Isella por ser claro, preciso, estar siempre dispuesto, aceptar tomar las riendas de este proceso que culminó en tiempo record. A los docentes del Profesorado y la Licenciatura en Ciencias de la Comunicación Social de la Universidad de Buenos Aires que nos han guiado, influido y que brindan una educación de excelencia a pesar de los contextos. Y por sobre todo gracias a la Universidad Pública, laica y gratuita que nos permitió transitar tan enriquecedor camino.

Carta al lector sobre la utilización del lenguaje inclusivo

Informamos a nuestros lectores que la presente tesina de grado estará redactada en "*lenguaje inclusivo*", porque consideramos que el lenguaje es un factor clave en la socialización, debido a que transmite lo que sentimos, lo que pensamos, lo que somos, nuestras actitudes, nuestras creencias. Es decir que crea y refleja realidades.

Lamentablemente el lenguaje castellano - a diferencia, por ejemplo, del inglés- no tiene palabras en género neutro. La gramática del castellano solo tiene dos géneros: el masculino y el femenino, y la "o", que se utiliza para incluir lo masculino y lo femenino, es indicativa de masculino. Pero esto no es lo más importante, porque si hubiese habido un neutro, igualmente no lo habrían usado debido a que, desde los comienzos de la historia escrita, desde siempre, las mujeres sencillamente no contaban y ni siquiera había palabras para nombrar a la diversidad sexual. De la misma manera, cuando se escribía, tampoco se escribía para todos los hombres.

En esta línea, lenguaje no inclusivo o lenguaje masculino -lenguaje machista- puede parecer aparentemente inofensivo, pero guarda en su interior una clara invisibilización de lo femenino y de la diversidad sexual. No es neutro -aunque hay quien se empeña en mantener que representa a las mujeres-, su uso genérico favorece que tanto la mujer como las diversidades sexuales y de género sigan relegadas a un segundo plano.

Por consiguiente, como nuestra realidad es rica, diversa e inclusiva, consideramos que la lucha por el lenguaje inclusivo es la lucha por usar un lenguaje más justo, menos violento, esto es, un lenguaje que no sea utilizado contra nadie como arma de exclusión y opresión en la sociedad. Esta dupla científica social reconoce esta lucha.

INTRODUCCIÓN

Los medios masivos de comunicación constituyen hoy una dimensión relevante de nuestra vida cotidiana. Los medios transmiten noticias, opiniones, comentarios e investigaciones, pero también ideología, valores, modos de entender la realidad, estereotipos y representaciones. Ciertamente vivimos en un mundo mediatizado, de aquí que estudiar los medios, su implicancia en la sociedad y la cultura nos permite comprenderlo además de pensar posibles formas de transformación.

Los estudios comunicativos encuentran en la educación un ámbito de intervención, un lugar donde enseñar y aprender sobre los medios y la comunicación en general, como parte de una trama más amplia que incluye las políticas culturales y las formas alternativas de comunicación.

En diálogo con Foucault (1976), concebimos a las escuelas como lugares económicos, sociales y culturales ligados al poder y el control. En consonancia con lo anterior, desde Giroux (2009) podemos sostener que son espacios de luchas simbólicas no neutrales, por lo que es imposible pensar al docente como neutral. En esta línea analítica coincidimos en que el intelectual transformativo tiene la necesidad de conseguir que “lo pedagógico sea más político y lo político más pedagógico” (Giroux, 2009, p. 177).

No obstante, en un contexto neoliberal de escuelas empobrecidas material y simbólicamente, los medios masivos de comunicación -propiedad de empresas monopólicas y multinacionales- escasamente son regulados por el Estado. Esto hace necesario una incidencia cada vez mayor en el campo educativo. En este sentido, consideramos que nuestra formación en comunicación en la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires, nos brinda las herramientas para jugar un rol que favorezca una más justa distribución de saberes y competencias. Esto nos habilita a producir un distanciamiento crítico de estos fenómenos históricos, permitiéndonos su comprensión y la elaboración de estrategias de intervención.

La incorporación de los contenidos comunicativos en el sistema educativo nos instala ante nuevos desafíos: ¿qué enseñar y cómo enseñar comunicación?, ¿para qué estudiar los medios?, ¿cómo utilizar nuestra formación en comunicación para intervenir socialmente? Se trata de poner en tensión los esquemas de representación y los modelos construidos para promover nuevas miradas e intervenciones situadas en las instituciones educativas.

Por otro lado, en sintonía con Jaimes (2004) sostenemos que, desde el plano del rol del comunicador comunitario-popular, es necesario gestar experiencias comunicativas donde emisor y receptor se sitúen en un plano de igualdad (productor/emisor/receptor), incluyendo a quienes los medios hegemónicos marginan, ya sea a través de la estigmatización, de la negación y/o la despolitización.

Primeramente, se buscó cuestionar y tensionar el papel de los medios hegemónicos y desarrollar una postura crítica para llevar a la autorreflexión y concientización del propio papel y lugar que les alumnos ocupan en el mundo. Todo esto se materializó durante el segundo semestre del 2018 a partir del diseño de una propuesta de enseñanza en el contexto del 4to. Año "A" del Instituto Parroquial Santa María Madre del Pueblo.

Seguido de esto, y en virtud de la vivencia, el desarrollo y el conocimiento obtenido, nos proponemos realizar un análisis del proceso y una sistematización de esta experiencia con el objetivo de favorecer la capacidad crítico-reflexiva y dar cuenta de cómo este proceso nos transformó como sujetos que construyen su posición en el mundo, tanto a nivel comunicativo como pedagógico y humano.

A toda sistematización le antecede una práctica, donde todo sujeto es sujeto de conocimiento y posee percepciones y saber acumulado que enriquecen la práctica. El proceso de sistematización es un proceso de interlocución entre sujetos donde se negocian discursos, teorías y construcciones culturales, y donde es interesante tanto el proceso como el producto (Ruíz Botero, 2001).

Siguiendo el pensamiento de Paulo Freire (1970), quien afirma que "nadie educa a nadie, pero nadie se educa sólo. Los hombres se educan juntos en la transformación del mundo" (p. 135), traemos a colación nuevamente la figura del docente como intelectual transformativo que trabaja Giroux (2009) exponiendo que los docentes deben ejercer activamente la responsabilidad de plantear lo que enseñan, sobre la forma y los objetivos generales. Tienen que desempeñar un papel responsable en la configuración de los objetivos y las condiciones de la enseñanza escolar. Además, propone pensar el ejercicio docente como activo y reflexivo, con funciones sociales dentro de una sociedad libre y democrática.

Durante el tiempo que duró la práctica pedagógica, nos propusimos llevar adelante un proyecto de intervención que incorpore discursos alternativos y prácticas contraculturales que a los alumnos les fuesen cercanas, con el objetivo de interpelarlos a la acción.

Al finalizar la práctica, y mirando el proceso en retrospectiva, tomamos conciencia del camino transitado y cómo este nos transformó como profesionales de la comunicación. A partir de la presente sistematización de esta experiencia, buscamos seguir analizando

este trabajo, volver sobre la práctica docente, teniendo en consideración que la docencia es, desde siempre, un aprendizaje constante.

Si tomamos en cuenta que la facultad, ofrece escuetos espacios de currícula práctica, esta experiencia nos permitió llevar a la acción: volver a estudiar y revisar conceptos teóricos. Nos obligó a investigar, a tomar posición y replantearnos el rol del comunicador social dentro de la sociedad. En este proceso transformador nos cuestionamos, una vez más, la responsabilidad como científicos sociales comprometidos con su contexto histórico, económico, cultural, social y político.

Finalmente, y no por ello menos importante, nos interesa mencionar que esperamos que nuestro trabajo aporte a experiencias comunicativas de colegas y comunicólogos con interés en la docencia. Asimismo, sería interesante poder conformar una red de docentes de comunicación interesados en compartir experiencias en prácticas de comunicación y educación, porque consideramos que la experiencia de un par siempre abre al desarrollo de prácticas más fructíferas y enriquecedoras.

Indagaciones preliminares

Uno de los primeros pasos al momento de comenzar a delinear el presente trabajo, fue realizar una indagación sobre el estado del arte en cuanto a sistematización de experiencias educativas dentro del ámbito de la comunicación comunitaria-popular. Fue entonces que investigamos tesinas de la Licenciatura en Ciencias de la Comunicación Social, a fin de sumar enfoques, visiones y distintos modos de abordaje de la temática.

De este modo, llegamos a la tesina: “Crecer sano. Una experiencia del docente como intelectual transformativo” (1996) de Inés Rita Waisberg. De este trabajo, incorporamos bibliografía contemporánea desde una visión argentina en un marco latinoamericano.

Además, Waisberg nos aportó el concepto de “intelectual transformativo” de Giroux (1990), que utilizamos para dar cuenta del rol activo y responsabilidad del docente como intelectual situado en la práctica que buscamos analizar y sistematizar.

Otra de las tesinas que nos pareció relevante para nuestro análisis fue la de Tatiana Goenaga y Delia Esther Lazzatti (2013) “Ser siendo: una experiencia de intervención para la inclusión educativa en la educación formal como comunicadoras-educadoras-comunitarias”, donde se trabajan con las temáticas de educación formal e intervención en comunicación comunitaria. De este trabajo, nos interesó el desarrollo normativo y el análisis de los

principios claves que caracterizan a la Ley de Educación Nacional 26.206, vinculados a la obligatoriedad de la educación secundaria, la democratización y la equidad de la educación. Consideramos pertinente trabajar en esta línea porque en un contexto donde las instituciones educativas deben reconocer aquellas cuestiones que obstaculizan la permanencia de los jóvenes en la escuela, al mismo tiempo, deben replantearse qué escuela construir para adaptarse a los cambios sociales, a las nuevas identidades y subjetividades.

Por último, nos fue relevante la tesina de Romina Suarez y Jonathan Chattas (2012) “La educación en medios. El caso de las aulas hermanas”. De ella nos interesó la importancia asignada a la institución escolar como espacio donde deben estudiarse los medios masivos de comunicación. En este sentido, se incita a debatir y reflexionar en el aula sobre los medios de comunicación, además de promover la creación de productos radiales y periodísticos. De esta forma, se busca la formación de receptores/productores críticos que puedan comprender y reflexionar acerca del mundo.

Asimismo, en este trabajo se brinda gran importancia a fortalecer la idea de que la educación en medios no es un reflejo de la realidad sino una construcción subjetiva. Es decir, que los medios son construcciones sociales.

La elección de estas tesinas fue minuciosa. Todas ellas comparten una sistematización de un trabajo de campo respecto a experiencias de educación en comunicación, comunicación comunitaria, medios, donde se pretende hacer un análisis del rol docente como intelectual transformativo.

Por todas estas menciones, que guardan un punto de contacto con nuestro objeto de análisis, entendimos que nos podrán servir, en términos de Marx (1894), como condición material de existencia para el desarrollo de un análisis superador.

Nuestra experiencia

A partir de la intervención propuesta en 2018 por la materia anual Didáctica Especial y Residencia en Comunicación, Cátedra Gamarnik, del Profesorado en Ciencias de la Comunicación Social, nuestro abordaje comprendió la realización de un *diagnóstico situacional* del 4to. Año “A” del Instituto Parroquial Santa María Madre del Pueblo. Por este concepto entendemos:

“...un proceso de recolección, análisis, interpretación y sistematización de información que implica conocer y comprender problemas y/o necesidades dentro de un contexto situado, teniendo en cuenta las causas y su devolución, así como factores

condicionantes, permitiendo la focalización de los problemas, establecer prioridades y estrategias". (Aguilar y Ander Egg 2001, p. 26)

A partir de la información obtenida, se diseñó una planificación de la unidad didáctica para la intervención en la materia Comunicación Popular y Comunitaria. Luego, se realizó el trabajo de campo y un informe final del proceso.

A partir de los aportes de la Cátedra Gamarnik de la materia Didáctica Especial y Residencia de la carrera del Profesorado de Educación Media y Superior en Ciencias de la Comunicación de la Universidad de Buenos Aires, comprendemos a la comunicación como una dimensión de las prácticas sociales, fundamentales para explicar el sentido que los actores sociales dan a sus acciones.

La comunicación, comprendida en términos de Uranga (2007), es un proceso social de producción, intercambio y negociación de formas simbólicas, fase constitutiva del ser práctico del hombre y del conocimiento que de allí se deriva. De esta manera "la comunicación se define por la acción, porque es a través de nuestras acciones que vamos configurando modos de comunicación" (p.3). Pero, al mismo tiempo, la comunicación que hacemos de nuestra acción, el lenguaje que utilizamos, constituye el sentido y el contenido de nuestra acción.

Mediante la comunicación se construye una trama de sentidos que involucra a los actores sociales en un proceso de construcción colectivo que va generando claves de lectura comunes que configuran modos de entender y de entenderse, modos interpretativos en el marco de una sociedad y de una cultura.

Tal como señala Ghiso (2001), la sistematización de la experiencia es un proceso que recupera la apropiación de una práctica formativa determinada, con el fin de transformar y comprender la experimentación de propuestas educativas de carácter comunitario.

En este sentido, la sistematización constituye la clave de lectura común o conjuntos de acción que desde nuestro enfoque interpretativo nos habilita posibles plataformas para acciones concertadas, soportes de la relación productiva, fundamentos de la institucionalidad y de la ciudadanía, y bases de los dinamismos sociales a partir de los procesos interactivos que dinamizan los imaginarios y las acciones de los sujetos.

Asimismo, a partir de nuestra experiencia esperamos realizar una reflexión de la práctica dado que luego de emprender la planificación nos percatamos de que el trabajo realizado nos había transformado significativamente. Por ello nos pareció preciso darle un giro teórico a nuestra formación en la praxis, que nos permita continuar reflexionando sobre lo experimentado, a través del entrecruzamiento de los diferentes autores de la carrera que nos han dejado su impronta. Rescatamos la importancia de la práctica de intervención,

como espacio para producir un diálogo entre las propuestas teóricas y las prácticas áulicas, que nos ha aportado la carrera y en ese proceso nuestra transformación como sujetos.

Resaltamos también la construcción de una misma mirada sobre el objeto de estudio, a través de diferentes enfoques brindados por las diferentes orientaciones de la licenciatura. La Orientación en Comunicación y Procesos Educativos relaciona el campo de comunicación y la educación, apelando a la reflexión educacional de los fenómenos de la comunicación. Por su parte, la Orientación Políticas y Planificación de la Comunicación aporta elementos teóricos, metodológicos y técnicos al proceso de planificación de la cultura y comunicación. Ambas nos permitieron enriquecer aún más esta propuesta.

Marco teórico

Para describir el funcionamiento de la escuela en la modernidad partiremos del concepto de institución educativa de Michel Foucault (1976), quien entiende a la escuela como un edificio operador de encauzamiento de conducta, un aparato de vigilar, una institución disciplinaria convertida en máquina de control que funciona como microscopio de la conducta, cuyo instrumento/procedimiento específico es el examen, que desempeña la función principal de enderezar conductas.

Para dar cuenta de las sociedades de control en la postmodernidad dialogaremos con la teoría Giles Deleuze (1991), quien afirma que en la actualidad asistimos al paulatino paso de las sociedades disciplinarias, descritas por Foucault (1976), a las sociedades de control. El nexo entre ambas transformaciones son las nuevas nociones científicas de información y de comunicación (NTIC), las cuales, por un lado, articulan el crecimiento de nuevos saberes, y por el otro estructuran los sistemas tecnológicos y sociales. Las nuevas tecnologías de la comunicación y la información implican un orden social distinto. La clásica representación del poder, basada en la idea del panóptico unidireccional, ya no sirve para explicar la forma en que es ejercida la vigilancia. Las instituciones se han visto obligadas a incorporar técnicas y tecnologías acordes a la nueva racionalidad.

También conversaremos con el concepto de capital de Pierre Bourdieu (1987) para dar cuenta de cómo la educación construye subjetividades, de sus funciones y efectos sociales, es decir, cómo la educación genera distinción y movilidad social.

Bourdieu expone los distintos tipos de capital que son los capitales cultural, económico, social y escolar. Los tres primeros pueden ser heredados: de padres a hijos puede traspasarse no sólo el capital económico, sino la cultura familiar desde el nacimiento, que es cultura de clase social, y también las relaciones e influencias sociales. Pero el capital escolar es el único que no puede heredarse; los padres no pueden pasar a sus hijos sus títulos escolares (aunque pueden influir, con diferentes estrategias, en que consigan unos u otros). Aun así, existe una relación entre capital escolar, conocimientos y prácticas culturales:

“Los poseedores de un fuerte capital escolar que han heredado un fuerte capital cultural y tienen a la vez los títulos y los cuarteles de nobleza cultural, la seguridad que de la pertenencia legítima y la naturalidad que asegura la familiaridad, se contraponen no sólo a los que se encuentran desprovistos de capital escolar y del capital cultural heredado..., sino también, por una parte, a aquellos que, con un capital cultural heredado equivalente, han obtenido un capital escolar inferior..., y por otra parte, a aquellos que, dotados de un capital escolar semejante, no disponían, en su origen, de un capital cultural tan importante y que mantienen con la cultura, que deben más a la escuela y menos a su familia, una relación menos familiar, más escolar”. (Bourdieu, 1989, p. 80)

Puesto que la escuela otorga capital escolar en forma títulos, pero también status social, en principio todas las fracciones de clase utilizan la escuela para mantener o aumentar su posición social y su patrimonio; pero cada una lo hace con diferentes estrategias de reconversión. Lo cierto es que hay un incremento de superproducción y consiguiente devaluación de títulos escolares.

A partir de Feldfeber y Gluz (2011) vamos a dar cuenta de la situación de la educación en Argentina a partir de los procesos políticos iniciados en América Latina en la primera década del siglo XXI, en oposición al consenso político reformista de los '90 y la recuperación de la centralidad del Estado en la implementación de políticas inclusivas, caracterización que permite comprender a la Argentina del período kirchnerista. No obstante, en la actualidad de nuestro país, tras el giro político-económico suscitado con el cambio de gobierno en 2015, el concepto de centralidad del Estado en materia educativa, así como la inclusión educativa, se ven modificados y asumen sentidos nuevos.

Tomaremos el concepto de comunicación comunitaria de Nelson Cardozo (2007), relacionándolo automáticamente a las organizaciones sociales, comunitarias, a los sectores populares, y la vinculamos con las acciones de protesta, resistencia y cambio social impulsadas por esos espacios comunitarios. Como un producto de una praxis, de un largo proceso cultural, social y político comunicacional, que involucra la participación, la interacción y el encuentro con la comunidad. Prácticas que tienen su horizonte en la resistencia y la transformación de los procesos sociales hegemónicos. Tal como sostiene este autor, el campo de Comunicación Popular y Comunitaria surge del cruce de marcos teóricos que van desde el marxismo, la Escuela de Frankfurt, los Estudios Culturales, la Teoría de la Dependencia, los aportes de Paulo Freire y las experiencias de radios alternativas, populares y comunitarias en Latinoamérica entre los '70 y mediados de los '80 a partir de una mirada crítica (denunciativa) y a la vez alternativa (propositiva) a la noción tradicional dominante sobre la comunicación. En consecuencia, son experiencias que se gestan y se desarrollan al calor de un proyecto político-cultural de transformación social.

Tomaremos el concepto de comunicación como derecho humano desarrollado por Luis Eduardo Duhalde (2000) dado que el autor desarrolla la necesidad de estar informados (acceso a la información) y de la comunicación plural (dar lugar a "otras voces") que los medios hegemónicos de comunicación omiten. Con ello, hacemos referencia por un lado al derecho a recibir una comunicación veraz, objetiva e imparcial, como también, a tener la oportunidad de expresarse libremente, a través de diferentes medios, son elementos propios del ser humano, al menos en sociedades democráticas.

Metodología

La propuesta metodológica se planteará desde la investigación cualitativa con impronta en la observación con sentido de indagación. Para los fines del presente trabajo, el análisis cualitativo es aquel que:

“opera en dos dimensiones y de forma circular. No solo se observan y graban los datos, sino que se entable un diálogo permanente entre el observador y lo observado, entre inducción (datos) y deducción (hipótesis), al que acompaña una reflexión analítica permanente entre lo que se capta del exterior y lo que busca cuando se vuelve”. (Gil Flores, 1996, p. 24)

Esta metodología se utilizará, tal como se mencionó anteriormente, en la primera instancia en vistas a la obtención de insumos para el diseño de la planificación. Por lo tanto, será este análisis metodológicamente cualitativo lo que nos permita avanzar en el recorrido de esta propuesta.

Tal como plantean Bonilla y Rodríguez, lo que buscamos es:

“observar, con sentido de indagación científica, que implica focalizar la atención de manera intencional sobre algunos segmentos de la realidad que se estudia, tratando de capturar sus elementos constitutivos y la manera cómo interactúan entre sí, con el fin de reconstruir inductivamente la dinámica de la situación”. (Bonilla y Rodríguez, 1997, p. 118)

Se utilizaron la observación externa o no participante directa y técnicas de observación interna o participante. La primera técnica es la que el observador realiza sobre el terreno, pero sin incorporarse a la vida del grupo para no modificar su comportamiento habitual. La otra técnica que utilizamos, implica observar participando, es decir, “poner el énfasis en la experiencia vivida por el investigador apuntando su objetivo a ‘estar dentro’ de la sociedad estudiada” (Guber, 2001, p. 57).

La observación participante permite al investigador acercarse y emplear la subjetividad para comprender los acontecimientos sociales. Tal como sostiene Martínez (2007), en estudios socioculturales, es un acercamiento a un determinado objeto de estudio que permite tener claridad objetiva de cómo abordar la situación a través de acciones. El observador debe integrarse al grupo sin abandonar la actitud observadora y experimentar desde su rol en el grupo actitudes, valores y comportamientos.

A partir de la observación no participante efectuada los días 31 de junio y 28 de agosto de 2018 al 4to año “A”, presenciando tres clases: dos de la materia Comunicación Popular y Comunitaria y una de Literatura, se obtuvo información de la institución educativa, del grupo en particular en su contexto áulico, pudiéndose determinar aspectos significativos y elementos relevantes que sirvieron para la toma de decisiones, la elección de las

herramientas y contenidos, es decir, para la planificación de los elementos que conformaron la unidad didáctica.

Al mismo tiempo, durante las clases prácticas la observación participante fue un elemento fundamental. Nos permitió reflexionar sobre nuestra acción y analizar de qué forma los alumnos iban recepcionando los contenidos, cuáles eran sus intereses y cuáles las dinámicas más acordes para lograr la participación del grupo. De esta forma, mediante la observación participante, fuimos delineando, realizando cambios y ajustes a la planificación inicial. Podemos afirmar que la observación participante guió nuestra: "selección y organización de los contenidos, en tanto la conversación de los propósitos en logros de aprendizaje exige determinar qué y cómo enseñar". (Alcalá, 2013, p. 6).

A partir de todos estos insumos, se realizó una propuesta analítica y propositiva de práctica de intervención. Siguiendo esta línea de pensamiento, el currículum escolar se convierte en un proyecto de intervención pedagógica que, tal como sostiene Margiolakis (2011), este debe reconocer a los docentes como intelectuales, como sujetos que intervienen para transformar la realidad social, cultural, política e histórica.

Por último, a fines del desarrollo de la presente tesina de la Licenciatura en Comunicación Social, se realizó una entrevista cualitativa semiestructurada:

"Se considera que las entrevistas semiestructuradas son las que ofrecen un grado de flexibilidad aceptable, a la vez que mantienen la suficiente uniformidad para alcanzar interpretaciones acordes con los propósitos del estudio. Este tipo de entrevista es la que ha despertado mayor interés ya que "...se asocia con la expectativa de que es más probable que los sujetos entrevistados expresen sus puntos de vista de manera relativamente abierta, que en una entrevista estandarizada o un cuestionario". (Flick Uwe, 2007, p. 96)

La entrevista fue realizada a Pamela Díaz¹, la docente de la materia Comunicación Popular y Comunitaria, a cinco meses de haber concluido la intervención. Con este instrumento de investigación buscamos indagar aspectos específicos del grupo con el cual se trabajó, de la institución y su relación con el Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, su repercusión en los alumnos y sus familias, y a efectos de realizar una evaluación sobre nuestro proceso de intervención didáctica.

¹ Aclaración: No se utiliza el nombre real de la docente. Se seleccionó un nombre de ficción por una cuestión ética y para resguardar su identidad.

CONTEXTUALIZACIÓN EDUCATIVA

La educación desde sus inicios

Siguiendo a François Dubet (2004), pensamos a la institución escolar como una forma escolar y un modelo de socialización, que se caracteriza como un programa institucional porque aplica la misma estructura estable de información, independientemente de su contenido cultural y es aplicado más allá de la ideología escolar que se transmite.

Más aún, continuando con los lineamientos del mismo autor, sostenemos que los programas escolares establecen los lineamientos teóricos y abstractos más valorizados. De esta forma, los video saberes más inmediatamente sociales y útiles se reservan para los alumnos menos dotados y socialmente desposeídos. En los propios términos de Dubet:

“este modelo de santuario escolar durante un largo tiempo tuvo un alto precio: la exclusión precoz de los alumnos que no aceptaban las reglas y los determinismos escolares en razón de sus talentos o de su nacimiento (...) en este sentido es productor de circuitos jerarquizados de educación.” (Dubet, 2004, p. 2 y 4)

Además, debemos agregar, que la escuela moderna comparte las mismas pautas constitutivas de la Iglesia de quien recibe la forma de organización espacio temporal y como también recibe la trasposición de valores religiosos propios a valores sagrados escolares. Retomando a Foucault (1976) sostenemos que sucede lo mismo con la institución Ejército de quien toma ciertas formas gestuales de movimientos del cuerpo. Es un programa educativo que puede ser entendido como una *anatomía política*² que opera, en y por, una serie de mecanismos propios, en este caso a partir un modelo cultural con valores y principios morales que permiten sustraer a los niños de su ambiente social. En la misma línea que Foucault (1976), los autores Varela y Álvarez Uría (1991) sostienen que esta situación permite que aparezca la infancia como clase social, la familia moderna y una serie de técnicas sutiles que van a condicionar la sociabilización de los niños en la disciplina escolar. Es decir que la escuela es la institución productora de subjetividades que, mediante la internacionalización de la disciplina, imprime la obediencia en los cuerpos.

Continuando con Dubet (2004), uno de los mayores poderes del Estado es el de producir e imponer, principalmente por medio de la escuela, las categorías de pensamiento

² Para Foucault (1976) la técnica disciplinaria o anatomía política se caracteriza por ser una tecnología individualizante del poder basada en el escrutar en los individuos, sus comportamientos y su cuerpo con el fin de anatomizarlos, es decir, producir cuerpos dóciles y fragmentados. Está basada en la disciplina como instrumento de control del cuerpo social, penetrando en él hasta llegar hasta sus átomos: los individuos particulares.

que aplicamos espontáneamente a cualquier cosa del mundo y al Estado mismo. Esto es denominado violencia simbólica a través de un arbitrario cultural.

En nuestro país, como indica Tedesco (1986), durante los inicios de la educación como asunto de Estado estaban, por un lado, los niños de las clases nobles a quienes la escuela prestó mayor interés y a quienes se les inculcó la enseñanza, para luego ocupar los cargos políticos acordes a su rango. Por otro lado, estaban los niños de las clases populares a quienes se los recoge de la calle y se los lleva a los hospicios, hospitales u otros espacios de corrección para aplicarles una pedagogía disciplinaria y moralizante. De este modo, y en línea con la postura de Bourdieu (1966), se construyen dos espacios bien definidos: uno se materializa a través de la infancia de calidad para los niños de familias acomodadas. El otro, incluye al Estado que se encarga de la instrucción de los niños pobres para prepararlos hacia el mundo del trabajo. En este sentido, de acuerdo al lugar que ocupan los niños en la pirámide social, así será el tipo de educación:

“La función política de la enseñanza tuvo un significado más: a través de ella, especialmente en los niveles medios y superior, se tendió a formar un tipo de hombre apto para cumplir papeles políticos, excluyendo otros objetivos, tales como el de formar un hombre apto para las actividades productivas. Al fijar de esta manera su objetivo la enseñanza se convirtió en patrimonio de una elite, porque el personal político que admite cualquier sistema y más un sistema oligárquico como el de entonces, es necesariamente reducido”. (Tedesco, 1986, p. 64-65).

Es así que la lógica aplicada a la acción pedagógica permite incorporar un discurso universalista que provee la incorporación de todas las clases sociales en el ámbito escolar, principalmente en la escuela primaria y luego la escuela secundaria sería marcadamente elitista. Son los valores de la Ilustración, que resaltan el carácter sagrado de la escuela y la autoridad del docente como representante e intermediario del Estado frente a los alumnos.

Entonces, en este contexto y siguiendo a Dubet (2004), podemos definir a la escuela como formadora de subjetividades y socializadora de niños, donde aparecen exteriorizadas y bien definidos los roles del docente, alumno y luego ciudadano. El pensamiento hegemónico de la época era que a partir de la apropiación de un conjunto de contenidos educativos concebidos como universales, más allá de la diversidad de los orígenes nacionales, la cultura local o regional, la clase social o la religión, se lograba convertir al ciudadano en un sujeto autónomo y social.

Esto se plantea como una contradicción. Ya que solo el sujeto que se somete a las reglas escolares será un sujeto autónomo. Entonces la escuela al ser parte de las instituciones del Estado, queda conformada como un lugar de las instancias de la pirámide burocrática, con una fuerte división del trabajo, con restricciones a las iniciativas individuales de los alumnos que quedaban bajo el amparo de la norma. Como indican Pérez y Bra

(1997) la escuela funcionaba con la lógica mecanicista propia de los métodos científicos que tenían preponderancia en ese momento para el control del tiempo y la productividad.

En diálogo con Dubet (2004), la masificación escolar de los 60' en nuestro país, facilitó el acceso a la educación más allá de la educación elemental, sobre todo el acceso de las capas medias y de las mujeres a la enseñanza media y superior como también, pero en menor medida, a los sectores populares.

Estos cambios se producen dentro de un escenario de desencantamiento del mundo, que produce una declinación del sentido y los valores universales, que imponían en forma vertical la Nación, la Razón y la Ciencia. También se produce el repliegue de lo religioso y se pasan a construir valores locales y acuerdos sociales y políticos (Pavliglaniti, 1993). Es entonces que aparecen valores contradictorios como sucede con la masificación escolar y la democratización. En los años '70, el Estado de Bienestar entró en crisis, y con un cúmulo de críticas acerca de que no alcanzó a cumplir con los objetivos propuestos, se trató de buscar cuáles fueron las razones que lo llevaron a la "inoperancia y la obsolencia" (ídem, 1993) desde la socialdemocracia y desde el conservadurismo. Por esta época también aflora como evidencia que la defensa de la gran cultura y las exigencias de la vida en sociedad no son equivalentes. Esto permite poner en cuestión la finalidad de la escuela, ya que se plantea como un problema porque no están inscriptas naturalmente en los valores de la institución.

La cultura escolar ya no se impuso con la misma fuerza en las sociedades donde la cultura de masas era considerada como debilitante del monopolio cultural de la escuela. Si en el pasado era el único medio de aprendizaje para los niños, hoy la escuela compite como institución pedagógica de manera desigual con otras instituciones productoras de cultura como los medios de comunicación que interpelan a los niños y adolescentes a través de sus propios intereses.

Actualmente, la escuela media ya no puede ser pensada en términos de la escuela moderna dado el acceso masivo de alumnos, la oferta escolar se va diferenciando, hay escuelas públicas y privadas que responden a la diversidad de público que la perciben.

En cuanto a los docentes, la profesión reemplaza a la vocación, ya que ahora no se puede pensar en el maestro como sostiene Dubet: "aquél que debía iluminar a través de la cultura a los sujetos negados, socialmente ineptos e ideológicamente peligrosos, más por vocación que por oficio" (Dubet, 2004. p 3).

En la actualidad se espera que el docente desarrolle sus competencias y profesionalismo, que se lo identifique como autoridad dentro del ámbito escolar. Si en otros momentos se le reconoció prestigio, hoy está siendo evaluado desde los sectores jerárquicos y desde los propios padres y se le pide trabajar con métodos didácticos

eficaces. En este sentido, cabe preguntarse quiénes son los responsables de la escuela y de reconocer la necesidad de participación en la definición de cuestiones básicas de la vida institucional.

Esto sucede porque la propia institución escolar se ha ido modificando por la masificación y el acceso de públicos heterogéneos, tanto docentes como alumnos y se hace evidente en el desarrollo masivo de la escuela media. Como resalta Tenti Fanfani (2001) se produjeron modificaciones en las relaciones escolares, que se inscriben una nueva concepción de la escuela que pasa de ser un bien valioso y universal a la búsqueda de la eficiencia y el gerenciamiento.

También la masificación ha llevado a la escuela otro problema, el mercado de los títulos que pone en competencia la valoración de los mismos, lo que hace que la escuela pierda su carácter elitista:

"El sistema de enseñanza puede, como ocurrió a lo largo del siglo XX en la mayoría de los países del mundo occidental, volverse masivo. El capital cultural "distribuido" por la escuela alcanza entonces y en mayor medida que décadas atrás, a estudiantes de orígenes sociales más bajos. (Bourdieu, Passeron, 1979, p. 269)

Otro factor a tener en cuenta es la autonomía del individuo. La creencia de que las instituciones impartían una disciplina liberadora se ha desmoronado progresivamente con la aparición de sujetos preexistentes al trabajo de socialización institucional. Lo que hay que tener en cuenta es que la constitución de las subjetividades ha desmoronado la creencia de la disciplina como una forma de obediencia y de organización socializadora que formaba identidades absolutas que quedan neutralizadas con el acceso a la escuela de grupos heterogéneos y de diferentes contextos socioeconómicos. De todas formas, para la construcción de un individuo autónomo, hay que tomar en cuenta que:

"...la educación solo puede escapar a las desviaciones simétricas de la abstención pedagógica y de la fabricación del niño si se centra en la relación del sujeto con el mundo. Su tarea es movilizar para que el sujeto entre en el mundo y se sostenga en él, se apropie de los interrogantes que han construido la cultura humana, incorpore saberes elaborados por los hombres en respuestas a esos interrogantes y los subvierta con respuestas propias con la esperanza de que la historia tartajee un poco menos y rechace con algo más de decisión todo lo que perjudica al hombre" (Merieu, 1996, p.70)

Esta situación es un horizonte que nos ayuda a caminar. Un ideal a alcanzar por muchos docentes que concebimos a la educación como una práctica política a través de la cual buscamos la transformación de la sociedad (Freire, 1985).

Políticas educativas

Como sostienen Feldfeber y Gluz (2011), desde la primera década del siglo XXI, América Latina atraviesa una coyuntura compleja y contradictoria en la que convergen gobiernos de nuevo signo con otros que continúan aplicando políticas de corte neoliberal vinculadas con el modelo del Consenso de Washington. La oposición al consenso político reformista de los '90 fue relativamente amplia, como también fuerte la recuperación de la centralidad del Estado en la implementación de políticas más inclusivas. Estas características permiten comprender también a la Argentina del período kirchnerista (2003-2015). La educación acompañó estos procesos.

En materia de política educativa durante el gobierno de Néstor Kirchner (2003 – 2007) hubo transformaciones. Inicialmente, se intentaron colocar paliativos a la Ley N° 24.195 Federal Educativa vigente, luego se derogó, sancionándose la Ley de Nacional de Educación (LEN). La Ley N° 26.206 constituyó un cambio de rumbo a las políticas de reforma de los '90, sin embargo, también evidencia ciertas continuidades a las políticas precedentes.

Feldfeber y Gluz (2011) dan cuenta que uno de los aspectos relevantes de la LEN es la conceptualización de la educación como un bien público, como derecho social y la centralidad del Estado para garantizarlo. Es en este lugar donde se yuxtapone la educación como un derecho personal, con el rol de la familia como agente natural y primario de la educación, establecido en la LFE.

Otro de los aspectos relevantes fue la determinación de la obligatoriedad de todo el nivel secundario que expresó:

“un cambio de paradigma que acarrea consecuencias directas para las políticas educativas, ya que ahora se deben garantizar no solo la oferta educativa en todos los territorios del país, sino también desarrollar las estrategias necesarias para que todos efectivamente accedan a ella y puedan transitarla y concluirla satisfactoriamente” (Bottinelli, Sleiman, 2014, p. 4).

Sin embargo, tal como señalan Montesinos, Sinisi y Schoo (2009): “el cumplimiento de la obligatoriedad representa un desafío para las políticas educativas ya que, su cumplimiento, supone garantizar el acceso, permanencia y terminalidad de sectores sociales que no fueron sus destinatarios históricos” (p. 5).

Por otro lado, la LEN modifica la estructura de niveles y ciclos implementada por la LFE y aplicada de forma dispar en cada una de las provincias, volviendo a los niveles de educación primaria y secundaria, pero sin unificar su duración. También creó al Consejo Federal de Cultura de Educación que tiene por objetivo la coordinación de la política educativa nacional frente a la necesidad de asegurar la articulación del Sistema Educativo

Nacional. Está integrado por las autoridades en materia educativa de todas las jurisdicciones del país. En este sentido es posible sostener que la LEN busca la integración social y reforzar el sentido nacionalidad.

De igual forma, se sancionaron otras leyes: Ley de garantía del salario docente y 180 días de clase, que fija un ciclo lectivo anual mínimo para los establecimientos de todo el país y contempla la posibilidad de brindar ayuda financiera a aquellas jurisdicciones que no pudieran saldar deudas a fin de garantizar la actividad educativa. La Ley de Fondo Nacional de Incentivo Docente que prorrogó por cinco años -o hasta la sanción de una Ley de Financiamiento Educativo Integral- el otorgamiento de aumentos salariales a través de una suma fija para todos los docentes del país. La Ley de Educación Técnico Profesional que ordena y regula el nivel medio y superior no universitario y la Formación Profesional. La Ley de Financiamiento Educativo que estableció el incremento de la inversión en educación, ciencia y tecnología de forma progresiva, hasta alcanzar en 2010 al 6% del PBI. La Ley Nacional de Educación Sexual Integral, que establece que todos los estudiantes reciban educación sexual integral en todos los establecimientos públicos.

Los dos gobiernos de Cristina Fernández de Kirchner (2007 – 2015), plantearon una profundización del rumbo iniciado en 2003. Entre las medidas adoptadas durante este periodo, una de las más relevantes fue la Asignación Universal por Hijo (AUH), que consistió en el otorgamiento de una prestación no contributiva a los sectores desempleados y a los empleados precarios, similar a la que reciben los trabajadores formales.

A diferencia de los programas y planes asistenciales, la AUH integra el conjunto de las políticas de seguridad social, estando sujeta a condicionalidades sanitarias y educativas, es decir que, se deben presentar los certificados requeridos de vacunación y asistencia escolar, sujeta a normas de seguridad que permiten realizar un seguimiento de la trayectoria escolar de cada hijo de beneficiario. De esta forma, la AUH garantiza los procesos de inclusión escolar necesarios, tendientes a garantizar el efectivo cumplimiento del derecho a la educación.

También hubo otras medidas como la creación del Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva y la sanción de la Ley 26.241 que impulsaba la repatriación y vinculación con científicos argentinos que residen en el exterior, con el objetivo de orientar a la ciencia hacia el nuevo fortalecimiento de un nuevo modelo productivo que mejore la competitividad de nuestro país y genere inclusión social.

El desarrollo del Programa “Conectar-Igualdad” es una medida tendiente hacia la inclusión digital a través de la entrega de notebooks a cada alumno y docente de educación secundaria pública.

En lo concerniente a las políticas hacia la educación secundaria, desde lo discursivo se enfatizó la necesidad de recuperar a aquellos jóvenes que abandonaron sus estudios y se impulsó una propuesta de apoyo socioeducativo para alumnos, y se crearon escuelas para promover el derecho a la educación y garantizar el ingreso, la permanencia y la promoción de los estudiantes en situación de vulnerabilidad educativa.

Las medidas se acompañaron con incrementó al 6,4% del PBI. Se realizaron inversiones materiales, edilicias, tecnológicas, pedagógicas, institucionales y en nuevos planes curriculares a fin de mejorar la capacidad de la enseñanza y acompañar las trayectorias escolares de los alumnos.

En la actualidad de nuestro país, a partir del giro político-económico suscitado tras el cambio de gobierno a fines de 2015, el concepto de inclusión educativa, así como la centralidad del Estado en materia educativa, fuertemente relacionados con la obligatoriedad, se ven modificados y asumen sentidos nuevos que deben ser analizados.

La inclusión educativa durante el periodo kirchnerista

Las políticas socio-educativas estuvieron vinculadas hacia los sectores más vulnerables del campo escolar y expresaron la necesidad de “igualdad y la necesidad de reinstalar políticas de inspiración universal” (Feldfeber y Gluz, 2011, p. 349). Durante estos años se establecieron becas estudiantiles para el reingreso de la población no escolarizada y mecanismos de acompañamiento. También se mantuvieron las viejas becas de “carácter focalizado y meritocrático, destinadas a un cupo de estudiantes en condición de vulnerabilidad” (ídem, 2011, p. 349).

La AUH y el Programa Conectar Igualdad fueron políticas que articularon una idea de inclusión de corte universalista. En lo que refiere a la escolarización secundaria, se intentó revertir la función histórica selectiva para los estudios superiores de este nivel, orientando las políticas hacia una transformación institucional de la escuela secundaria, mediante una “revisión integral que abarca desde los contenidos hasta el gobierno escolar”, pasando por las mejoras edilicias, en pos de “garantizar el ingreso, la permanencia y la promoción de los estudiantes” y de “mejorar la calidad de la enseñanza y acompañar las trayectorias pedagógicas”. (Feldfeber y Gluz, 2011, p. 353), en un marco general de incremento del presupuesto educativo.

La idea de inclusión tuvo su mayor expresión en los cambios estructurales que se lograron a nivel legislativo, principalmente la LEN y su definición de la educación como

derecho social. En términos de Saforcada y Vassiliades (2011) la Ley está asociada a la identidad nacional y sus valores. Hubo una “vuelta” a la noción de igualdad como principio, al ejercicio de la ciudadanía, en respeto por la diversidad cultural, asumiendo el Estado el rol principal en la responsabilidad por garantizar la educación integral, permanente y de calidad y gratuita para todos sus habitantes.

Entendemos que, como lo sostienen Saforcada y Vassiliades (2011), “los procesos de cambio político-educativo son complejos e implican sedimentaciones de sentidos y articulaciones que pueden ser novedosos” (p 301). Entendemos que se requiere del paso del tiempo para que sea posible evaluar de forma más certera y basada en mayor información los derroteros de las políticas implementadas bajo estos nuevos signos. Sin embargo, creemos que es necesario analizar los sentidos que van asumiendo los conceptos rectores de la política pública en materia educativa y pensar si, efectivamente, se orientan los esfuerzos gubernamentales a generar una auténtica inclusión que vaya más allá de lo cuantitativo y responda a garantizar el derecho a la educación.

Las políticas educativas actuales

Luego de ocho años en los que la inversión en educación se sostuvo en torno al 6% del Producto Bruto Interno (2009-2016), con el cambio de gobierno en 2015 se abrió una etapa en la que el Estado nacional está dando señales hacia la reducción de los recursos destinados a educación. Según el informe publicado en 2018 por la Campaña Argentina por el Derecho a la Educación (CADE)³ sobre las políticas educativas del oficialismo nacional, los fondos asignados a la función educación en el Presupuesto Nacional del 2017 implican una pérdida de participación del 13%, con respecto al presupuesto del año 2016.

Sobre el contexto social en el que se desenvuelve el proceso de escolarización en nuestro país, debe apuntarse el negativo impacto que están teniendo algunas decisiones de política económica en las condiciones de vida de la población. La transferencia de ingresos hacia los sectores más concentrados, la tendencia al incremento de la desocupación y la pobreza, así como la pérdida de poder adquisitivo de los ingresos que perciben los segmentos de hogares más vulnerables, agravan la situación social que enmarca las trayectorias educativas de los niños y adolescentes.

³ Campaña Argentina por el Derecho a la Educación (CADE). (2017). "El derecho a la educación en Argentina: ¿Hacia dónde van las políticas educativas actuales?". Buenos Aires, Argentina. Recuperado de <https://drive.google.com/file/d/0ByFBpf0l-wMJEdvLUhoREU5eU0/view>

En cuanto a los niveles de enseñanza obligatorios, las políticas educativas en curso se proponen expandir la oferta del nivel inicial (a partir de la construcción de jardines de infantes) e incrementar la proporción de escuelas primarias que ofrecen jornada extendida o completa (en articulación con actores comunitarios y con mucho énfasis en actividades deportivas). Para el nivel secundario, la política en curso es menos definida, aunque se ha esbozado la vocación de revisar los formatos y la propuesta pedagógica del nivel. Sin embargo, estas tres líneas de políticas no están sostenidas por el financiamiento adecuado para su concreción. Por otra parte, en el caso de la construcción de jardines, se advierte una preocupante subejecución de los recursos asignados en el presupuesto que abre interrogantes sobre las capacidades de gestión.

Con relación a la promoción de la educación pública, algunos hechos y decisiones recientes parecen ir en el sentido de debilitar el carácter público de la educación y las capacidades estatales para promoverlo. Como referencias pueden mencionarse:

1. La desjerarquización de la docencia que significa la convocatoria de voluntarios ocasional, apresurada o sin formación, para desempeñar actividades educativas en los establecimientos escolares;
2. El mensaje que se envía a las escuelas para que difundan los resultados que sus alumnos obtienen en los operativos de evaluación, fomentando la competencia entre las instituciones y;
3. La pérdida de capacidades estatales que implica el desmantelamiento de la Dirección de estadística del Ministerio de Educación y Deportes de la Nación y su posible traspaso de funciones a entes privados externos.

Otros aspectos que resultan de interés reseñar en este resumen son: el déficit del 50% que se advierte en la provisión de equipo informático a los estudiantes que ingresan a la escuela secundaria, la pérdida de alcance y jerarquía institucional que se reconoce en el Programa de Educación y Memoria, la derivación de recursos destinados a la construcción de escuelas rurales, para ser utilizados en actividades de evaluación y, la inexistencia de políticas de desarrollo de la modalidad de educación intercultural bilingüe y de primera infancia.

Por su parte, otro factor que puede resentir el desarrollo de la calidad de la actividad académica es la reducción de las vacantes para el ingreso de investigadores al CONICET, dado que la mitad de estos investigadores desempeñan también funciones docentes en las universidades. Por otra parte, cerca del primer semestre del año 2018, la gestión actual no ha realizado una oferta de recomposición salarial razonable que permita cerrar las paritarias

del sector y colaborar para que los docentes universitarios recuperen algo de su salario luego de un año con más de 40% de inflación. Esta fue la consecuencia del gran paro docente del segundo semestre que repercutió, en parte, en la modalidad de reunión y planificación de nuestras prácticas de residencia.

Como cierre, el informe de la CADE expresa su preocupación tanto por las decisiones oficiales que tienden a debilitar la promoción del derecho a la educación en Argentina como por las dificultades que se advierten en la gestión de las políticas destinadas a la mejora en las condiciones de enseñanza y de aprendizaje. En parte, este déficit se expresa en la inexistencia de una estrategia de financiamiento para sostener la expansión y las mejoras que requiere nuestro sistema educativo. Pero también, en las dificultades que se evidencian en la gestión que permiten que se ejecuten los recursos asignados. La pérdida de presencia del Estado nacional en la conducción de la política educativa de todo el país, así como algunas señales que avanzan en el sentido de la comercialización y privatización de la educación, son otros aspectos críticos sobre los que es necesario llamar la atención.

Nivel Secundario, Ciclo Orientado

La Educación Secundaria Orientada se presenta como una propuesta que busca ofrecer a los estudiantes la posibilidad de alcanzar una formación equitativa y de calidad acorde a las finalidades del nivel de educación común y obligatoria, que concluye al finalizar el Nivel Secundario.

La propuesta formativa se caracteriza por aportar diversidad de orientaciones y modalidades, en continuidad a los aprendizajes considerados básicos, fundamentales y comunes a todas las ofertas. En ello se basa la especificidad del ciclo en los diferentes bachilleratos y tecnicaturas, en tanto período de conclusión de la formación obligatoria.

La LEN establece que la educación secundaria: “tiene la finalidad de habilitar a los adolescentes y jóvenes para el ejercicio pleno de la ciudadanía, para el trabajo y para la continuación de estudios”.⁴

La formación en este tramo tiene que asegurar, en primer término, la formación política y ciudadana de los estudiantes para que estos ejerzan su condición de sujetos de derechos y obligaciones, y sean partícipes de la construcción de un nuevo tejido social. El propósito es que los egresados sean protagonistas de una formación que los prepare para construir,

⁴ Ley N° 26.206, artículo 30. Recuperado en <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley-de-educ-nac-58ac89392ea4c.pdf>

concretar y sostener proyectos de futuro, participar críticamente en la construcción comunitaria y colectiva de la democracia, tomar decisiones relativas a su formación y a la continuidad de sus estudios en el Nivel Superior, y plantearse expectativas en relación con futuras experiencias de trabajo y de empleo, en un marco de inclusión social, política y laboral.

Mediante la Resolución CFE N.º 84/09, el Consejo Federal de Educación estableció las distintas opciones de orientaciones para la Educación Secundaria. Asimismo, a través de la Resolución CFE N.º 137/11, se aprobaron los marcos de referencia para las orientaciones de Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Comunicación, Economía y Administración, Educación Física, Arte y Lenguas, una vez finalizados los procesos de consulta previstos en dicho Reglamento se presentaron los documentos.

El Documento “Núcleo Común para la Formación del Ciclo Orientado”, expresa que este ciclo incluye el desarrollo de experiencias culturales, cognitivas, expresivas y productivas en el marco de la perspectiva propia de cada orientación y modalidad. Esto permitiría a los estudiantes analizar, comprender e interpretar los problemas y los debates contemporáneos en el marco de una construcción intersubjetiva, que los estimule a tomar decisiones y actuar en los contextos locales con el acompañamiento de la escuela.

Bachiller en Comunicación

De acuerdo a lo expresado por el Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires⁵, el Bachillerato con Orientación en Comunicación se encuadraría dentro del siguiente conjunto de normas y documentos nacionales:

- Lineamientos políticos y estratégicos de la educación secundaria obligatoria Resolución CFE N° 84/09.
- Orientaciones para la organización pedagógica e institucional de la educación secundaria obligatoria CFE N° 93/09.
- Marcos de Referencia: Educación Secundaria Orientada. Bachiller en Comunicación. Resolución CFE N° 142/11.
- Nivel secundario. Núcleo común de la formación del ciclo orientado. Resolución CFE N° 191/12.

⁵ Documento del Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Recuperado de <https://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/comunicacion.pdf>

• Núcleos de Aprendizaje Prioritario Ciencias Sociales, Lengua y Literatura, Formación Ética y Ciudadana. Campo de Formación General. Ciclo Orientado. Educación Secundaria. Resolución CFE No 180/12.

Asimismo, la propuesta del Bachillerato Orientado en Comunicación fue diseñado a partir de tres fuentes: el encuadre normativo nacional, los planes del área en vigencia en la Ciudad de Buenos Aires y antecedentes curriculares relevantes de la jurisdicción plasmados en los Trayectos de contenidos/ Modalidades de enseñanza de las asignaturas del área.

Para la elaboración de los marcos de referencia, se recuperaron los trayectos de contenidos y orientaciones para la planificación de la enseñanza de Lengua y Literatura y los contenidos de Lengua y Literatura del Ciclo Básico de la Escuela Secundaria, que proponen la enseñanza de prácticas de lectura, escritura y oralidad y promueven una mirada reflexiva de los discursos de los medios y los modos de comunicación en general.

No obstante, la Orientación en Comunicación propone particularmente la inclusión de adolescentes y jóvenes en el estudio y las prácticas de interpretación y producción que involucran los procesos comunicacionales, tanto en el amplio campo de la comunicación (la comunicación interpersonal, intercultural, comunitaria/institucional) como en el campo específico de los medios de comunicación masiva.

El Bachiller en Comunicación fue aprobado mediante CFE N° 142/11. Allí se establece que la orientación en Comunicación contribuye en la formación política y ciudadana del estudiante:

- Potenciando dicha formación para que los estudiantes ejerzan su condición de sujetos de derechos y obligaciones, a través de una formación crítica, reflexiva y propositiva, en el marco de una convivencia democrática que respete las identidades y la diversidad cultural para una sociedad más justa e igualitaria.
- Promoviendo la lectura y producción crítica de distintos tipos de textos (escritos, sonoros, audiovisuales y multimediales) desde una perspectiva socio-histórica.
- Promoviendo, desde una perspectiva comunicacional, la reflexión y la participación en problemáticas sociales y comunitarias (vinculadas a la salud, la ecología, los derechos de jóvenes y adolescentes, las problemáticas de género, las problemáticas interculturales, entre otras).
- Generando espacios de debate sobre la relación comunicación, memoria y derechos humanos, y espacios de trabajo con temáticas vinculadas al pasado reciente.
- Fomentando actitudes reflexivas, críticas, creativas y propositivas frente a los temas y problemas del mundo contemporáneo.

- Brindando espacios de conocimiento y debate sobre la normativa vigente y el derecho a la información y a la comunicación.
- Favoreciendo la reflexión crítica sobre las lógicas productivas del ámbito comunicacional para reconocer los condicionantes que impone el trabajo en los medios de comunicación.

Al mismo tiempo que la orientación promueve la formación para el trabajo, brindaría saberes y capacidades intelectuales, prácticas, comunicativas y valorativas, para:

- Visualizar la necesidad y el derecho de acceso a lo comunicacional, es decir, comprender los aportes que los estudios de la comunicación pueden realizar en múltiples espacios como instituciones barriales, medios de comunicación comunitarios, regionales o locales, movimientos sociales, organismos estatales, ONG, entre otros.
- Participar en diversas instancias de producción de medios escritos, sonoros, audiovisuales y/o multimediales que promuevan la construcción y la circulación de múltiples discursos, voces y formatos.
- Desarrollar habilidades sociales para el trabajo: capacidad de escucha, diálogo y trabajo en equipo, respeto a la diversidad cultural, participación en actividades cooperativas, entre otras.
- Conocer y tomar conciencia de sus derechos laborales y gremiales ligados al campo del periodismo y la comunicación.
- Reconocer y valorar sus conocimientos, destrezas y habilidades ligados al campo de la Comunicación.
- Participar en procesos de democratización de la comunicación en comunidades y/o instituciones diversas.
- Colaborar en el desarrollo de diagnósticos de problemas comunicacionales para diversas instituciones, organismos estatales y/u organizaciones sociales.
- Integrar equipos que desarrollen proyectos socio-comunitarios y campañas de bien público (gráficas, audiovisuales y/o multimediales).

De la misma manera, dichos saberes y capacidades preparan a los estudiantes para dar continuidad a sus estudios de nivel superior. En particular, para los relacionados con:

- Comunicación, Periodismo, Ciencias Sociales, Humanidades, Letras, Publicidad, Diseño, Educación, Artes y otros estudios afines.
- El campo de lo socio-comunitario, específicamente lo referido a lo intercultural y a la comunicación institucional-comunitaria.

- Los lenguajes artísticos, por ejemplo, el cine o la fotografía, entre otros. La formación docente, en Comunicación y áreas afines.

Mediante Resolución N° 206/SSPLINED/18, el Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires aprobó el Plan Curricular Institucional de la Nueva Escuela Secundaria "Bachillerato en Comunicación", y autorizó su implementación.

Perfil del egresado de Santa María Madre del Pueblo⁶



Instituto Parroquial Santa María del Madre Pueblo. (2017). Logo Escuela Secundaria Madre del Pueblo. Facebook.
<https://www.facebook.com/escuelamadredelpueblo/>

Según el Proyecto Educativo Institucional (PEI), un egresado/a de la institución Santa María Madre del Pueblo debe ser una persona que:

- Sea un ciudadano/a comprometido con su comunidad, su país y su tiempo.
- Sea capaz de formular y realizar su propio proyecto personal de vida.
- Se encuentre preparado/a para incorporarse tanto al ámbito laboral como al universitario siendo consciente del esfuerzo que le espera en la nueva etapa de su vida.
- Pueda visualizar las metas que se propone e ir detrás de ellas entendiendo que son parte de un futuro posible.

⁶ Fuente, Plan Estratégico Institucional (PEI) brindado por la institución

- Sea un hombre/mujer de fe misionera que inspire su vida en el Evangelio de Jesús.
- Comprenda que Dios tiene preparada una misión para él/ella.
- Entienda lo maravilloso de la vida aún en los momentos más adversos.
- Se haga responsable de su salud entendida no solo como su equilibrio y bienestar sino, también, como tendencia al perfeccionamiento de su persona y de su comunidad.
- Posea la necesidad de trabajar por un mundo con amor y justicia social.

En este sentido, lo que busca la institución es que sus egresados puedan seguir siendo parte de la parroquia, que entiendan y valoren la pertenencia a su barrio, que estén comprometidos con los espacios de la parroquia, la FM Bajo Flores, y que al mismo tiempo sus capacidades sirvan para abrir el intercambio entre las villas, al resto de la ciudad y a su país, en vistas a lograr la construcción de una sociedad más justa.

Es por eso que los egresados de esta institución deben ser jóvenes que no sólo tengan un espíritu grupal y se entiendan como parte de una comunidad de hermanos. Los egresados de la institución deben demostrar que poseen una educación de calidad, que han internalizado métodos de estudio, que están capacitados para encarar con éxito un nuevo período destinado al estudio tanto terciario como universitario.

Los contenidos curriculares de Madre del Pueblo se adaptan a las particularidades de su comunidad, pero no dejarán de lado la búsqueda de integración con el resto de la sociedad. Según afirmó el secretario de la escuela e integrante de la radio comunitaria FM Bajo Flores, Gustavo García, en una entrevista a Télam: “La Orientación en Comunicación buscará que los egresados valoren la identidad de su barrio: con sus luchas, su fe popular y sus anhelos como pueblo”.⁷

Diseño Curricular

La Escuela Secundaria Santa María Madre del Pueblo se define como parte de una parroquia que tiene un proyecto con un rumbo claro: responder a las necesidades de los vecinos más pobres del sur de la ciudad de Buenos Aires, ayudando a la real integración de nuestros barrios al todo de la ciudad. Este rumbo trae consigo el objetivo de mejorar la calidad de vida de nuestra comunidad y trabajar junto a ella para encontrar dignidad.

La Institución trabaja bajo la concepción de una formación integral desde las capacidades físicas e intelectuales y bajo una mirada permanente, una cercanía directa. Por

⁷ Télam, “Nace una escuela secundaria que formará comunicadores populares en la villa 1-11-14”. (12/03/2014). Recuperado de <http://www.telam.com.ar/notas/201403/55050-nace-una-escuela-secundaria-que-formara-comunicadores-populares-en-la-villa-1-11-14.php>

eso cuando hablan de una “pedagogía de la presencia”, como lo definen en el PEI, hacen referencia a que la escuela extenderá un mismo modo de acompañamiento a partir de las actividades propuestas por la parroquia fuera del horario de clases. Un alumno de Madre del Pueblo tiene acceso fuera del horario escolar a actividades realizadas en el Movimiento Infantil Madre del Pueblo, talleres de periodismo y comunicación en la Radio Comunitaria FM Bajo Flores, deportes en el Club Atlético Madre del Pueblo, jornadas de catequesis, campamentos y todas las actividades que realiza la parroquia y están orientadas a acompañar en forma comunitaria a la familia.

En el Proyecto Educativo Institucional (PEI) de Madre del Pueblo, se expresa la voluntad de construir una escuela que:

- Forme de manera integral a sus alumnos teniendo su fundamento en el Evangelio de Jesucristo. La formación de Santa María Madre del Pueblo apunta a que los alumnos se entiendan como parte de su barrio y su cultura mientras que, al mismo tiempo, tengan la capacidad de transmitir lo mejor de este contexto. Esta institución debe trabajar en los objetivos actitudinales de sus alumnos con eje principal, sin dejar de lado las capacidades a desarrollar. Proponen una formación humanista y cristiana.

- Fortalezca la identidad cultural sin perder la excelencia académica. A menudo se cree que una escuela que se desarrolla en un ámbito como el de la Villa 1-11-14 debe entender a sus alumnos como personas con limitaciones que derivan de una necesidad adversa. En este caso, se cree que la excelencia académica se hace más necesaria en un contexto de estas características. Sólo comprendiendo la realidad, analizando y desarrollando las capacidades intelectuales de un individuo en formación, podrán lograr su superación. Madre del Pueblo debe comprender la realidad de sus alumnos haciendo que ellos también la comprendan, para que, a través de ese ejercicio, juntos puedan cambiarla.

- Desarrolle un sentido de pertenencia a la propia institución como personas que forman parte de una congregación. Si lo analizamos desde la fe, en la Iglesia Católica se habla de un cuerpo o grupo de religiosos que viven en comunidad, “obedientes a una misma regla y bajo una misma dirección”. Un alumno, profesor, directivo o personal no docente de la escuela debe entender la misión que tienen encomendada. Esa misión se comprende si lo hacemos desde un lugar grupal.

- Forme parte del proyecto pastoral de la parroquia y de la Iglesia Católica. Ese proyecto no debe ser privativo de las zonas en donde más se expresa la pobreza, sino que es un tronco al que se deben unir los demás ámbitos católicos. Es por eso que no alcanza con que se formen personas en las aulas, sino que estas sean formadas en la acción dentro y fuera del establecimiento. *“No amemos de palabra y de boca, sino de verdad y con obras” (1 Jn 3, 18)*

- **Promueva la participación de toda la comunidad educativa.** El concepto de comunidad educativa es un faro para todos los docentes que encaran la tarea de llevar una institución adelante. ¿Cómo hacer para que un padre o madre que trabaja todo el día, que convive con diversas situaciones de conflicto, que tiene como responsabilidad llevar adelante una familia se interese por la escuela más allá de lo que entiende como formación personal de su hijo? En el caso de la institución, las características particulares del Bajo Flores, su vida comunitaria y la tarea parroquial serán factores positivos para poder llevar a cabo esta participación.

- **Aporte al objetivo de integrar las villas al resto de la Ciudad de Buenos Aires.** Un eje es formar personas que puedan transmitir los valores culturales y religiosos a aquellos que no conocen esta realidad. La Escuela Santa María Madre del Pueblo debe ser uno de los tantos nexos que aporten a una integración que sea llevada adelante desde un lugar de igualdad que ayude al resto de la ciudad a "...reconocer que los más pobres tienen una manera propia afirma que los une es la fe cristiana y la identidad latinoamericana.

- **De respuestas a sus alumnos y a sus familias.** La escuela busca ser parte del proyecto pastoral de la Parroquia Santa María Madre del Pueblo. Dicho proyecto toma la vida como la vida viene. Por ello la escuela considera que debe recibir a sus alumnos con toda la mochila que traen consigo y dar una luz de esperanza, respuestas a sus alegrías y aflicciones. De esta manera, este proyecto se compromete en atender a la familia en su totalidad con el compromiso de buscar soluciones y no delegar responsabilidades a quienes no tengan la certeza de que van a dar respuestas.

- **Encuentre las vocaciones de cada uno de sus alumnos.** Es menester de la escuela formar un individuo que pueda encontrar su propio potencial y sus propias habilidades y así formular y realizar su propio proyecto personal de vida, trabajando personalmente con cada uno.

- **Aporte a la formación de docentes y alumnos en el intercambio mutuo del proceso de enseñanza/aprendizaje.** En general, el alumno aparece como la persona a formarse dentro de la institución educativa. Si bien ciertas corrientes constructivistas y otras como la desarrollada por Paulo Freire hablan de un proceso en el que se transforman tanto el alumno como el docente, sabemos que la escuela se encuentra lejos de cumplir ese tipo de objetivos. En Madre del Pueblo, casi todos los docentes se enfrentarán a una cultura desconocida con la que, si bien tienen puntos en común, deberán descubrir. "Si la ciudad no quiere colonizar la villa deberá tener un corazón humilde capaz de escuchar la palabra de inmensas barriadas que tienen mucho para decir."⁸ Valorar la cultura de su alumnado, será

⁸ Equipo de Sacerdotes para las Villas de la Ciudad de Buenos Aires. Reflexiones sobre la urbanización y el respeto por la cultura villera. Documento. Junio de 2007.

para los docentes el principio de un camino necesario para poder llegar a ellos y lograr los objetivos propuestos.

- Sea protagonista en los círculos a los que pertenece e inspire a los ámbitos con los que se relaciona. Se busca conformar un tipo de institución que tenga influencia y sea influida por aquellos círculos a los que pertenece y los ámbitos con los que se relaciona. Es por eso que entiende que debe ser un proyecto que logre los objetivos que se propone y, al mismo tiempo, demuestre que es posible la integración de diferentes culturas a través de una sociedad sin excluides.

Los objetivos generales⁹ de la institución, expresados en el PEI son:

- Integrar a los alumnos y a sus familias en el proyecto educativo.
- Integrar la escuela al proyecto pastoral de la Parroquia.
- Custodiar y difundir la riqueza que se encuentra en la diversidad cultural de nuestra comunidad.
- Educar en la fe cristiana tanto con la palabra como con el testimonio.
- Hacer partícipes del proyecto educativo al resto de la comunidad.
- Trabajar en la inclusión social sin perder el foco en la excelencia educativa
- Ser parte de la construcción del encuentro de diferentes culturas, fomentar por consiguiente la cultura del encuentro.
- Generar espacios colectivos de trabajo para mejorar la calidad de vida de los vecinos del Bajo Flores
- Crear comunicación de los miembros de la comunidad y de la comunidad con el resto de la sociedad.

Comunicación Popular y Comunitaria en 4to año

La materia en la que realizamos la intervención fue “Comunicación Popular y Comunitaria”, que es una de las 12 materias del 4to año.

De acuerdo al Proyecto Educativo Institucional (PEI), se busca desarrollar en los alumnos de cuarto año, seguridad en el ejercicio de comunicarse con otros y a través de un medio de comunicación. Además, se aspira a que desarrollen habilidades sociales como trabajar en la búsqueda de su vocación, su proyecto de vida y ampliar sus recursos expresivos. Es decir, la utilización de diversas herramientas de comunicación en vistas a su desarrollo personal y profesional.

⁹ Fuente, Plan Estratégico Institucional (PEI) brindado por la institución.

La planificación anual de la materia al momento de la intervención giró en torno de las siguientes temáticas y unidades:

- ¿Quiénes son los comunicadores populares? Comparación entre los comunicadores de medios privados y medios comunitarios.
- Rodolfo Walsh una periodista ejemplar.
- La Noticia y la NO-Noticia.
- Formación de Agenda. Posverdad.
- Aspectos de las estrategias de los medios de comunicación.
- Cultura. Cultura Popular. Los medios masivos y la cultura popular. Industria Cultural.
- La comunicación popular y comunitaria. Nosotros como Audiencias. La Noticia Popular.
- Nuestra intervención se realizó sobre esta última unidad de trabajo.

DESARROLLO

Contexto social

La escuela Secundaria Santa María Madre del Pueblo está ubicada frente a la cancha de San Lorenzo en el barrio porteño de Bajo Flores, más conocido como la Villa 1-11-14, en la periferia de la Ciudad de Buenos Aires. Este barrio cuenta con una población que supera las 40.000 personas.



Mapa de ubicación del Instituto Parroquial María Madre del Pueblo. Google Maps.

Si bien esta zona de la ciudad está conformada por personas que han llegado desde diferentes provincias de la Argentina o de países limítrofes como Bolivia, Paraguay y Perú, su composición no se limita a esa procedencia. Los primeros pobladores de la Villa 1-11-14 llegaron a mediados del Siglo XX, por lo cual, muchos de sus habitantes han nacido y se han criado ahí.

Los vecinos de la Villa 1-11-14 presentan una evidente desigualdad de oportunidades para progresar y mejorar su nivel de vida con respecto a los residentes de otros barrios de la Ciudad de Buenos Aires. El primer escollo en cuanto a oportunidades se encuentra generalmente en la inserción laboral, de acuerdo al testimonio brindado por la Profesora Pamela, docente titular del curso y vecina del barrio. Si bien los vecinos de las villas son los que aportan fuerza de trabajo al resto de la ciudad, en la mayoría de las

ocasiones la retribución no es la misma. Los empleos que consiguen generalmente son ilegales (no registrados) y, consecuentemente, con un salario bajo y malas condiciones laborales. Varios vecinos son autogestivos y en sus propias viviendas abren verdulerías, almacenes, locales de comida, ferias americanas o de cosas usadas.

Algunos otros, ocupan las calles vendiendo comida en carritos, tiran mantas por ejemplo con ropas usada de “marca” que otras clases sociales donan a las iglesias. También se pueden encontrar oficios ya no tan comunes como zapateros y costureras. Es común observar que algunas viviendas exhiben carteles hechos a mano con papel y fibrón, ofreciendo servicios de electricidad, plomería e instalación de aire acondicionado. Los vecinos de la Villa 1-11-14 suelen ser excluidos de trabajos registrados, con derechos laborales incluidos y una remuneración justa. En general, el color de piel, la descendencia y, sobre todo, la dirección que tienen registrada en sus DNI, si es que lo tienen, generan la desconfianza y discriminación de los empleadores.

Esta situación se hace extensiva a otras áreas y continúa ausente a la hora de solucionar el problema de la vivienda digna para los habitantes, el acceso a una buena atención en salud y el derecho a la educación. Por consiguiente, el Estado continúa estando insuficientemente presente.

Si nos atenemos a su historia el barrio nació, con aquellos que quedaban al margen del sistema social. Sus primeros habitantes provinieron del interior de la Argentina y de países limítrofes, tras la crisis económica de 1930. Desde aquellos primeros pobladores hasta la actualidad, inclusive durante la última dictadura militar, hubo momentos en los que el Estado se hizo presente en forma represiva, siendo no un ausente, sino un enemigo de la comunidad. En esa fluctuación entre ausencia y confrontación directa, la comunidad construyó, trabajó y llegó a lograr la conquista de derechos.

Si bien las necesidades alimentarias no afectan a la mayoría de los habitantes del barrio como en décadas pasadas, esta historia de privaciones y pobreza han generado otro tipo de problemáticas de gravedad vinculadas a la deserción escolar, falta de horizontes o, como decíamos, falta de oportunidades en el mercado laboral.

De esta manera, muchos niños, adolescentes y jóvenes del barrio quedan expuestos a factores de riesgo como la delincuencia, el alcoholismo y las adicciones a las drogas. El grado de vulnerabilidad y de exclusión social hace que el tema de las adicciones sea mucho más complicado en la comunidad.

Contexto Pastoral

La parroquia Santa María Madre del Pueblo se ubica a metros del cruce de las avenidas Perito Moreno y Fernández de la Cruz, frente a la Ciudad Deportiva Club Atlético San Lorenzo. Fue inaugurada en el año 1975 y es la primera en la arquidiócesis ubicada dentro de una villa de emergencia.

La presencia de la parroquia en la villa se dio en la gesta misma del barrio, viviendo y trabajando en dar respuesta a distintas épocas y desafíos. Surgió con la intención de asistir a los más necesitados y organizar distintas actividades culturales, de recreación, reinserción social, integrar a la comunidad en la fe y al trabajo por una mejor calidad de vida.



Lelabel1970. (2017). Parroquia Santa María Madre del Pueblo (Villa 1-11-14) - Barrio de Flores. Wikipedia. [https://es.wikipedia.org/wiki/Archivo:Parroquia_Santa_Mar%C3%ADa_Madre_del_Pueblo_\(Villa_1-11-14\)_-_Barrio_de_Flores.jpg](https://es.wikipedia.org/wiki/Archivo:Parroquia_Santa_Mar%C3%ADa_Madre_del_Pueblo_(Villa_1-11-14)_-_Barrio_de_Flores.jpg)

Hoy cerca de cumplirse 44 años desde su fundación, la parroquia Santa María Madre del Pueblo ha crecido y ampliado significativamente su presencia dentro de la Villa 1-11-14, siempre trabajando en búsqueda de dar respuesta a distintas épocas y desafíos. Por ejemplo, el Proyecto Club Atlético Madre del Pueblo se presenta como un emprendimiento que busca brindar a los vecinos espacios de desarrollo físico, personal, social y espiritual. Las áreas de Deporte, Cultura, Atención Social y Educación surgieron en respuesta ante las demandas de aquellos vecinos que no pueden acceder a estos servicios a través del ámbito

público o privado¹⁰. Asisten al Club aproximadamente unos 1.500 chicos a realizar actividades.

Es así que se brinda capacitación en deportes como el atletismo, básquet, natación, hockey, entre otros, como un espacio de encuentro con uno mismo y con los demás, una herramienta de sociabilización que va desarrollando aptitudes físicas y psicológicas: superación, voluntad, creatividad, solidaridad, control del cuerpo, fuerza, velocidad, destreza, respeto, reconocimiento de límites, lealtad, inteligencia e hidalguía.

Brinda talleres de acrobacia, cine, danzas, muralismo, percusión y teatro a fin de promover la integración multicultural para el desarrollo de una vida cotidiana saludable de las familias del barrio, desde la igualdad cultural, brindar un espacio saludable para el desarrollo, fomentar el conocimiento de la cultura y llevar a cabo actividades que promuevan el bienestar de los niños y adolescentes y la integración con el resto de la ciudad.

También cuenta con un área de asistencia social, un área de salud que brinda atención psicológica, pediátrica, odontológica, fonoaudiológica, psicopedagógica y un área de discapacidad.

Por último, el Área de Educación proporciona apoyo escolar a fin de acompañar las trayectorias escolares de los niños que participan en las áreas de Deporte y Cultura. El espacio se plantea como un ámbito complementario y de refuerzo a la educación formal brindando, específicamente, colaboración para realizar las tareas escolares y para repasar y reforzar contenidos curriculares de nivel primario y secundario. Asimismo, pretende acompañar en el desarrollo integral de los niños y sus familias en cuanto a la adquisición de hábitos y habilidades relacionados con el estudio y las relaciones interpersonales.

Contexto institucional

De acuerdo al testimonio del Cura Párroco Gustavo Lacarra en una entrevista brindada a la Revista del Sindicato Argentino de Docentes Particulares (SADOP)¹¹, el surgimiento de la escuela secundaria Santa María Madre del Pueblo se dió de la siguiente manera:

" Nosotros notamos que había o hay un problema importante en el 1° y 2° año de la escuela secundaria, donde muchos chicos dejan la escuela o les cuesta continuar y también una falta de vacantes. Entonces, nuestro estilo de trabajo fue marcar una

¹⁰ Página web del Club Atlético Santa María Madre del Pueblo, recuperada en <http://www.madredelpueblo.org/>

¹¹ "La función de la Iglesia en estos barrios es tratar de tender puentes". (7 de mayo de 2015). Revista del Sindicato Argentino de Docentes Particulares (SADOP). Sección NOTAS. Recuperado de <http://www.capital.sadop.net/article/showBlogArticle/contId/5250>

falencia, algo en lo que tiene que intervenir de otra manera, pero también hacer un aporte. En este caso nuestro aporte fue hacer esta escuela secundaria, desde la cual también queremos mandar un mensaje positivo al barrio. Queremos transmitir que “es necesario estudiar”, que “es valioso el ámbito de la escuela para forjar un futuro”. Así, también estás mandando un mensaje al barrio, que se multiplica”.

En este sentido, si bien la escuela es de gestión privada, cuenta con el aporte estatal del 100% y los alumnos no deben pagar arancel. En diálogo con la profesora Pamela, ella explicó:

“el Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires subsidia al 100% o sea el Ministerio de Educación subsidia el 100% de lo que es Madre del Pueblo. Entonces ahí es clave el vínculo que tiene con el Gobierno de la Ciudad sino los chicos tendrían que abonar un monto mensualmente, como se paga en todas las escuelas privadas. En este caso los chicos no pagan y a nosotros hoy nos está pagando el Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, que nos subsidia y a la vez nos paga”. (Entrevista realizada a la Profesora Pamela)

Para otros gastos, mejoras en infraestructura e insumos, se recibieron contribuciones de la Arquidiócesis de Buenos Aires, fondos del Arzobispado, fondos de otras parroquias, instituciones, sindicatos y particulares que se fueron sumando.

La escuela secundaria es de jornada completa o contra-turno. De esta forma, la institución busca brindar una contención integral, inclusiva y de la calidad a sus alumnos. En la entrevista antes mencionada, Gustavo Lacarra lo explica de la siguiente forma:

“Por eso nosotros trabajamos el tema del contra-turno: los chicos se quedan a almorzar tres veces por semana y las otras dos tienen educación física y pileta, que la hacen en San Lorenzo. Las otras tres tardes se quedan aquí y tienen un apoyo escolar con una tutoría que hacemos con la gente de la Universidad Católica (...) Casi cada alumno nuestro tiene un estudiante de la universidad que está acompañando en los trabajos que los docentes, junto con el equipo de conducción, preparan para esas tardes. No es sólo repasar la carpeta, sino que son trabajos específicos. Y los chicos, si bien no tiene todavía un carácter obligatorio, vienen todos.”

Esta idea de contención también se ve reflejada en dos spots institucionales elaborados por la Fm Bajo Flores, en el que se invita a la inscripción al ciclo lectivo 2017.¹² En un primer spot, el Padre Gustavo Carrara invita a sumarse, a inscribirse en Madre del Pueblo y enfatiza que el espíritu de la escuela es: “sentirse como en tu casa, como en tu familia (...) que te va a recibir, que va a escuchar (...) donde vas a crecer con el corazón feliz”.

En el segundo spot, se observan los testimonios de algunos alumnos que participaron como Marcos Padilla quien comenta: “estoy en el movimiento infantil, en el club (...) Siento que todo es una gran familia, nos llevamos bien. Casi todos los chicos del club

¹² FM Bajo Flores [fmbajoflores]. (23 de septiembre de 2016). Escuela Secundaria Madre del Pueblo - Abierta la inscripción 2017. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=lvni8tWU9fg>

son los del colegio, los del colegio son los del club. Es todo algo grande". Por su parte, Nahuel Cardona afirma: "llegué porque mi mamá ya conocía la institución y soy parte del movimiento infantil... (ambas cosas) se parecen en la amistad, en los amigos, en que te divertís mucho. Acá compartís más que en otros colegios y te llevas el apoyo de todos los profesores". También Ailén Feltes dice: "es un colegio que te ayuda en las buenas y en las malas, nunca te deja solo". Destacamos que este mensaje se ve reforzado con la imagen dado que se observa que Ailén se encuentra en las primeras etapas de embarazo. Por último, en referencia a los docentes de la institución, el rector Emanuel Basille afirma que "a un profe le pedimos que sobretodo tenga mucha paciencia y amor para trabajar en esta escuela secundaria".

Si bien estos spots son un producto planificado, editado y armado, sostenemos que la idea a transmitir coincide con el espíritu que Madre María del Pueblo.

En cuanto al proyecto pedagógico de la escuela, en la misma entrevista para SADOP¹³, el Cura Párroco sostuvo:

"...frente a la propuesta de la Nueva Escuela Secundaria, ya desde el vamos hicimos nuestros proyectos educativos, haciendo eje en tener en cuenta al protagonista de esta escuela, que son los adolescentes que vienen aquí y sus familias, el respeto por la cultura popular latinoamericana con todos sus valores, para que dentro del proyecto educativo eso de alguna manera se ponga de realce y se manifieste. Después pensamos específicamente en dos materias que propusimos y que han sido aprobadas en la currícula: Una es "Expresión oral y escrita", para fortalecer el área de lo que sería lengua y literatura, porque veíamos que era importante para los chicos el acentuar esto de la expresión, sobre todo porque los primeros alumnos que tomamos hacía un año o año y medio que no iban a la escuela, entonces reforzar eso nos parecía importante (...) Además es un bachiller con orientación en comunicación y la expresión oral y escrita es clave para la especialidad que queremos darle a nuestra escuela."

La institución busca brindar una atención integral, es decir, no sólo a los niños, adolescentes y jóvenes, sino a la familia entera de esos chicos. De ahí que la escuela secundaria Madre María del Pueblo es una parte de un proyecto aún más grande: el Polo Educativo. Según nos explicó la Profesora Pamela:

"Hoy por hoy Madre del Pueblo está llevando un proyecto de Polo Educativo. Unificó todos los niveles. El CPI que es un nivel como una guardería que es para chicos desde 45 días hasta 3 años. El jardín maternal que es de 2 años a 5 años, la primaria, el secundario y después tiene un centro de formación profesional que ofrece cursos de oficio y después ofrece primario para adultos y el CENS para adultos. Hay una cuestión fuerte desde lo educativo hacia el barrio." (Entrevista realizada a la Profesora Pamela)

Todos los martes de cada semana, la Parroquia Madre del Pueblo realiza un programa en esa FM donde se cuentan las vivencias y el trabajo que los mismos vecinos,

¹³ La función de la Iglesia en estos barrios es tratar de tender puentes". (7 de mayo de 2015). Revista del Sindicato Argentino de Docentes Particulares (SADOP). Sección NOTAS. Recuperado de: <http://www.capital.sadop.net/article/showBlogArticle/contId/5250>

junto la parroquia, realiza en el barrio. De ahí que los vínculos entre la Parroquia y la FM Comunitaria Bajo Flores 88.1¹⁴ siempre fueron estrechos y ciertamente podría haber influido en la apertura de escuela secundaria, que tiene como objetivo formar a alumnos con Orientación en Comunicación.



Diario de Flores. (2012). Radio Comunitaria Bajo Flores. diariodeflores.com.ar. <https://diariodeflores.com.ar/fm-bajo-flores-interferida-por-fm-boedo/>

La FM Comunitaria Bajo Flores tuvo su primera emisión el 1 de junio de 1996, aunque es producto de un proceso de organización vecinal que data de fines de los '80, en el marco del surgimiento de las ollas y comedores populares. Nació de la idea de instalar propaladoras, que son bocinas o parlantes, en los techos de dos comedores, de la parroquia del barrio y del centro de salud, mientras que con un equipo de audio se transmitía, no por frecuencia modulada sino de forma abierta. Al igual que sucede con la Parroquia, son los mismos vecinos los que la dirigen y la llevan adelante y obtuvo los premios Inadi, ETER y AFSCA, además del Reconocimiento de la Legislatura de CABA y Gobierno Nacional.

Nos resulta preciso destacar que la escuela estaría destinada a jóvenes que están en condiciones de estudiar y pueden hacerlo porque poseen contención familiar. Es decir que, a pesar de su gratuidad, no cualquier chico del barrio se inscribe sino principalmente las familias que ya pertenecen a la Comunidad María Madre de Dios (integrada por la

14

Página web de la Radio Comunitaria FM Bajo Flores. Recuperada de: <http://fmbajoflores.caster.fm/>

Parroquia y el Club) o los hijos de aquellos padres del Barrio que priorizan la contención y prevención que ofrece la institución.

El edificio

En el edificio, ubicado entre las intersecciones de Av. Perito Moreno y Av. Fernández de la Cruz, la escuela Santa María Madre del Pueblo brinda educación de nivel primario y secundario. El edificio de primaria se encuentra más cercano a la parroquia, a las oficinas de “Acceso a la Justicia” y “Empleo” y posee tres niveles. En el último se ubica el comedor donde los alumnos todos los días reciben el desayuno y el almuerzo.



Registro fotográfico de la dupla pedagógica. Ingreso de alumnos de los niveles inicial, primaria y secundaria. 2018.



Registro fotográfico de la dupla pedagógica. Instituto Santa María Madre del Pueblo. 2018.

El edificio de la secundaria actualmente se encuentra en construcción. Eso obliga a los alumnos a ir sorteando obstáculos (materiales, herramientas y hasta trabajadores) para llegar a sus respectivas aulas. Cada aula tiene una virgen en la puerta de acceso y otra arriba del pizarrón. También poseen una pequeña biblioteca hecha con cajones de verdura pintados, de donde los alumnos pueden tomar libros de lectura.

Asimismo, el Colegio Santa María Madre del Pueblo cuenta con servicio de WiFi en las aulas, proyector, notebook, amplificador y pantalla, siendo esto lo ideal para un bachiller Orientado en Comunicación. Esto habilita a los docentes a la utilización de diferentes recursos didácticos al interior del aula. De acuerdo al testimonio de la Profesora Pamela:

“La institución presenta muchas características positivas que sirven para poder generar propuestas creativas, que logren que los chicos se enganchen con las materias. Porque, por ejemplo, más en lo técnico, tiene muchas herramientas como proyector, que es re necesario. Yo trabajo en otro colegio, donde tenés que reservar la sala de video con una semana de anticipación y por ahí te pasa que el día que tenés reservada la sala de video no hay proyector, porque se arruinó o por diferentes razones. Entonces vos tenías planificada una determinada clase con un video y con una actividad y ya está (...) Eso en Madres del Pueblo no nos pasa. Por ejemplo, hasta el año pasado teníamos dos proyectores, es decir que si había dos profes que necesitaban usar la herramienta lo podían hacer sin problemas. Hoy por ejemplo 4to y 5to tienen televisor grande en el aula, y si los dos proyectores que hay están ocupados, en estas dos aulas no es necesario hacer toda la instalación, esto es muy positivo como característica.” (Entrevista realizada a la Profesora Pamela)

A través de las palabras de la Profesora, confirmamos la intención del equipo directivo de equipar las aulas en vistas a incorporar las NTIC's en el proceso educativo. Esto va en consonancia con Deleuze (1991) que afirma que las instituciones se han visto obligadas a incorporar técnicas y tecnologías acordes a la nueva racionalidad. Por otra parte, contar con esta infraestructura favorece al proceso de enseñanza-aprendizaje de la

Comunicación Social, ya que permite a los docentes diseñar propuestas que pongan al alcance de los alumnos diversidad de materiales y de herramientas.

De todas formas, nos es preciso mencionar que, al inicio de clases, los preceptores se llevan los celulares para impedir distracciones¹⁵, cuando es sabido que en otras instituciones éste es un elemento tecnológico más en el proceso enseñanza-aprendizaje. Esta situación nos provocó cuestionar la modalidad dado que los celulares forman parte de la vida cotidiana y se contradice con el aire de autonomía y libertad que parecería promover la Institución.



Registro fotográfico de la dupla pedagógica. Mural en la Institución Santa María Madre del Pueblo. 2018.

¹⁵ Si bien, no existe una normativa interna que indique el retiro de aparatos celulares, esta es una práctica instaurada en la Institución y convertida en un ritual de todas las mañanas.



Registro fotográfico de la dupla pedagógica. Canchas de deportes de la Institución Santa María Madre del Pueblo. 2018.

Les estudiantes 4to. año “A” y el contexto áulico

El 4to. Año está integrado por 17 alumnos, entre los cuales 6 son mujeres y 11 varones. Todos son vecinos del barrio de Bajo Flores, de la Villa 1-11-14.

La distribución espacial del aula es heterogénea, es decir que, los agrupamientos no sólo son por género, sino que también podría estar influenciada por una cuestión de afinidad o empatía entre los alumnos.

El clima áulico es ameno. Se nota un vínculo cercano entre los alumnos y los docentes. Esto se hace evidente cuando los alumnos llegan y saludan a sus profesores con un beso o conversan sobre posteos de Facebook y demás actividades extra-escolares.

El aula de 4to año es una de las más afectadas por la construcción, ya que penetran los fuertes sonidos de la obra. Esto provoca que la conducción de las clases por momentos pueda presentarse dificultosa. Obliga a todos a hablar fuerte y también invita a los alumnos a dispersarse.

En todas las clases que participamos, notamos la imposibilidad que comienzan a horario. No sólo el inicio se ve obstaculizado por las llegadas tardías de los alumnos, sino que además el arranque se demora hasta la llegada del preceptor para la toma de asistencia y el guardado de celulares y objetos de valor.



Registro fotográfico de la dupla pedagógica. Espacio áulico del 4to año. 2018.

EL PROCESO DE INTERVENCIÓN

El total de encuentros que tuvimos con los alumnos fue de ocho. Podemos dividir este proceso de intervención en cuatro grandes momentos:

- A. Momento de Observación No Participante
- B. Momento de Planificación
- C. Momento de Intervención Didáctica
- D. Momento de Proceso de Evaluación.

El momento de observación no participante constó de dos encuentros donde se observaron tres clases: dos de la materia en la cual íbamos a intervenir y uno de la materia Lengua y Literatura.

El momento de Planificación constó de encuentros grupales e individuales con la tutora que se extendieron durante agosto, septiembre, octubre y parte de noviembre.

El momento de intervención didáctica se llevó adelante en cuatro encuentros de una vez por semana (todos los martes de octubre 2018 de 8 a 9: 20hs de la mañana).

El momento de evaluación fue de dos encuentros. El primero en el que tomamos el trabajo evaluativo y el segundo en el que hicimos las devoluciones y los alumnos nos evaluaron a nosotras. Ese día cerraba la materia.

A. Momento de Observación No Participante

Las observaciones no participantes realizadas a la institución y a las clases fueron efectuadas con el objetivo de obtener información del grupo en particular en su contexto áulico y en el marco de la institución educativa, destacar aquellos aspectos más significativos y elementos relevantes a fin de indagar, observar y analizar la mejor manera de llevar adelante la intervención.

Comprendemos que este abordaje sirvió en una segunda instancia para la toma de decisiones a la hora de la elección de las herramientas para pensar el contenido y realizar la planificación de la unidad didáctica.

Aspectos formales de las observaciones

- Nombre de la Institución: Escuela Secundaria Santa María Madre del Pueblo
- Cantidad de alumnos: 17
- Materia que dictaremos: Comunicación Popular y Comunitaria
- Curso y turno: 4to año, turno mañana. Martes de 8.15 a 9.20hs
- Prof. del curso: Pamela Diaz
- Fechas de clases observadas:
 - 31/7 - Comunicación Popular y Comunitaria – 8.00 a 9.20hs
 - 21/8 - Comunicación Popular y Comunitaria - 8.00 a 9.20hs
 - Literatura 9.30 a 11hs.

El edificio donde se ubica el nivel secundario al momento de la observación y durante la intervención didáctica se encontraba en construcción. Eso obligaba a los alumnos a ir sorteando obstáculos (materiales, herramientas y hasta trabajadores) para llegar a sus respectivas aulas. Más aún, como se detalló en el apartado “Los estudiantes 4to. año A y el contexto áulico”, hacía que en el aula se presentaran dificultades de la audición.

El aula de 4to. año cuenta con conexión WiFi, y una virgen en la puerta de acceso y otra arriba del pizarrón. También poseen una pequeña biblioteca de donde los alumnos pueden tomar libros de lectura. También se observaron trabajos prácticos colgados (exhibidos) en las paredes.

En el 4to. año “A” son 17 alumnos. El clima áulico es afectivo. Se evidenció un vínculo cercano entre los alumnos entre sí y entre docentes - estudiantes. Esto se hizo evidente cuando los alumnos llegan y saludan a sus profesores con un beso, conversan sobre temas personales, actividades extra-escolares o cuando los docentes se preocupan por la ausencia de algún alumno frente a la posibilidad de que “se quede libre”.

En cuanto al grupo notamos que hace tiempo que son compañeros. Un ejemplo de ello fue cuando notamos que en la sala de profesores varias de las alumnas mirando las fotos grupales viejas en la sala de profesores y se reían reconociéndose a sí mismas más pequeñas. Asimismo, se notaron gestos de solidaridad entre el alumnado, con el préstamo de útiles, el convidar bebidas y comida, o el escuchar una conversación donde una compañera le decía a otra: “mañana amiga, me traigo la sopa y hago la dieta con vos. Te hago la segunda”.

Observamos que el grupo es participativo. La mayor parte del alumnado no fue tímido al responder, dar su opinión o consultar cuándo se presenta alguna duda. Asimismo, notamos que todas estas actitudes se ven incrementadas cuando los alumnos se interesan por la propuesta del docente. Ello se hizo evidente en la clase de literatura, en la lectura e

interpretación de haikus y también se notó al observar que los alumnos llevaban un palo con una lata en el extremo. Al ser consultados, nos explicaron que era parte de la consigna de la materia Educación Física, la creación de un palo de cricket. Algunos alumnos se esmeraron en la decoración prolija del mismo y tomando tiempo de otras materias.

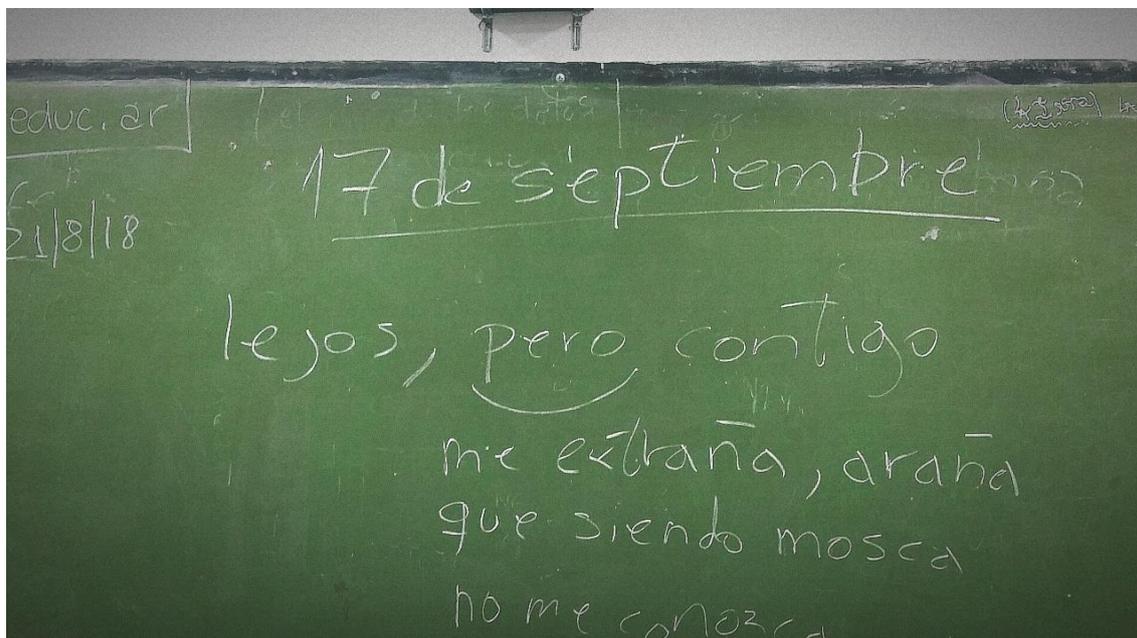
Respecto a la observación de la interacción entre docentes y alumnos pudimos observar que los alumnos responden mejor a procesos de razonamiento inductivo o dialéctico, que a procesos más de corte deductivo. Por ejemplo, en la clase con la profesora Pamela cuando estaban tratando el núcleo temático de verdad y post-verdad, se llegó a comprender este último concepto a través de una extensa charla entre todos que permitió pensarlo en contexto, con ejemplos concretos.

En la clase de Pamela, pudimos notar que tiene una postura firme como docente que cuestiona la construcción que los medios hacen de la pobreza y de las personas que viven en las villas, pudimos apreciar que siente a la escuela como un lugar de lucha, y que su posición pedagógica es crítica al modelo hegemónico mediático y político. Cuando ofrece ejemplos relacionados a estos temas, los alumnos la escuchan con atención, posiblemente porque se sienten interpelados como sujetos. Pudimos notar que la profesora Pamela conoce muy bien a sus alumnos, y es consciente que: “solo podemos enseñar basándose en el sujeto, en sus adquisiciones anteriores, en las estrategias que le resultan familiares”. Merieu (1997, p. 147).

En las tres observaciones notamos cómo se generaba entre docentes y alumnos lo que Perkins (1995) denomina una pedagogía de la comprensión, entendida como el arte de enseñar a comprender. Pudimos observar un mutuo interés: de los alumnos en reflexionar y de los docentes en explicar a través de actividades de ejemplificación, justificación, contextualización, comparación y contraste. Esta dinámica de aula nos llamó positivamente la atención, debido a que la comprensión desempeña una función central en la educación: “si no hay comprensión es muy difícil usar activamente el conocimiento” (Perkins, 1995, p. 81).

Partiendo de la idea que no hay solo una forma de intervención didáctica en el aula, a partir de las observaciones no participativas pudimos distinguir didácticas diferentes. Las profesoras Pamela y Viviana de la materia Comunicación Popular y Comunitaria apelaron a intervención social con una fuerte interacción entre teorías y prácticas. Fue así que los alumnos se desempeñaron con diferente nivel de interés según se los interpelaba más o menos a la participación. Se tomó en cuenta su voz o se los incentiva a que se contesten entre ellos sobre los temas previamente trabajados. A través de Gustavo, el profesor de Literatura, pudimos notar procesos de negociación pedagógica, como lo entiende Camilloni, cuando el profesor acepta la interpretación del alumno, “cuanto más se sabe de un tema las

posibilidades de negociación son mayores” negociación con sentido pedagógico. La escuela es un espacio de lucha, donde conviven diferentes concepciones del mundo.



Registro fotográfico de la dupla pedagógica. Anotaciones del Profesor de Literatura, Gustavo. 2018.

Con respecto a la Institución se observó una búsqueda de realizar una reivindicación de la Villa 1-11-14, de su comunidad, de su diversidad social, su cultura popular y sus tradiciones. Al mismo tiempo están atravesadas por lo pastoral y se hacen evidentes, por ejemplo, cuando al inicio de la jornada escolar, les alumnos son convocados al patio y hacen la oración de la Santa María Madre del Pueblo, donde entre estrofas se le pide: “danos aguante”. Sin embargo, cabe destacar que no todos los estudiantes participan de la oración. Sobre todo, esta parece menos convocante entre los alumnos del nivel secundario.

En el mismo sentido, también se observó que algunas alumnas y docentes exhibían pañuelos verdes (en defensa de la legalización de la interrupción voluntaria del embarazo), cuando la Iglesia como institución se presenta a favor de “salvar las dos vidas”. Estas conductas nos permiten pensar que, a pesar de ser formados en lineamientos pastorales, los alumnos cuentan con ciertas “libertades” y sobre todo que las adhesiones a prácticas, pensamientos y/o doctrinas podrían ser más bien voluntarias.

Todas estas observaciones fueron nuestro primer acercamiento tanto a la institución como a los alumnos, y nos incentivaron a planificar una intervención cercana para lograr convocar los intereses de los estudiantes, apelar a sus conocimientos previos y facilitar el proceso de aprendizaje.

Dificultades de la Observación No Participante

Si bien las tres clases observadas iniciaron a las 8 de la mañana, dado que la formación en el patio, izada de bandera y el saludo oficial, comenzaba a partir de las 7.45hs, buscamos llegar en ese horario para presenciar toda la ceremonia inicial. Por la distancia geográfica, la difícil accesibilidad de la escuela, nos obligó a levantarnos las 5:30hs para llegar a horario. Durante las primeras observaciones, convenimos un horario y punto de encuentro con la Profesora Pamela para atravesar el barrio y llegar junto con ella a la escuela.

Una vez en zona, en las inmediaciones de la Institución, la cantidad de personal de gendarmería nacional empuñando armas largas, su vestimenta y camiones imponentes era una imagen que se contraponía frente a los niños, jóvenes y adolescentes que transitaban con sus pintorcitos, guardapolvos y uniformes. Esta fue una escena muy llamativa sobre todo en las primeras visitas a la escuela.

Otra situación que destacamos es que la llegada tarde de los alumnos al aula traía como consecuencia que el preceptor tome lista tarde, por lo cual las clases siempre comenzaron más tarde del horario establecido.

Sin embargo, en la clase de Literatura observada, quien llegó tarde fue el docente, un poco más de 20 minutos. Esto redujo el tiempo de observación de la interacción de la clase. No obstante, pudimos escuchar y observar a los alumnos en un contexto más relajado. Esto nos sirvió para conocer un poco mejor cómo era la interacción entre ellos.

B. Momento de Planificación

Entendemos a la planificación, desde la perspectiva de Ander Egg (1991), como la acción que consiste en utilizar un conjunto de procedimientos mediante los cuales se introduce mayor racionalidad y organización a unas acciones y actividades previstas de antemano con las que se pretende alcanzar determinados objetivos, sin olvidar que toda planificación pone en juego el tipo de sociedad que deseamos construir a partir de nuestras acciones, en tanto: “todo plan es, en esencia, un proyecto político” (Ander Egg, 1991, p. 17) Nuestra planificación tuvo por objetivo ser una herramienta que facilite el desarrollo y realización de la unidad didáctica, intentando orientar el sentido de los objetivos, facilitar la reflexión de nuestro accionar y conducir al proceso de aprendizaje y evaluación. Por ello, las secuencias desarrolladas están destinadas a enseñar los conceptos relevantes y claves que

permiten pensar, desde una mirada comunicacional, a la comunicación popular y comunitaria.

De acuerdo a lo convenido con la docente, la unidad didáctica que se nos asignó fue “Comunicación Comunitaria y Popular”, que corresponde a la Unidad 6, dentro de la planificación pautada para el Tercer Trimestre. Los alumnos ya venían trabajando los conceptos de Cultura, Cultura Popular, la diferencia entre los medios masivos y la cultura popular y la Industria Cultural.

Nos propusimos brindar respuestas a tres preguntas claves: ¿de qué hablamos cuando hablamos de comunicación popular? ¿Para qué estudiar la Comunicación Popular y Comunitaria? ¿Qué es ser un comunicador Comunitario y popular? Estos interrogantes fueron guiando y determinando los objetivos.

Además, en concordancia con el planteo de Duquelsky (2011), consideramos que la Educación en Medios debe orientarse hacia posibilidad de una pedagogía crítica en la educación mediática. Por eso, nos propusimos lograr que los alumnos puedan reflexionar en torno a la comunicación comunitaria y la comunicación popular, al mismo tiempo que, promover el debate en torno a sus alcances. También la unidad didáctica pretendió ampliar las herramientas que los alumnos poseen de la comunicación comunitaria y popular, de forma que les permita pensar su propia construcción de subjetividad y pensarse como sujetos de derecho en el territorio de pertenencia.

La unidad didáctica asignada es importante porque coincide con la formación que la institución Santa María Madre del Pueblo pretende brindar a sus egresados. Al ser este un proyecto educativo, popular y comunitario espera que sus alumnos conozcan de forma integral qué es ser un comunicador popular y comunitario. Ello implica que deben conocer las raíces de la comunicación popular y cómo está estrechamente ligada a lo político. Deben conocer y saber cómo es la historia de su barrio, de su gente, sus vecinos, sus instituciones, entendiendo que la pobreza y la vulneración de derechos no es algo natural, sino es causa de un proceso de injusticias. Siendo este uno de los motivos por el que los pueblos van a desarrollar sistemas de comunicaciones populares en diferentes regiones del mundo y en diversos formatos. Además, deben entender que un comunicador popular cuestiona con fundamentos reales y concretos, defendiendo los intereses de su pueblo.

Cuando se piensa en la Comunicación Comunitaria y Popular automáticamente se la relaciona con las organizaciones sociales, comunitarias, los sectores populares y la vinculamos con las acciones de protesta, resistencia y cambio social impulsadas por esos espacios comunitarios. Son producto de una praxis, de un largo proceso cultural, social y político comunicacional, que involucra la participación, la interacción y el encuentro con la

comunidad. Son prácticas que tienen su horizonte en la resistencia y la transformación de los procesos sociales hegemónicos.

En este escenario son los actores populares y comunitarios los protagonistas del proceso comunicativo con sus cargas culturales, políticas, ideológicas. También quienes disputan simbólicamente el poder a través de la comunicación. En consecuencia, hablar de comunicación popular y comunitaria será referirnos a los actores populares.

El campo de Comunicación Popular y Comunitaria surge del cruce de marcos teóricos que van desde el marxismo, la Escuela de Frankfurt, los Estudios Culturales, la Teoría de la Dependencia y los aportes de Paulo Freire y las experiencias de radios alternativas, populares y comunitarias en Latinoamérica entre los '70 y mediados de los '80 a partir de una mirada crítica (denunciativa) y a la vez alternativa (propositiva) a la noción tradicional dominante sobre la comunicación. En consecuencia, son experiencias que se gestan y se desarrollan al calor de un proyecto político-cultural de transformación social.

Nuestro proyecto de planificación giró en torno de las propuestas teóricas de Paulo Freire, Jorge Huergo, Washington Uranga, Nelson Cardoso, Mario Kaplún que se ubican dentro del campo de la Comunicación Popular, Educativa y Comunitaria.

Tomando en cuenta que toda planificación está sujeta a una lógica de prueba y reflexión permanente, nuestra planificación tuvo por propósito brindar herramientas teórico-prácticas para que los alumnos puedan alcanzar una mayor autonomía en las situaciones de enseñanza-aprendizaje futuras.

Para lograr este propósito establecimos objetivos generales y específicos que fueron nuestra brújula al momento de tomar decisiones y, tal como sostiene Alcalá (2013), nos permitieron definir qué contenido dar, cómo darlo, qué eje tomar, cuáles fueron los conceptos primarios y secundarios. A continuación, detallamos los objetivos que establecimos para planificar la unidad didáctica y que fueron aprobados por nuestra tutora porque cumplía con los criterios establecidos por la Cátedra Gamarnik:

Objetivos Generales:

- Aportar elementos que favorezcan el auto-reconocimiento de los alumnos como sujetos de derecho pleno en el marco del territorio.
- Estimular la reflexión, el análisis y el pensamiento crítico frente a los medios de comunicación en pos de la construcción de ciudadanos autónomos, reflexivos e inclusivos.
- Que los alumnos puedan autoperibirse como sujetos de derecho con potenciales para ejercer la Comunicación comunitaria-popular.

- **Objetivos Específicos:**

- Que les alumnos puedan reflexionar en torno a las nociones de *comunicación comunitaria- popular* y su vinculación a la política.
- Que les alumnos puedan debatir en torno al lugar de la *comunicación comunitaria- popular* y sus alcances.
- Que les alumnos puedan caracterizar a los medios comunitarios- populares en contraste con los grandes medios hegemónicos.
- Que les alumnos puedan ampliar su perspectiva de medios comunitarios- pueblos a través de conocer el trabajo de diversos colectivos.
- Que les alumnos reflexionen acerca cómo los medios hegemónicos construyen la identidad villera y cómo la construyen los medios comunitarios.
- Que les alumnos puedan autoperibirse como posibles sujetos políticos de la comunicación comunitaria y popular en su territorio de pertenencia.
- Que les alumnos puedan reflexionar y repensar sus vínculos, su territorio de pertenencia, desde una mirada micro puesta en las organizaciones barriales.
- Que les alumnos puedan reivindicarse como ciudadanos y reconocerse como sujetos de derechos.
- Que les alumnos refuercen a la comunicación como un derecho humano fundamental.

A partir de ellos, realizamos la planificación de las tres primeras clases que fueron trabajadas con la tutore asignada para la aprobación, seguimiento y evaluación de las prácticas. Una vez que contamos con el consentimiento de planificación de estas tres primeras clases, fuimos habilitadas a comenzar el proceso de intervención, quedando pendientes de elaboración la cuarta clase y la evaluación.

Selección de contenidos para la planificación

Partimos de la idea que vivimos insertos en una sociedad “mediatizada”, es decir, construida en torno a los sentidos y las estéticas que los medios instalan. Sin embargo, tal como sostiene Washington Uranga (2011), “esto no puede hacernos olvidar que la comunicación es, ante todo y fundamentalmente, una práctica social de producción, intercambio y negociación de formas simbólicas” (p. 1). Más aún, la comunicación como toda actividad humana es indisociable de los actores que la protagonizan y de los escenarios en los que se concreta. Los actores seríamos cada uno de nosotros,

atravesados por las alegrías y las tristezas, las angustias y las esperanzas de nuestra historia, de nuestra cotidianidad llena de manifestaciones de vida.

En consecuencia, cuando hablamos de comunicación comunitaria- popular estamos hablando de la forma cómo se comunica el sujeto popular, nuestros trabajadores y trabajadoras, los vecinos, los indígenas, los intelectuales y los estudiantes. Hablamos del intercambio cultural que va generando sentidos y consensos sociales.

Así como Paulo Freire cuestionó la educación bancaria en la cual el emisor es el educador hablando frente a un educando que debe escucharlo pasivamente, y a partir de ello fue posible realizar una desmitificación de la falsa comunicación-monólogo, para luego sentar las bases de una nueva conceptualización de la comunicación. Esta “otra comunicación” no estaría dada por un emisor que habla y un receptor que escucha, sino por dos o más seres o comunidades humanas que intercambian y comparten experiencias, conocimientos, sentimientos, aunque sea a distancia a través de medios artificiales. A través de ese proceso de intercambio, los seres humanos establecen relaciones entre sí y pasan de la existencia individual aislada a la existencia social comunitaria.

A partir de mediados de los '40 en América Latina emergió todo un movimiento político-cultural donde los sujetos y los pueblos comenzaron a negarse a seguir siendo receptores pasivos y ejecutores de órdenes. Por ejemplo, en Bolivia, aparecen las radios mineras que se hacen fuertes desde la revolución de 1952. Desde entonces, comenzó a sentirse la necesidad de exigir el derecho de participar, de ser actores, protagonistas, en la construcción de una nueva sociedad auténticamente democrática.

Desde este punto de vista, no podemos más que concebir a esa “otra comunicación” como portadora de una reivindicación de los sectores subalternos que hasta ahora han sido los grandes medios hegemónicos. Esta polémica tiene una dimensión social y política que se ha intensificado regionalmente desde los años '90 en adelante.

Junto a la comunicación de los grandes medios, concentrada en manos de unos pocos grupos de poder, comienza a abrirse paso una comunicación de base, una comunicación comunitaria, popular, democrática, alternativa. Así como reclaman justicia, igualdad, el derecho a la salud, el derecho a la educación, reclaman también su derecho a la participación y, por tanto, a la comunicación. Los sectores populares no quieren seguir siendo meros oyentes, quieren hablar, ellos también y ser escuchados. Pasar a ser interlocutores.

En diálogo con Jorge Huergo (2004), definimos a la “comunicación comunitaria-popular” como la dimensión comunicacional del trabajo político. Toda acción que pretenda una transformación puede considerarse una acción política, entendida como acción de transformación de los sujetos en la sociedad.

Las organizaciones sociales durante mucho tiempo destacaron el costado social de su intervención, avanzando de a poco en reconocer su carácter político, en tanto se proponen modificar en favor de las mayorías un espacio de realidad que las está afectando. Durante mucho tiempo, esta comunicación generada desde los sectores populares tuvo un desarrollo importante, pero fue marginada de los grandes escenarios donde se desenvuelven la política y la comunicación a nivel masivo.

En el Manual de Comunicación Comunitaria Barrio Galaxia, se afirma que incluso con las mejores intenciones, la comunicación comunitaria- popular se entendió como:

- Comunicación pobre: se habla de proyectos de comunicación que pueden realizarse sin financiamiento, sólo de modo voluntario, sin los recursos tecnológicos que permitan una calidad óptima de transmisión, concluyendo que, si se incorporan mejores equipos y se cuenta con recursos de avanzada, la experiencia puede convertirse en un proyecto comercial. Se dice también que no se puede pasar publicidad, porque “se vende al sistema”.
- Comunicación con poca potencia: se piensa que un medio por ser comunitario tiene que ser de baja potencia, es decir, que llegue solamente al barrio, unas cuadras y nada más. Antenas cortas para proyectos cortos, que finalmente no incidan en la disputa de sentidos en el relato social. Las altas potencias quedan reservadas para los grandes medios comerciales, que de ese modo captan publicidad y acentúan la idea de la comunicación como negocio, donde solo los poderosos pueden comunicar.
- Comunicación con pocos emisores: que existan radios y canales comunitarios, sí, pero no muchos. Con uno o dos, para que se mantengan contentos, alcanza.

Nada de esto es cierto, solamente es un mito del pensamiento hegemónico que es preciso desarmar. Una organización puede contar con un medio con financiamiento, recursos y equipamiento de calidad, alta potencia para llegar a públicos masivos, y en cada localidad están habilitados muchos productores de comunicación del sector sin fines de lucro para funcionar.

Las experiencias de tipo comunitarias- populares poseen, como rasgos comunes, la promoción de la comunicación participativa, dialógica y alternativa, en el sentido de que avalan y permiten la expresión de “otras voces” más allá de las dominantes. Estas voces son excluidas por los medios hegemónicos, muchas veces también estigmatizadas e invisibilizadas. Al tener otro tipo de lógica de funcionamiento, la comunicación comunitaria- popular involucran nuevos actores, demanda otro tipo de participación, de organización, de gestión y de concepción de la comunicación.

De acuerdo a lo que sostiene María Cristina Mata (2011), las prácticas de comunicación comunitaria- popular fueron siempre manifestación de un proyecto emancipatorio, de búsqueda de cambio, de liberación, de los sectores que sufren cualquier tipo de dominación. En algunos casos estas prácticas cobraron la forma de comunicación sindical, en otras de comunicación indígena, en otras de voces de la Comunicación popular y derecho a la comunicación surgidas desde la resistencia, otras como gritos revolucionarios. De ahí que esta “otra comunicación” crea proyectos particulares y otros modelos de vincularidad, no solo a nivel organización, sino también con la comunidad y con el territorio de pertenencia.

Hacia los ‘90 en pleno auge del neoliberalismo, una de las problemáticas más difíciles de afrontar fue cómo darles sustentabilidad a estos proyectos en medio del escenario de una sociedad capitalista de mercado. En ese marco, fue preciso avanzar en la construcción de alternativas de gestión que, sobre la base de proyectos integrales que contemplaran tanto lo político, como lo cultural y lo económico, permitieran la sustentabilidad de lo que se había construido. Fue así que algunos lograron transformar las experiencias en pequeños complejos político-culturales con presencia por lo menos significativa en el escenario mediático de los diferentes países. Otros sobrevivieron económicamente, pero fueron dejando en el camino jirones de su trayectoria popular. Los últimos sucumbieron sin encontrar la manera de sobrellevar las adversidades del contexto, pero también sin poder reconocer y evaluar los propios errores.

En los primeros se conservó la esencia del proyecto de comunicación popular: la centralidad de los actores populares y de sus demandas y reivindicaciones. En el segundo caso las exigencias comerciales desplazaron toda otra mirada, aunque se mantuvieran ciertas estéticas de lo popular. Los últimos desaparecieron en medio de sus luchas por sobrevivir en un escenario económico y político hostil y sin que la sociedad ni el Estado acudieron para darles una mano reconociendo la importancia de su contribución a la construcción política, social y comunicacional.

Coincidimos con Diego Jaimes (2004) cuando afirma que las prácticas comunicativas no siempre tienen el espacio que se merecen en el campo de los medios masivos de comunicación. Sus acciones y experiencias generalmente no entran en la lógica del rating, la crónica roja o la historia de vida que intenta sensibilizar el corazón de la audiencia. Sin duda, una de las principales disputas de la etapa actual es la conquista de la visibilidad pública por parte de los sectores populares. Ningún actor social se constituye como legítimo para decir, hacerse escuchar, ser una voz válida para dar su mirada de la realidad sin una estrategia de comunicación. Podemos decir que los medios hegemónicos operan mediante tres lógicas/trampas:

- Negación: las organizaciones ni siquiera son mencionadas, sus noticias no aparecen en la agenda, son silenciadas.
- Estigmatización: las organizaciones son mencionadas con una fuerte carga negativa de sus acciones, en general nombradas a través de “etiquetas” que circulan y se instalan en el sentido común (piqueteros, gremialistas, militantes), cargándose de un significado negativo.
- Despolitización: las organizaciones son presentadas como “solidarias”, que “ayudan a la gente”, situándose –a lo sumo– como parches pintorescos frente a la pobreza, la desigualdad y la exclusión.

En las prácticas y experiencias de la comunicación comunitaria- popular un elemento central es el territorio de pertenencia. Esta comunicación generalmente se relaciona con aquellas prácticas que se desarrollan en un territorio determinado: un barrio, una comunidad, un espacio local. Allí la idea de territorio hace referencia a un espacio físico compartido, con una historia común, y una identidad compartida. El barrio es el espacio donde cotidianamente nos relacionamos y comunicamos, donde conviven las lógicas de circulación de cada actor social y sus relaciones. Estos espacios donde se desarrollan las prácticas comunicativas nos permiten tener un acercamiento desde un enfoque particular.

En muchos casos frente a la imposibilidad de llegar al sistema masivo de medios, mercantilizado y sometido a las leyes del mercado, los medios de comunicación comunitarios- populares decidieron replegarse sobre las experiencias “más puras” para conservar allí las identidades y los valores populares. Si bien en muchos casos el repliegue puede leerse como resistencia política y cultural, en otros fue directamente una manera de justificar la resignación frente a la impotencia para producir cambios sustanciales en el entorno. Algunas de estas experiencias lograron una propuesta estética popular y comunicacional con una marcada identidad. Consideramos que un caso claro es el colectivo de comunicación popular La Garganta Poderosa.

El colectivo La Garganta Poderosa edita una revista mensual de ‘cultura villera’, que salió por primera vez en el año 2010 a través de una de las cooperativas de la organización social La Poderosa, nacida en 2004. Su contenido es producido íntegramente por personas nacidas en distintas villas de emergencia del área metropolitana de Buenos Aires, siendo un medio de comunicación comunitario.

La organización social consiste en 79 asambleas vecinales, presente en villas y asentamientos en todas las provincias del país y también en otros países de Latinoamérica, como Uruguay, Cuba y Brasil. Mediante talleres de educación popular, cooperativas de trabajo, debate permanente y lucha en las calles, buscan la transformación de los barrios, en pos de una sociedad justa e igualitaria.

La Garganta Poderosa nació como una forma de contrarrestar la estigmatización social que los medios masivos de comunicación fomentan constantemente, presentando a los barrios populares como lugares donde solo destaca la delincuencia y la droga. En respuesta, la revista pretende mostrar la realidad escrita y fotografiada por los propios villeros. La Garganta también tiene una fuerte presencia en las redes sociales, más concretamente en Facebook, donde postean casi diariamente y cuentan con más de 607.000 seguidores.¹⁶

Jorge Huergo (2004) afirma que las prácticas de comunicación comunitaria- popular pertenecen al orden de las políticas culturales y al hablar de políticas culturales se concibe a la ciudadanía en tanto “estrategia política” (p. 11). Frente a una mayor oscuridad en los escenarios socioculturales actuales, adquieren mayor relevancia los proyectos que acompañen la redefinición del papel de diversas formas de la ciudadanía en sociedades con crisis orgánicas.

Entender la comunicación como derecho humano fundamental es reconocer al sujeto como protagonista excluyente de los procesos comunicacionales. A ese ciudadano que demanda el ejercicio del derecho a la comunicación, entendido al mismo tiempo como derecho habilitante de otros derechos. Esta perspectiva busca promover la presencia de los comunicadores en la sociedad, en los procesos de transformación, en la vida política, social y cultural.

Como sostiene la Defensoría del Público en su página web¹⁷ “el derecho a la comunicación es el derecho humano inalienable que tenemos de acceder a información diversa y plural, y de expresar nuestras ideas y opiniones libremente, sin ningún tipo de censura. La posibilidad de acceder a información variada es esencial para garantizar el respeto de nuestros derechos, debido a que no es posible reclamar un derecho que no sabemos que tenemos.

Sostenemos que es fundamental el ejercicio del derecho a la comunicación porque permite conocer, reclamar y visibilizar la vulneración de otros derechos, como el derecho a la educación, a la salud, a una vivienda digna, al trabajo, a la participación política, etc.

En estos nuevos escenarios es preciso reflexionar acerca de la constitución de nuevas articulaciones, nuevos vínculos entre las diferentes experiencias de comunicación comunitaria- popular a fin de construir un camino común de apoyo y de fortalecimiento de la comunicación, que defienda las producciones y expresiones culturales de los sectores

¹⁶ Fan Page de la Garganta Poderosa. Recuperado de: <https://www.facebook.com/gargantapodero/>

¹⁷ Página de la Defensoría del Público. Recuperado de: <http://defensadelpublico.gob.ar/lineas-de-accion/derecho-a-la-comunicacion/>

populares y promueva la democratización de la comunicación como condición necesaria para la democratización de la sociedad.

Tomando como referencia todos los supuestos teóricos arriba mencionados, a fines de la intervención didáctica diseñamos una propuesta de planificación y un cuadernillo con los contenidos trabajados en cada clase, que le fue entregado a los alumnos, como material de consulta y elemento clave en el proceso de evaluación. Ambas versiones finales están disponibles en el anexo.

Por último, y no por ello menos importante, dado que esta dupla pedagógica valora el aprendizaje cooperativo y la colaboración entre pares, planificamos dinámicas de grupo a fin de promover el aprendizaje reflexivo y la interacción grupal. Siguiendo a Santoyo (1981), para que se presente una estructura de grupo no hace falta únicamente un determinado número de personas compartiendo un espacio físico-temporal, sino que debe existir una interacción entre los sujetos:

"El proceso grupal nos lleva entonces a analizar el binomio enseñanza-aprendizaje desde otra perspectiva, donde la docencia puede caracterizarse como un proceso de interacción entre personas, en el que los sujetos –profesores y estudiantes- establecen interrelaciones, a través de las cuales conforman un grupo con dinamismo propio. En este proceso intervienen las características y los rasgos peculiares de cada uno de los individuos" (Santoyo, 1981, p. 5).

Esta concepción del trabajo grupal fue forjada en la mayoría de las actividades. Tanto en los momentos más expositivos de nuestras clases como cuando las consignas indicaban la conformación de grupos de trabajo. Además, al notar que los alumnos respondían muy bien al trabajo colaborativo grupal, fuimos sumando más actividades grupales.

Dificultades de la planificación

Podemos clasificar las dificultades que se nos presentaron a la hora de planificar en dos grandes grupos: personales e institucionales.

Bajo la denominación dificultades personales, nucleamos las dificultades relacionadas al desconocimiento de la dimensión temporal que implica planificar y todas las aristas a tomar en cuenta, como ser: intereses de los alumnos, primera vez que trabajamos con el sujeto adolescente, primera vez que planificamos para la educación formal y la importancia de conocer los consumos culturales de adolescentes y jóvenes.

También debemos destacar el desconocimiento de la dinámica de trabajar en dupla y la incompatibilidad horaria con la que nos encontramos. Dado que ambas somos trabajadoras y estudiantes, nos resultó complejo compatibilizar horarios para poder trabajar

juntas con tanta intensidad y empeño como lo requería la asignatura. De hecho, terminamos acordando como mínimo un día por semana, en el horario de 19 hs. para trabajar con la planificación hasta “que las velas ardan”. Muchas veces amanecíamos con la entrega en mano.

En relación a las dificultades institucionales, uno de los mayores inconvenientes que tuvimos durante el período de planificación fue el paro de docentes universitarios. Si bien los docentes trataron de mantener los encuentros, la toma del edificio de la Facultad de Ciencias Sociales implicó que las reuniones se realizaran en bares, en los pasillos, en la entrada de la Facultad. Además, se destinaron momentos a charlar sobre el tema y también la asistencia a marchas.



Registro fotográfico de dupla pedagógica. Carteles diseñados en clase por los estudiantes de la Facultad de Ciencias Sociales de la UBA para acompañar y visibilizar el reclamo docente. 2018.

Si bien brindamos nuestro apoyo y participación en marchas porque consideramos justos los reclamos, lo cierto fue que, en este marco, el comienzo del segundo cuatrimestre fue agitado, hubo distracciones al trabajo específico de residencia. Sin embargo, se sostuvieron las exigencias.

Otro factor que podríamos señalar como una acción que demoró y entorpeció -por lo menos en el inicio del segundo cuatrimestre y periodo de planificación- fue la decisión de la cátedra de asignarnos un nuevo docente como tutor. Si bien comprendemos la modalidad

de trabajo, esto nos llevó un tiempo de adaptación que, sumado al paro, consideramos nos demoró el proceso de planificación.

También sucedió que la tutore suponía ciertos conocimientos sobre la didáctica de la planificación, que hasta ese momento nosotres no manejábamos, ni habíamos trabajado con la docente del primer cuatrimestre. Más aún, al guiarnos no la sentimos clara y entendernos nos llevó semanas. Incluso hubo un momento de quiebre cuando la tutore nos ofreció realizar la práctica de intervención al año siguiente. Este comentario nos dejó en estado de conmoción, aunque de todos modos, fue el trampolín que necesitábamos para encontrar el equilibrio y demostrarnos a nosotres mismas que sí podíamos estar a la altura.

Sabíamos que hacer la residencia el año entrante no era una opción.

C. Momento de intervención didáctica



Registro fotográfico de dupla pedagógica. Intervención didáctica. 2018.

A lo largo del recorrido de la Unidad Didáctica elaborada nos propusimos que, a través de diversos materiales, les alumnos de 4to año del Instituto Santa María Madre del Pueblo puedan tener a disposición herramientas teórico - prácticas para la reflexión, el análisis y el pensamiento crítico frente a los medios de comunicación. Desde este lugar, esperábamos que les estudiantes puedan ampliar su perspectiva sobre la comunicación comunitaria- popular y sobre los medios comunitarios - populares en línea con la construcción de ciudadanos autónomos, reflexivos e inclusivos.

En el mismo sentido, se pretendió instar a los alumnos para que puedan autopercebirse como sujetos de derecho con potenciales para ejercer la Comunicación comunitaria-popular y aportar desde sus propias vivencias, experiencias e identidad elementos que favorezcan el auto-reconocimiento de los alumnos como sujetos de derecho pleno en el marco del territorio.

Consideramos que los resultados del proceso de residencia fueron productivos, constructivos y positivos. Son varios los momentos que nos permiten llegar a esa conclusión, por lo cual, a continuación, realizaremos una descripción detallada. Aclaramos que la secuencia de planificación de cada clase se encuentra disponible en el Anexo.

En la clase 1, luego de las presentaciones formales y presentación de la unidad didáctica, se proyectó el audiovisual “La voz del minero”. En ese primer contacto con el material, notamos una gran atención en la observación. Finalizada la proyección, nos sorprendimos con el comentario de un alumno que puso en evidencia que el audio había presentado dificultades y que: “no habían escuchado nada”, en referencia a que no habían podido comprender la voz en off y los diálogos. De todas formas, trabajaron muy bien respondiendo activamente las preguntas de indagación realizadas.

La segunda consigna que se les entregó constó en analizar una misma noticia, el 33° Encuentro de Mujeres en Trelew, a través de dos medios: un medio hegemónico y otro comunitario-popular. Los alumnos leyeron ambos textos y realizamos una puesta en común en la cual exhibieron percepciones personales sobre el tema y aportaron nuevos datos que conocían a partir de los medios que consumen. Se trabajó colectivamente sobre unas preguntas que debían plasmar en un cuadro comparativo, diferenciado entre medio hegemónico y el comunitario-popular.

Esta actividad significó para nosotres un primer gran acercamiento a los alumnos. A partir de entonces, pudimos dar cuenta de su buena participación, conocer que dos alumnos participan de un programa de radio los días sábados en FM Bajo Flores. Al mismo tiempo, nos permitió conocer que una de las alumnas, había participado del 33° Encuentro Nacional de Mujeres porque es fotógrafa de La Garganta Poderosa.

Durante la clase 2, nos quedamos con la percepción de que no funcionaron del todo los recursos. La primera consigna fue una lectura en duplas y el responder preguntas de comprensión de los conceptos del texto de Washington Uranga, “La Comunicación popular y el derecho a la comunicación. Otros escenarios, nuevos desafíos”. En la segunda parte de la clase, trabajamos con una presentación en Power Point que trataba la temática del Proyecto Político Comunitario - PPC. Si bien no lo expresaron mediante el discurso, la expresión corporal general nos indicó que se habían aburrido. Lejos de frustrarnos, para la clase siguiente, nos pareció imprescindible replantearnos la planificación e incorporar

nuevas herramientas, indagar sobre recursos que los interpelen, contar con instancias para el dictado y toma de nota de los conceptos clave en sus carpetas. Además, nos planteamos indagar más fuertemente en sus opiniones, sensaciones, percepciones y experiencias.

La clase 3 fue particular por el hecho de que fuimos observados y evaluados por nuestro tutor de residencia. El encuentro arrancó con la proyección de una entrevista del programa "Política por otros medios" de Barricada TV, en el cual Natalia Vinelli entrevistó a Nacho Levy, representante del Colectivo La Garganta Poderosa. Nuevamente, percibimos que los alumnos observaban con atención e interés. Además, respondieron muy bien las preguntas realizadas en torno del audiovisual proyectado. Sin embargo, algunos presentaron dificultades a la hora de trabajar los conceptos de PPC con la entrevista. Sin dudas, éste era un tema que se debía reforzar.

Luego, continuamos con una consigna que consideramos como un acontecimiento pedagógico en nuestra intervención, es decir, un encuentro algo no inesperado, dentro del proceso complejo de la enseñanza-aprendizaje (Quiceno Castrillon, 1997). La misma consistió en la elección de una imagen fotográfica en vistas a una posterior elaboración de una crónica periodística para el medio popular-comunitario La Garganta Poderosa. La actividad se realizó de forma grupal y nos sorprendió positivamente la predisposición para la concreción de la consigna, la identificación lograda con las imágenes y la creatividad evidenciada producto finalizado. Solo un grupo presentó dificultades en la elección de las imágenes, obstáculo que demoró el comienzo de la elaboración.

Hacia el final de la clase, un representante de cada equipo leyó su crónica. Predominó el buen clima y la clase finalizó con aplausos espontáneos. Dado el buen resultado, nos pareció interesante que las crónicas fueran expuestas en la pared del aula, con los nombres de los integrantes, acción que se realizó la semana siguiente.



Registro fotográfico de dupla pedagógica. Final del tercer encuentro. De izquierda a derecha, profesora Pamela, profesora evaluadora, Luciana e Irina. 2018.

En la clase 4 nos pareció preciso incorporar nuevas herramientas para el trabajo. Por ello, proyectamos el video de la canción “Ejército despierta” de Alike. Les alumnes pudieron ver el video que además contenía la letra de la canción. La consigna constó en el análisis e interpretación de una de las estrofas. No sólo funcionó muy bien el trabajo colectivo de interpretación, sino que además pudieron vincularlo muy bien con los temas que ya se habían trabajado anteriormente. La actividad propuesta consistió en un análisis dialéctico, es decir, como una revisión de lo aprendido para aplicarlo en la comprensión de la estrofa de esta canción (metacognición). De ahí que también lo consideramos como un nuevo acontecimiento educativo en nuestra intervención.

Luego, se proyectó un audiovisual del programa “Los Misterios de la Historia” del canal teleSUR, donde el conductor Eduardo Rothe trataba la vida de John Mc Bride. Para la ocasión, seleccionamos los minutos en los cuales se describe en profundidad específicamente el Informe Mc Bride. Si bien les alumnes habían trabajado el tema con antelación, según comentaron no lo habían visto en profundidad y, tal como comentó una de las alumnes, para nuestra satisfacción, le había gustado mucho y resultó muy interesante.

Durante la clase 5 se tomó la evaluación y co-evaluación que se detallará en el siguiente apartado.

La clase 6 consistió en una devolución recíproca entre les alumnes y nosotres, sobre la que nos explayaremos en el apartado “Elles también nos evalúan”.

Dificultades de la Intervención Didáctica

Como se mencionó precedentemente, las llegadas tarde de los alumnos fueron una constante y dificultaron la intervención didáctica. Tal como ellos decían: “van cayendo”, lo cual reducía nuestro tiempo de clase, al igual que la toma del presente, el retiro de los celulares y pertenencias de valor. Esto fue un factor que debimos contemplar en nuestra planificación.

Otra situación que destacamos es que al ser un total de 17 alumnos, cada ausencia se sentía, si faltaban dos o tres era notorio en la participación.

Si bien el aula contaba con su propio módem y red de Wi-Fi, funcionaba sólo por momentos. A veces, también teníamos inconvenientes a la hora de ejecutar los dispositivos técnicos que no funcionaban del todo bien, pero siempre logramos resolverlo trayendo otros parlantes, otros cables u otro proyector.

Otra cuestión a tomar en cuenta, es la complejidad de la práctica docente respecto a la planificación constante, que implica elaborar la planificación inicial, preparar el material de las clases, darlas y a través de la observación participante, ir acomodándose según se va conociendo como trabaja el alumnado, cuáles son sus intereses, qué tipo de interacción receptionan mejor, etc. Constantemente se deben buscar elementos que sean atractivos para los alumnos y los interpelen.

También resaltamos -ahora de modo positivo- el hecho de que, a partir del comentario de la docente el primer día de intervención didáctica, supimos que los alumnos venían con un ritmo de trabajo más tranquilo al que les planteamos. Sin embargo, mostraron voluntad y se fueron adaptaron rápidamente a la dinámica propuesta.

No queremos dejar de resaltar que durante la clase 3 fuimos observadas y evaluadas por el tutor. Antes de que comenzara la clase esta situación nos generó ansiedad y tensión porque no sabíamos cómo iban a reaccionar los alumnos, cuál iba a ser su comportamiento, si se iban a sentir cómodos, etc. Sin embargo, una vez comenzada la clase nos olvidamos de su presencia y todo fluyó normalmente. Incluso notamos que los alumnos la incluyeron como parte de la clase y pedían material (fotocopias, imágenes, consignas) para que ella pudiese leer y seguir los contenidos de la clase como si fuese una alumna más.

D. Momento de Proceso de Evaluación



Registro fotográfico de dupla pedagógica. Alumnos durante el proceso de evaluación. 2018.

Este momento contempla tres instancias evaluativas. En primer lugar, nosotros evaluamos el trabajo de los alumnos. En una segunda instancia, ellos se evaluaron entre pares y en una tercera ellos evaluaron nuestro desempeño como docentes. Debemos destacar que dentro de la propuesta de intervención de la cátedra Gamarnik, la instancia de evaluación es una etapa fundamental del proceso de intervención, no pudiendo omitirse, y utilizándose para la evaluación crítica de nuestra propia práctica de enseñanza.

A la hora de definir los propósitos de la evaluación y de traducirlos en preguntas concretas a responder, decidimos trabajar los conceptos que consideramos claves de la Unidad Didáctica: la definición de comunicación comunitaria - popular, las percepciones sobre cómo debe ser un comunicador popular y sobre qué es la comunicación como derecho humano.

Siguiendo a la autora Elena Barbera Gregori (2003), nos planteamos tres momentos en el proceso de evaluación. En el Momento 1 -momento B de planificación- tomamos los siguientes criterios de evaluación: que la propuesta evaluativa comprenda una instancia de indagación que contemple las tres preguntas claves que guiaron nuestra propuesta didáctica, con el objetivo que esta funcione como una herramienta de conocimiento (Celman, 1998). Al mismo tiempo, a nosotros nos permitiría conocer la forma y el grado de apropiación que los alumnos han realizado de un conocimiento (Ídem, 1998).

Decidimos que la técnica fuese a cuadernillo abierto por dos motivos. Por sugerencia de la docente que nos comentó que siempre toma trabajos prácticos evaluativos. En una segunda instancia, porque deseábamos que pudieran reelaborar activamente los contenidos que tenían a su disposición.

Fue así que el trabajo práctico evaluativo constó de dos consignas. La primera fue una aproximación reflexiva a través de contestar tres preguntas que guiaron toda la unidad didáctica. En el segundo paso propusimos una coevaluación de sus compañeros. Mediante la cual, debían poner una calificación numérica y justificar resaltando que fue lo que más apreciaron de la evaluación del otro. Con este doble proceso buscamos que fijen aún más los contenidos trabajados, y además que pudiesen ver como otros resolvían la misma propuesta.

A continuación, mostramos el examen que fue diseñado para evaluarlos:

TRABAJO PRÁCTICO EVALUATIVO

PASO 1: Colocar nombre y apellido, arriba y a la derecha en una hoja aparte. Luego responder a las siguientes preguntas utilizando el cuadernillo de la unidad didáctica:

1. ¿Qué es la Comunicación Comunitaria Popular?
2. ¿Qué es ser un Comunicador Comunitario Popular?
3. ¿Por qué se considera a la comunicación un derecho humano?

PASO 2: Con el sumo respeto que merece el trabajo de otro compañero, se solicita leer atentamente y co-evaluar:

- Mencionar la información que consideramos importante y que no haya sido nombrada
- Resaltar lo que consideramos que está bien
- Estimar una nota numérica a la evaluación del compañero

Aclaración: en esta ejercitación las docentes evaluarán la capacidad de reflexionar sobre los contenidos de la unidad didáctica a través de lo que escribió otro compañero.

El día que debíamos evaluar -momento 2 en términos de Barbera Gregori (2003)-, nos tomamos 10 minutos para leer en voz alta las consignas y explicarlas, haciendo hincapié en aclarar los criterios de cómo iban a ser evaluados: que se iba a valorar aquellos trabajos que dieran cuenta de una apropiación de los contenidos y ejemplificación de las clases, así como ejemplos propios, y que en el paso dos de co-evaluación íbamos a prestar

suma atención a la capacidad de continuar reflexionando los contenidos a través de lo que escribió otre compañere.

El Momento 3 se condice con la instancia en que el alumne resuelve individualmente el ejercicio escrito (Barbera Gregori, 2003). Notamos que les alumnes se mostraron, en general, algo inquietos con la primera pregunta. Respecto de la segunda, varios nos dijeron que no encontraban la respuesta ni en el cuadernillo ni en la carpeta, por lo que volvimos a aclarar que debían elaborar con sus propias palabras, a partir de lo trabajado en clase, lo que es ser un comunicador comunitario-popular. Fue allí cuando observamos el pico de concentración y silencio. Cuando la mayoría consultaba por la pregunta tres, notamos que fue la que más rápido desarrollaron.

Nuestra idea inicial fue que les alumnes nos entregaran las evaluaciones para distribuirlas nosotres, sin embargo, sin que nos diéramos cuenta algunos se las fueron pasando a sus compañeres con más afinidad para que se las corrija. Fue necesario que volvamos a reiterar que la calificación debía ser justificada. La mayoría nos entregó el trabajo práctico evaluativo casi entre los 10 y 5 minutos antes de que terminara la clase.

Sólo dos chiques se quedaron concluyendo el examen hasta que sonó el timbre. Respecto de la corrección realizamos dos grillas (una para cada uno) con nombre y apellido para ordenar las notas de les alumnes que rindieron y quienes corrigieron. Cada uno de nosotres se llevó su propia grilla la totalidad de los exámenes, primero uno, luego el otro. En la grilla estimamos las notas y luego comparamos. Para decidir la nota final que le quedaba a cada alumne lo conversamos y consensuamos juntas.

El puntaje que le dimos a las preguntas fue 3 a la primera, 4 a la segunda y 3 a la tercera. Valoramos más la segunda pregunta porque es la que cuya respuesta no se encontraba en el cuadernillo, sino que requería una reflexión y comprensión más amplia de lo que ellos interpretaban que es ser un comunicador popular.

Tuvimos un caso en que uno de les alumnes manifestó la imposibilidad de comprensión de la consigna y la imposibilidad de resolución de las preguntas, pasamos varias veces para poder conversar sobre lo que había que hacer, pasamos ambas e incluso la docente titular. Sin embargo, Leonardo presentó dificultades para desarrollar más de tres renglones de respuesta por pregunta, por ello, y con apoyo de la docente titular se le dio la consigna de reelaborar en su casa. Le pusimos un 6+ porque valoramos su esfuerzo en contestar las 3 preguntas, no de forma completa, pero no dejó pregunta sin responder.

Evaluar las evaluaciones

Si bien la propuesta de la cátedra Gamarnik fue establecer los criterios de análisis: por encima del nivel esperado, el nivel esperado y por debajo del nivel esperado (ver anexo), en un primer análisis de las evaluaciones, pudimos reflexionar que todos los trabajos prácticos evaluativos estaban dentro del nivel esperado, es decir que cumplían con el rendimiento esperado y que podrían ser calificados con 6 (seis) o más, que es la modalidad de aprobación de la Institución.

En virtud de ello, para calificar y definir la nota final ambas hicimos un análisis personal de cada evaluación, pregunta por pregunta, analizando los exámenes bajo los criterios de la rúbrica proporcionada por la cátedra Gamarnik durante el primer cuatrimestre.

Tuvimos en cuenta las pautas: “Excelente”, “Muy bueno”, “Bueno” y “Regular” a la hora de calificar cada una de las respuestas. Luego de que cada uno de nosotros completara su propia planilla de la totalidad de los exámenes, siguiendo los criterios de la rúbrica, pusimos en común nuestra forma de evaluar. No se presentaron mayores inconvenientes para consensuar la nota, ya que la rúbrica es muy clara.

En el Anexo se adjunta la rúbrica de la cátedra Gamarnik con la cual se evaluó. Básicamente, ponderamos si el trabajo poseía un eje articulador que le daba sentido a todo el escrito, evaluamos el grado de rigurosidad conceptual plasmada, el cumplimiento de las actividades propuestas, la reflexión e interpretación personal.

Es necesario aclarar que la nota de coevaluación ponderó para arriba, para abajo o no modificó la nota acordada por los integrantes de la dupla pedagógica.

De la coevaluación observamos cómo el alumno co-evaluó a su compañera, qué destacó si lo hizo, que sugirió y que modificaría. Nos interesó su mirada sobre lo escrito por el otro. No el número que le colocó al examen, sino su justificación. Por eso, cuando tuvimos que colocar la nota numérica, tomamos en cuenta a quién coevaluaron y no por quién fueron coevaluados.

Las calificaciones se organizaron según el siguiente criterio:

- Tres excelentes es un 10
- Dos excelentes y un muy bueno es un 9+
- Un excelente y dos muy buenos es un 8+
- Dos muy buenos y un bueno es 8
- Dos buenos y un muy bueno es un 7+
- Tres buenos es un 7
- Dos buenos y un regular es un 6

Como se mencionó con anterioridad, cada integrante de la dupla pedagógica realizó su proceso personal de evaluación de los exámenes, para luego acordar una nota conjunta. De acuerdo a lo que se observa en el gráfico a continuación, del total de 17 alumnos el mayor porcentaje de alumnos, el 27,5% que corresponde a la cantidad de 4 estudiantes obtuvo la calificación 8+. Tres alumnos obtuvieron un 10, tres alumnos fueron calificados con 8 y tres con 7. En todos los casos, el porcentaje fue del 17,6%. Por último, un solo alumno obtuvo un 9+, uno un 9, uno un 7+ y uno un 6+. Cada uno de ellos corresponde al porcentaje de 5,8%.



Gráfico de barras elaborado por dupla pedagógica. Los resultados de las evaluaciones en porcentajes. 2018.

Las calificaciones estuvieron acordes a lo esperado. Si bien no hubo muchos 10 (sólo tres) y los que lo obtuvieron demostraron un gran desarrollo y elaboración personal. Las notas intermedias demostraron cierto desarrollo, aunque en menor medida. La nota más baja fue 6+ lo que para la institución es un aprobado.

Dificultades en el Momento de Evaluación

La primera dificultad que nos generó el momento de evaluación fue el hecho de tener que ocupar un rol evaluador. Si bien era una instancia exigida por la cátedra, evaluar, en un comienzo, fue conflictivo. Nos resultó complejo establecer los criterios. Esto se relaciona a una preconcepción negativa, de rechazo a una instancia estrictamente evaluativa.

A la hora de planificar el momento evaluativo, si bien considerábamos que la coevaluación era una instancia enriquecedora, llegamos a sentir algo de temor e

inseguridad de ver cómo se autoevaluaban. No sabíamos cómo iban a incorporar la actividad, si iba a resultar bien o si se iba a realizar en un ámbito respetuoso unes de otros.

Lo cierto es que nos llevó un tiempo considerable acordar y definir el criterio de evaluación: que pregunta iba a valer más, que era lo que permitía decir que una respuesta estaba al 100% bien, cómo definir que estaba mal, definir si íbamos a tener en cuenta para el puntaje el esfuerzo del alumne, o no, etc. Tampoco es menor el hecho de que se estaban cerrando las notas y había alumnes que podían llevarse la materia si no les iba bien en ese examen. Esto ejerció cierta presión a la hora de calificar

“Elles también nos evalúan”

Queremos resaltar que no todo fue estrictamente planificado, y que la evaluación de ellos hacia nosotres surgió espontáneamente entre la dupla el día que hicimos la devolución de los trabajos evaluativos corregidos. Les alumnes recepcionaron muy bien la actividad, y la verdad es que nosotres nos llevamos una grata sorpresa, palabras afectivas y hasta dibujos, tal como se podrá observar en las imágenes a continuación:

Buenas chicas la verdad fue la fase genial,
la actitud y la dedicación que le pusieron la
verdad que los felicito.

Espero que sigan aprendiendo y sigan mostrando
esas ganas que le ponen para enseñar.
Las actividades muy entretenidas, tiene dedicación y
llaman la atención.

Consejo: cuando elijan un video: para que llame la atención,
que sea video y no imagen, por que aburre un poco. (esto
no que puedan pensar lo)

Buenas chicas les deseo lo mejor gracias por
la dedicación y el tiempo que le pusieron a
cada actividad.

Un Beso y un abrazo Grande!

UNA VES ♡

Madre del Pueblo. 27/11/2018

Registro fotográfico de dupla pedagógica. Devoluciones realizadas por los alumnos al trabajo de la dupla pedagógica. 2018.

El Trabajo práctico evaluativo fue el que más me gustó por ejemplo: corregir los textos, compartir y expresar.

y También fueron muy buenos Profesores para mi opinión.

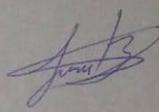
antes de empezar la secundaria en comunicación popular y comunitaria me sentí negativamente pero cuando ustedes aparecieron me enseñaron mucho con todo mi corazón

Matias Espinoza

Registro fotográfico de dupla pedagógica. Devoluciones realizadas por los alumnos al trabajo de la dupla pedagógica. 2018.

son excelentes profesoras, deberían dar más cursos, con ustedes se pueden aprender muchas cosas interesantes. Sigamos así y Gracias por soportar este curso.

Jeremy Mendoza



Registro fotográfico de dupla pedagógica. Devoluciones realizadas por los alumnos al trabajo de la dupla pedagógica. 2018.



Registro fotográfico de dupla pedagógica. El grupo de 4to año en el último día de clases. 2018.

Aportes estructurales: Nueva mirada de la práctica de residencia

Entre las cuestiones que consideramos debemos trabajar, encontramos el profundizar en la construcción de nuestra autoridad para que los alumnos no sólo nos escuchen y trabajen sino además poder transmitirles que ése es un conocimiento significativo y fundamental para sus vidas, razón por la cual, deben poner atención. Lograr motivarlos y transmitirles deseos de aprender.

Además, consideramos necesario tomarnos más tiempo para indagar sobre las percepciones, obtener una respuesta y una devolución de los alumnos. Preguntar y repreguntar de diferentes formas de ser necesario, además de proporcionar claves en el caso que siga sin haber respuestas.

Nos sorprendió muy gratamente como en el devenir de las clases, se iban articulando de forma natural los temas, a medida que los íbamos trabajando con los alumnos. De la misma forma, percibimos una armoniosa articulación entre teoría y práctica, entre el material crítico y el ilustrativo. En este mismo sentido, consideramos que la selección de las herramientas (los audiovisuales, textos y canción) fueron apropiadas.

También consideramos oportuna la decisión de reformular la planificación sobre la marcha cuando notamos que no llegábamos a abordar todo el contenido pautado en el tiempo restante. Conseguimos congeniar de forma unánime en las decisiones.

Cabe destacar que otra de las cuestiones que facilitaron la intervención fue la buena conexión entre nosotres. Durante el dictado de las clases sentimos que nos complementamos muy bien y a gusto trabajando juntas. Con la tranquilidad que lo que no decía una, lo decía la otra, respetando los tiempos y la intervención. Nos comunicamos muy bien con miradas, incluso muchas veces dijimos cosas que no estaban planificadas y la una pudo seguir y aportar sin inconvenientes a la otra y viceversa.

No obstante, nos resulta imprescindible mencionar algunos factores que favorecieron y facilitaron nuestra intervención. Los recursos materiales con los que cuenta el Instituto Madre María del Pueblo sin dudas nos quitó un posible problema. El contar con WiFi en el aula, un proyector, una notebook nueva y un amplificador de sonido, nos otorgó la libertad de poder definir los recursos sin restricciones.

Otro factor que jugó a nuestro favor fue Pamela, la Profesora. No sólo nos permitió realizar la residencia con sus alumnos y facilitó las gestiones en la institución, sino que además nos apoyó y contuvo en cada momento. También nos brindó la independencia de manejarnos a nuestra voluntad con los contenidos y los materiales. Participó siempre de las clases, ya sea colaborando en la preparación de los materiales, realizando aportes y comentarios o brindando algunas sugerencias desde el conocimiento de las fortalezas y debilidades del equipo y las individualidades.



Registro fotográfico de dupla pedagógica. Dupla junto a la Profesora titular. De izquierda a derecha profesora Pamela, Luciana e Irina. 2018.

Otro aspecto destacable fue el respeto de los alumnos hacia nosotros. Desde el primer momento, nos asumieron como profesores, aunque en la presentación inicial se les explicó que éramos practicantes. En ningún momento, hubo una situación de conflicto o negación a trabajar, sino todo lo contrario. Las mayores dificultades se presentaron a la hora de tener que cortar la charla, la dispersión y sobre todo en el arranque de la clase tomando en cuenta que al ser la primera hora recién ingresan a la institución y muchos aún están intentando despertarse. Al ser la primera clase del día, todas las veces se demoró el inicio por las llegadas tarde de los alumnos, porque había que esperar a que el preceptor pasara a tomar el presentismo y a retirarles los celulares y objetos de valor.

Además, preponderó el buen clima de trabajo entre ellos, poniéndose en evidencia que son un muy buen grupo. Sólo notamos unos pocos comentarios que no fueron agresivos ni de desacreditación sino bromas entre ellos que terminaban en risas.

Es preciso destacar que la Institución Santa María Madre del Pueblo ofrece una gran contención a los alumnos, sin distinciones, restricciones y hasta dejando atrás algunos de los principios de la iglesia apostólica romana. Ello lo notamos porque, como se mencionó en la observación, tanto alumnos como docentes concurren a la escuela llevando en sus mochilas el pañuelo verde en apoyo a la Ley de IVE. Eso no es algo frecuente en otras escuelas católicas. En el 4to. año, una de las alumnas es madre y mientras cursa deja a su beba en la guardería de la escuela. Sin embargo, en ocasiones la beba estuvo presente en el aula.

Los alumnos poseen asistencia pedagógica constante. De hecho, supimos que la distribución de los bancos fue modificada de forma tal que algunos alumnos se apoyen entre sí, trabajen mejor y así mejorar sus calificaciones, según nos comentó la Profesora Pamela al cerrar la intervención.

El Instituto Santa María Madre del Pueblo nos parece una escuela modelo a seguir por haberse adaptado a las necesidades del barrio, de los alumnos y por la constante preocupación que se observa porque los estudiantes continúen, finalicen sus estudios y logren tener una formación de calidad. Al mismo tiempo, nos preguntamos ¿por qué debería ser de otra forma? ¿Acaso la escuela no debe adaptarse a las necesidades del alumnado? Por último, no queremos dejar de mencionar que analizar la práctica de la residencia a través de la mirada de la Licenciatura en Ciencias de la Comunicación Social nos amplió la mirada sobre nuestra propia experiencia, resignificándola. Abriendo nuevas aristas de interpretación, y para llevar a la acción como docentes.

El análisis teórico de la praxis lleva a una sistematización y aporta al desarrollo de estudiantes o profesionales de la comunicación con intereses en la educación.

Aportes a futuros docentes y profesionales de la comunicación con intereses en la educación

Si bien consideramos que el proceso es importante, a los fines de la intervención resulta imprescindible poder contar con una observación participante como una primera instancia de acercamiento previa al trabajo de planificación. Esto implica recopilar información, poder conocer problemáticas, fortalezas, consumos para poder elaborar estrategias de aprendizaje. En términos de Freire (1976), el docente debe vivir una tensión entre el aquí y el ahora del educador y el aquí y el ahora de los educandos. Es decir que, en la medida que comprendo la relación entre “mi aquí y el aquí de los de los educandos” es que yo empiezo a descubrir que no hay allá sin aquí. Incluso, sólo es posible reconocer un aquí porque hay algo diferente del mismo que es un allá, que me dice que aquí es aquí. Si no hubiera un allá no comprendería donde estoy (Freire, 1976, p. 3).

Sugerimos, previo al proceso de planificación indagar en los consumos culturales de los alumnos del curso a intervenir. Para ello, sería importante intentar fortalecer la comunicación fluida con el docente del curso en el que se hará la residencia para que pueda ponernos al tanto sobre estos temas.

Además, es saludable que el docente apruebe o guíe los contenidos a desarrollar. Esto será positivo sobre todo si el profesor puede brindar asesoramiento sobre las actividades que se están planificando, por ejemplo, afirmar si va a funcionar o no con esos alumnos. En el caso que el docente no desease involucrarse a ese nivel, al menos debe estar al tanto de los contenidos y actividades para no herir su susceptibilidad. Por ello recomendamos siempre llevar una copia de los contenidos que se van a dar en cada clase, para que el docente esté al tanto y pueda seguir las actividades.

Por último, mencionar que es importante ir midiendo constantemente como los alumnos interactúan con el material propuesto, si los interpela, si las herramientas utilizadas están funcionando como lo esperamos, o si a partir de la observación participante debemos ajustar la planificación, etc.

CONCLUSIONES GENERALES

A partir del análisis realizado se desprende que la educación cuenta con varios supuestos: la inclusión universal, la creación de un colectivo de educandos, la regulación de los espacios y tiempos homogéneos, la generación de un método único de enseñanza, la estructuración graduada y simultánea de la enseñanza.

A través del apartado “Contextualización de las políticas educativas”, comprendimos que mediante la LEN se concibe a la educación como un derecho social, como un bien público y que se implementaron políticas para atender a la diversidad. Sin embargo, en la práctica se reconoce la exclusión que opera bajo la figura de una inclusión excluyente (cf. Skliar, 1999 en Baquero 2011). Esto da cuenta que se piensa la escuela desde miradas reduccionistas. Donde se generaliza para ser incluido, aunque en realidad lo que se hace es generar una inclusión excluyente. Bajo esta mirada, no se piensa en el otro desde sus diferencias, sino que se busca homogeneizar a través de la negación y la invisibilización.

Las trayectorias de los alumnos de sectores más vulnerables, tal como indica Baquero (2011), adquieren dramatismo en los índices de repitencia, deserción o ingreso tardío al sistema. Sin embargo, en muchos casos, a pesar de no haber obtenido los aprendizajes esperados en un contexto de expectativas reducido, logran la promoción.

En relación a lo planteado, observamos que la Profesora Pamela, relató varias situaciones donde los alumnos del Instituto Parroquial ven (vieron) vulnerados los derechos básicos. Por ejemplo, cuando mencionó que una familia quedó en situación de calle y fue ayudada por toda la Comunidad Educativa de Santa María Madre del Pueblo para poder pagar un alquiler. Cuando comentó haber escuchado a una madre contarle a la psicopedagoga que entraron ladrones a su casa y le robaron todo. Además, cuando expresó:

“Vivir en el barrio donde viven, en la situación en la que viven, donde en muchos casos habitan en viviendas muy pequeñas, donde transitan durante toda su etapa de secundaria con problemas familiares. Padres que se separan, padres que quedan en situación de calle, familias que quedan en situación de calle... yo creo que llegan al Colegio Madre del Pueblo con la intención de terminar de estudiar y se encuentran con que no solamente para sentarse y estudiar, sino que van a tener una contención profunda de todo el equipo directivo.” (Entrevista realizada a la Profesora Pamela)

“... me acuerdo que teníamos un alumno que estaba en este grupo, en 3er año, que la Gendarmería entró por orden judicial equivocada, erróneamente a allanar la casa y maltrataron a toda la familia desde la abuela hasta el más chiquitito con la excusa que tenían la orden. Sin embargo, después tenían datos erróneos, no era esa familia la que tenían que allanar. Esto sucede todo el tiempo acá en el barrio la vulneración de derechos está re latente, es algo que está presente en todos, en todos los pibes porque no están cubiertos de derechos.” (Entrevista realizada a la Profesora Pamela)

Estas situaciones nos permiten observar de forma contextualizada como se da la inclusión excluyente en el sistema educativo en casos particulares de alumnos del Colegio Parroquial Madre del Pueblo. Tomando el testimonio de Pamela, no es lo mismo un alumno cuya familia queda en situación de calle, que otro que ni puede imaginarlo.

Dentro del ámbito educativo “lo normal” no es sino la adaptación (exitosa) a un régimen de expectativas escolares y no como la capacidad del alumno de ser educado. Sin embargo, los escenarios afectan el rendimiento educativo de estos chicos, a quienes el sistema educativo usualmente individualiza y cataloga bajo “fracaso escolar” (Baquero y otros, 2011). Es decir que, los etiqueta bajo una mirada reduccionista y patologizante -a través de estrategias de intervenciones clínicas e individuales- que desconoce (“universaliza”/niega/invisibiliza) las particularidades que presenta la construcción apropiación del conocimiento en el ámbito escolar.

De esta forma, la desigualdad es extraída de su trasfondo original y reducidas a categorías como incapacidad para el aprendizaje o dificultades en las formas de apropiación de los conocimientos bajo los que se etiqueta a los alumnos. El principal desafío está en cómo pensar las diferencias sin que se conviertan en déficit y, por lo tanto, en desigualdades políticas, disfrazadas de problemas de aprendizaje.

Frente al contexto social en el que se desenvuelve el proceso de escolarización en nuestro país -tendencia al incremento de la desocupación, pobreza, pérdida de poder adquisitivo de los ingresos que perciben los segmentos de hogares más vulnerables- y que repercuten en las trayectorias educativas de los niños, jóvenes y adolescentes, destacamos la labor de la Institución Parroquial Santa María Madre del Pueblo. Su presencia adquiere relevancia en el Barrio de Bajo Flores y en la Villa 1-11-14 al brindar una estrategia integradora y de atención educativa a los niños de otras etnias, inmigrantes y a los sectores más vulnerables.

La Profesora Pamela califica su desempeño de la siguiente manera:

“El trabajo que tiene la Parroquia en el Barrio es fuerte. Lo valoro como super positivo en el Barrio de Bajo Flores hay más de 50 mil habitantes. Entre ellos más del 50% son adolescentes y solamente hay un colegio secundario público que es la EMEM Nro 3. Después tenemos el que sigue en cercanía, el que está en Soldati. Y después ya se alejan. Así como lo más accesible que tienen los adolescentes en el barrio es la EMEM Nro 3, que tiene tres turnos y está superpoblado. Tiene una gran falta de vacante, no hay vacantes para 1er año, 2do año que son los niveles con más población. Entonces que la Parroquia haya visto un problema y haya generado el poder fundar y llevar adelante un polo educativo porque ya no una estoy hablando de un secundario, con todo lo que eso significa es muy positivo [...]” (Entrevista realizada a la Profesora Pamela)

De todas formas, sostenemos que, si bien Madre María del Pueblo suple algunas necesidades, es el Estado quien debería garantizar que todos los alumnos del Barrio y del país tengan acceso, permanencia y terminalidad de sus estudios en óptimas condiciones. Para ello se deberían desarrollar políticas públicas educativas integradoras, mayor cantidad de oferta de escuelas públicas, diversidad de orientaciones, becas estímulo no meritocráticas, actividades extraescolares deportivas, talleres de idiomas, gabinetes de contención psicopedagógicas por fuera del horario escolar, garantizar el ingreso y reingreso de la población no escolarizada.

En consecuencia, consideramos que, para mitigar el fenómeno creciente de exclusión de los sectores populares, en vistas a una escolaridad exitosa es preciso repensar prácticas pedagógicas y psicoeducativas (Baquero, 2001, p. 4). Además, el Estado debe asumir la responsabilidad de garantizar una educación integral, gratuita y de calidad, conforme a aplicar el principio de igualdad y el ejercicio de la ciudadanía en respeto por la diversidad cultural.

La Institución Madre María del Pueblo intenta encarnar una función educativa y social. Tal como describe la Profesora Pamela:

“En Madre del Pueblo la Comunidad Educativa es comprometida con el proyecto, comprometida con los chicos, comprometida con los docentes. Se trabaja en un ambiente lindo, de mucho respeto. Y eso es importante porque no es una población sencilla para trabajar. Es una población particular. Los primeros años son los más difíciles y hay que tener mucha paciencia, mucho compromiso, mucho amor con lo que se hace, entonces es importante el compromiso de los docentes (...) si tengo algún problema con alguien o algo, el equipo directivo y el equipo pedagógico nos pone todo el tiempo al tanto de la situación de los chicos (...) para que tengamos en cuenta y también para que acompañemos desde

donde podamos. Y eso no me pasa en el otro colegio.” (Entrevista realizada a la Profesora Pamela)

Cabe mencionar que, en este marco, el rol de la institución, del equipo directivo y pedagógico sería insuficiente sin un equipo docente comprometido con su tarea. El docente no es neutral frente a la realidad, está llamado a reflexionar y a dar sentido a esa reflexión en una perspectiva de cambio educativo y social. En este sentido, consideramos al docente como un intelectual transformativo porque esta mirada nos posibilita contextualizar en términos políticos y normativos las funciones sociales que realizan los docentes en su vínculo con el trabajo y con la sociedad dominante. (Giroux, 2001, p. 65)

Desde este punto de vista, los docentes poseemos una función social y es posible concebir a lo pedagógico y a la instrucción escolar desde una perspectiva política que representa una lucha de relaciones de poder. Los docentes son parte fundamental del proyecto social que ayude a los alumnos a desarrollar una predisposición a la lucha para superar las injusticias económicas, políticas y sociales.

Al concebir el rol docente como vital para el desarrollo de una sociedad más justa, no hacemos otra cosa que relacionar esta tarea con los principios mismos para el desarrollo de una sociedad democrática. Uno de los desafíos con los que se enfrenta el docente como intelectual transformativo es hacer que lo pedagógico sea más político y lo político más pedagógico. Hacer lo pedagógico más político significa insertar la instrucción escolar directamente en la esfera política, al demostrarse que dicha instrucción representa una lucha para determinar el significado y al mismo tiempo una lucha en torno a las relaciones de poder. (Giroux, 2001, p. 65)

Hacer lo político más pedagógico significa servirse de formas de pedagogía que traten a los estudiantes como sujetos críticos, hacer problemático el conocimiento, recurrir al diálogo crítico y afirmativo, y apoyar la lucha por un mundo cualitativamente mejor para todos.

Asimismo, el concepto de intelectual transformativo invita a los docentes concedan voz y voto a los estudiantes en sus experiencias de aprendizaje. El punto de partida pedagógico para este tipo de intelectuales no es el estudiante aislado, sino grupos en sus múltiples particularidades, sus diversos problemas, esperanzas y sueños.

A partir de lo planteado, consideramos que los docentes como intelectuales transformativos necesitan desarrollar un discurso que conjugue el lenguaje de la crítica con el de la posibilidad, de forma que los educadores sociales reconozcan que tienen la posibilidad de introducir algunos cambios. En este sentido, los intelectuales en cuestión

tienen que pronunciarse contra algunas injusticias económicas, políticas y sociales, tanto dentro como fuera de las escuelas.

Asimismo, resaltamos que no fue al azar la elección de una institución educativa como Santa María Madre del Pueblo. Ambas venimos de un contexto donde nuestras familias hicieron un gran esfuerzo para que podamos estudiar y somos la primera generación de graduadas universitarias. Militamos política y territorialmente en nuestros barrios, formamos parte de medios comunitarios y tenemos un claro perfil comunitario-popular.

El análisis y reflexión de nuestro habitus -trayectorias personales, experiencias, disposiciones y disponibilidades- nos posiciona en un lugar de denuncia, y en la búsqueda de combatir las injusticias y opresiones sociales, económicas, culturales, desde una postura crítica y valiéndonos de los instrumentos teóricos incorporados a partir de la formación y la práctica. A esta búsqueda Zamorano Camiro (2006) la denomina auto-socio-análisis en referencia a Bourdieu y al desarrollo de sus obras autobiográficas.

Retomando nuestra experiencia personal, una de nosotras nació y creció en Bajo Flores, colaboró en organizaciones barriales a través de clases de apoyo en comedores, participó durante tres años de un programa de la FM Bajo Flores y formó adolescentes para la alfabetización de los adultos mayores del barrio.

La otra nació y creció en el conurbano bonaerense, más precisamente en el partido de Berazategui, donde la militancia la llevó a organizar la copa de leche "Los soldaditos de Belgrano", espacio donde además se brindaba apoyo escolar y actividades de esparcimiento para niños. También brindó alfabetización para adultos, realizó actividades para fomentar la organización de los jóvenes y adolescentes a través de talleres de capacitación en violencia de género, salud reproductiva, entre otros.

Sin dudas, estas trayectorias de vida condicionan nuestra mirada del mundo, identificándonos corporal e intelectualmente del lado de la resistencia. En otros términos, podemos decir que: "somos hoy lo que hemos ido siendo en las búsquedas y esfuerzos, personales o colectivos, estando el pasado contenido en el presente" (Peresson, 1996, p. 63).

De allí que en todo momento nos sentimos identificadas con les alumnes y esto reforzó nuestro deseo de querer brindarles las mejores herramientas para la vida. Aquí hay un punto de encuentro con la Profesora Pamela, quien sostuvo que:

"Ser docente de Comunicación Popular y Comunitaria es ponerme en el lugar de poder darle herramientas a los chicos para que ellos puedan tener una mirada crítica, para que ellos puedan ver el mundo desde otro lugar, puedan ver la vida, puedan decidir desde otro

lugar. Y me parece que está en nosotros, en cada uno de nosotros en el rol que tenemos el poder ir dándoles esas herramientas (...) Es prepararlos para el mundo que los espera porque después del secundario se viene un mundo complicado, un mundo difícil, un mundo donde las respuestas no están al instante, sino que tienen que tener la estrategia para buscar esas respuestas y tratar no bajar los brazos". (Entrevista semiestructurada a la Profesora Pamela)

Esta declaración de Pamela nos hizo reflexionar acerca de nuestro rol como docentes en Comunicación Social, cuyo objeto de estudio está relacionado a la educación en Medios, los consumos culturales, la formación del gusto y una amplitud de saberes y conocimientos vinculados. Sin embargo, la complejidad social y política que poseen los fenómenos comunicacionales y culturales requiere de una escolarización de las disciplinas específicas del campo, que tenga como resultado la puesta en pie de asignaturas rigurosas en términos teóricos, conceptuales y prácticos. El campo de la comunicación es crucial como espacio constitutivo de lo social y un lugar estratégico de la lucha cultural y de producción simbólica porque desde los aspectos más triviales de la vida cotidiana hasta el ejercicio del poder, están atravesados por fenómenos comunicacionales. (Gamarnik, 2011, p. 9).

A partir de ello, consideramos fundamental la implementación del estudio, análisis y producción de la Comunicación Social en las aulas y mucho más la implementación de los Bachilleratos Orientados en Comunicación Social, ya que brindan: mayores herramientas para la comprensión del mundo actual, poner en tensión los esquemas de representación y los modelos construidos, pensar en posibles formas para su transformación a través de la formación de receptores y productores críticos.

La formación de sujetos críticos en el campo de la comunicación posibilita la conformación de un sujeto de derecho, que se apropie de su derecho a tener voz propia, a que su palabra como sujeto popular encuentre eco, y a poder reafirmarse individual y colectivamente. Además, el concepto hace hincapié en que somos sujetos de derecho, y que la comunicación es el punto de partida para el acceso a los otros derechos, porque nadie puede reclamar un derecho que no conoce. Por ello la importancia de múltiples voces, la importancia de otras voces, de sus voces como sujetos populares.

A través del presente trabajo, procuramos recuperar nuestra experiencia y realizar un análisis exhaustivo de la intervención a fin de “conocer, dar a conocer y cualificar nuestras prácticas” (Ruíz Botero, 2001, p. 3). Adoptamos un enfoque histórico – dialéctico comprendiendo que las experiencias son parte de una práctica social e histórica, dinámica,

compleja y contradictoria, que puede ser leída y entendida de una manera dialéctica en tanto ricas y contradictorias.

Tomamos como materia prima de investigación nuestra intervención que interceptó al campo de la comunicación con el campo de la educación en una práctica situada, dinámica y compleja. Asimismo, esta sistematización buscó obtener una comprensión más profunda de las acciones realizadas e iniciar un proceso de mejoramiento de nuestras prácticas docentes y como analistas y productoras de la comunicación popular.

Mediante la elaboración de la planificación didáctica y la posterior intervención nos propusimos que los alumnos del 4to año del Instituto Parroquial Santa María Madre del Pueblo puedan reflexionar en torno a la comunicación comunitaria y popular en base a tres de preguntas claves: ¿de qué hablamos cuando hablamos de comunicación popular? ¿Para qué estudiar la Comunicación Popular y Comunitaria? ¿Qué es ser un comunicador Comunitario y popular? De ahí que todas las secuencias diseñadas buscaron ampliar las herramientas que los alumnos poseían, teniendo en cuenta que para ellos era el segundo año de cursada de esta materia.

A partir de la presente sistematización de nuestra experiencia podemos concluir que se logró cumplir el objetivo, considerando como resultados la participación en clase, los trabajos y producciones realizadas, las evaluaciones y la devolución (evaluación) que los alumnos realizaron a esta dupla pedagógica. Por otro lado, al consultar a la Profesora Pamela sobre el desempeño de los alumnos luego de nuestra intervención, su respuesta fue: “Hoy 5to año tiene otra mirada de lo que es la comunicación popular y comunitaria” (Entrevista realizada a la Profesora Pamela).

Asimismo, nuestros esfuerzos estuvieron puestos en que los alumnos puedan valorizar su identidad en términos positivos y pensarse como sujetos de derecho en el territorio de pertenencia y pensarse como comunicadores comunitarios- populares. De ahí que también procuramos alentarlos a sumarse y participar en proyectos de Comunicación comunitaria- popular, que busquen ser protagonistas y hacer escuchar sus voces.

A lo largo de toda nuestra práctica de residencia, nos hemos esforzado por crear las condiciones que proporcionen a los alumnos la oportunidad de convertirse en ciudadanos con el conocimiento y el valor adecuados para luchar por materializar la esperanza. Nos esforzamos por generar actividades que los interpelen como sujetos de la comunicación popular y los motiven hacia la producción de materiales que reafirmen su condición de sujetos productores de la comunicación popular y comunitaria.

Esta intención puede verse reflejada, por ejemplo, en la clase 3, cuando solicitamos que produzcan una crónica a partir de imágenes disparadoras cercanas y cotidianas (un mural del barrio, la virgen de Urkupiña, una nota de la agencia FARCO, el flyer de la 5ta

muestra de la escuela, la imagen de “micrófonos para el pueblo” de la FM Bajo Flores). Mediante la consigna “Somos un medio comunitario popular” debían escribir una crónica sobre su barrio de pertenencia para ser publicada en el medio comunitario “La Garganta Poderosa”.

No queremos dejar de mencionar que esta experiencia práctica, y su posterior sistematización y abordaje desde los autores trabajados durante la licenciatura, nos habilitó una nueva mirada sobre nuestras tareas como docentes y profesionales de la comunicación social, pero principalmente sobre nosotras mismas. Por esta razón nos parece pertinente y útil que la facultad facilite y estimule la incorporación de mayor cantidad de prácticas y posterior reflexión dialéctica sobre las mismas. Es este trabajo de constante ida y vuelta entre la praxis y la teoría lo que permite transformar, cuestionar nuestra posición en el entramado social y buscar mejorar nuestra construcción como sujetos dentro de la sociedad.

Otra sugerencia que consideramos interesante a desarrollar por la Carrera del Profesorado, es que esas prácticas no se queden solo en intervenciones educativas, sino que se estimule la conformación de redes de docentes de comunicación para el intercambio de experiencias y el enriquecimiento de nuestras propias prácticas.

Los docentes debemos estar en constante adaptación, crecimiento, formación y con los tiempos que corren más unidos que nunca, listos para dar la batalla que las circunstancias nos imponga. Por último, con esta tesina esperamos realizar aportes para el intercambio de conocimientos con otras experiencias similares.

BIBLIOGRAFÍA

AGUILAR Y ANDER-EGG (2001). Diagnóstico social: conceptos y metodología. Grupo Editorial Lumen Humanitas. Buenos Aires- México.

ANDER-EGG, Ezequiel. (2001). "Introducción a la planificación estratégica". Grupo Editorial Lumen. Buenos Aires - México.

ALCALÁ, Javier. (2013). Programación de unidades didácticas. Buenos Aires. Mimeo.

BAQUERO, R. (2001) "La educabilidad bajo sospecha", en *Cuaderno de Pedagogía*. Rosario N° 9.

BAQUERO, R. y otros (2001) "Fracaso escolar, educabilidad y diversidad", en *Revista Ensayos y Experiencias*, N.º 43, ediciones Novedades Educativas.

BARBERÁ GREGORI, Elena. (2003). "Evaluación escrita del aprendizaje: la evaluación como escenario educativo. II a parte" en *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*. Mérida, Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad de Los Andes. N.º 8.

BARRIO GALAXIA. (2000). Manual de comunicación comunitaria, Centro Nueva Tierra. Buenos Aires.

BONILLA CASTRO, Elssy. RODRÍGUEZ SEHK, Penélope. (1997). Más allá de los métodos. La investigación en ciencias sociales. Editorial Norma. Colombia.

BOTTINELLI L. y SLEIMAN, C. (2014). "¿Uno de cada dos o dos de cada tres? Controversias sobre los niveles de egreso en la escuela secundaria" en: *El Observador*, Dossier del Observatorio Educativo de la UNIPE, Buenos Aires, Universidad Pedagógica de Buenos Aires.

BOURDIEU, Pierre. (1966). Espíritus de Estado. En: *Revista Sociedad*, Facultad de Ciencias Sociales, No.8, (pp. 5-29).

BOURDIEU, Pierre. (1987). Los tres estados del capital cultural, en *Sociológica*, UAM Azcapotzalco, México, núm. 5. (pp. 11-17). Trad. E. Tenti F.

BOURDIEU, Pierre. (1991). La distinción. Criterio y bases sociales del gusto. Taurus, Madrid, (pp. 122-165).

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, (1996) Jean-Claude. La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza. México: Fontamara.

CARDOZO, Nelson. (2007). La Comunicación Comunitaria. Material de Cátedra.

CASTRILLÓN, Humberto Quiceno. (1997). De la pedagogía como ciencia a la pedagogía como acontecimiento. *Revista Educación y Pedagogía*, Vol. 9-10, N°. 19-20.

CELMAN, Susana. (1998). "¿Es posible mejorar la evaluación y transformarla en herramienta de conocimiento?", en La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo, Buenos Aires, Paidós.

DELEUZE, Giles. (1991). "Postdata sobre las sociedades de control". En: FERRER, Ch. (Comp.); El lenguaje literario, No. 2, Ed. Nordan, Montevideo. (pp. 277-281).

DUBET, François (2004), ¿Mutaciones institucionales o neoliberalismo? Texto de la conferencia inaugural del Seminario Internacional sobre "Gobernabilidad de los sistemas educativos en América Latina" organizado por el IPE UNESCO en Buenos Aires, 24 y 25 de noviembre de 2004. Traducido por Emilio Tenti Fanfani.

DUHALDE, Eduardo Luis. (2000). Anuario de Derecho a la Comunicación. Siglo XXI de España Editores, Editorial Catálogos, Barcelona.

DUQUELSKY, Maximiliano. (2011). Enseñar comunicación, Dilemas, desafíos y posibilidades. La Crujía Ediciones. Buenos Aires.

DUSCHATZKY, S. y otros (comp.) (2001). Dónde está la escuela, Buenos Aires, FLACSO Manantial.

FELDFEBER, Myriam y GLUZ, Nora. (2011): "Las políticas educativas en Argentina: herencias de los `90, contradicciones y tendencias de 'nuevo signo'". En: Revista Educação&Sociedade vol. 32 n. 115, CEDES, Campinas, San Pablo.

FLICK, Uwe. (2007). Introducción a la investigación cualitativa. Madrid: Morata Paideia; p. 89-109.

FOUCAULT, Michel. (1976). Vigilar y castigar. Siglo XXI, México, (pp. 139- 198).

FREIRE, Paulo (1970). Pedagogía del Oprimido, Tierra Nueva, Montevideo.

FREIRE, Paulo (1989). Virtudes del Educador, Imprenta Don Bosco, Quito.

GAMARNIK, Cora (2011) "Introducción", en Enseñar Comunicación, Buenos Aires, La Crujía.

GHISO, Alfredo. (2001). Sistematización de experiencias en Educación popular. Memorias Foro: Los contextos. Actuales de la Educación Popular. Medellín.

GIL FLORES, Javier (1996), Metodología de la investigación cualitativa, Aljibe, España.

GIROUX, Henry (1990). Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje, Centro de Publicaciones del M.E.C. y Ediciones Paidós Ibérica, S.A., Madrid.

GIROUX, Henry (2001) Cultura, política y práctica educativa. Paidós, Barcelona.

GIROUX, Henry (2009) Pedagogía y política de la esperanza. Teoría, cultura y enseñanza. Una antología crítica, Amorrortu, Madrid.

GUBER, Rosana, (2001). La etnografía. Método, campo y reflexividad, Norma Editores, Bogotá.

HUERGO, Jorge. (2004). Comunicación popular y comunitaria. Desafíos político culturales. Editorial ALER, Quito.

JAIMES, Diego. (2004). Entre el silencio, las voces y el grito, en revista Nueva Tierra Año 16, N.º 56. Buenos Aires.

KAPLAN, C. (2005) "Subjetividad y educación", en Krichesky, M. (comp.) Adolescentes e inclusión educativa, Ed. Noveduc, Cap. 5.

LUS, M. (2000) De la integración escolar a la escuela integradora, Buenos Aires. Editorial Paidós.

MARGIOLAKIS, Evangelina. (2011). "Cap. 7; La práctica docente en comunicación como proyecto de intervención intelectual" en Enseñar Comunicación, La Crujía, Buenos Aires.

MARTINEZ, Luis Alejandro. (2007). La observación y el diario de campo en la definición de un tema de investigación. Revista perfiles libertadores.

MARX, Karl (1894). El Capital. Crítica de la economía política. Siglo XXI Editores.

MATA, María Cristina. (2009). Comunicación comunitaria en pos de la palabra y la visibilidad social, pág. 23 y 24.

MATA, María Cristina. (2011). Comunicación popular. Continuidades, transformaciones, desafíos. Revista Oficios Terrestres. La Plata. UNLP.

MEIRIEU, Philippe. (1996) Cap.: "A mitad de recorrido: por una verdadera 'revolución copernicana' en pedagogía" en Frankenstein educador, Barcelona, Alertes.

MONTESINOS, M. P., SINISI, L. y SCHOO, S. (2009). Sentidos en torno a la "obligatoriedad" de la Educación Secundaria. Área de Investigación y Evaluación de Programas. DiNIECE. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

PAVIGLIANITI, Norma (1993) El derecho a la educación: una construcción histórica polémica. Serie Fichas de Cátedra, OPFYL, UBA, Buenos Aires.

PÉREZ Horacio y ALONSO BRA Mariana. (1997). La actual reforma educativa argentina y la del espacio escolar: ¿de la administración burocrática a la gerencia educativa? CLAD, Caracas. Institucionalización.

PERKINS, David. (1995). Cap. 4: "El contenido: hacia una pedagogía de la comprensión", en: *La escuela inteligente. Del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente*, Barcelona, Gedisa.

RUIZ BOTERO, Luz Dary (2001) La sistematización de prácticas. Liceo Nacional Marco Fidel Suarez [On line]. Disponible en: <http://www.oei.es/equidad/liceo.PDF>.

SAFORCADA, Fernanda, VASSILIADES, Alejandro. (2011), Las leyes de educación en los comienzos del siglo XXI: del neoliberalismo al postconsenso de Washington en América del Sur. *Educação & Sociedade*, Volumen 32, Número 115.

SANTOYO, R. (1981) Algunas reflexiones sobre la coordinación en los grupos de aprendizaje. En *Revista Perfiles Educativos* N° 11. México. Enero-febrero.

TEDESCO, J.C. (1986) *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1945)*, Ediciones Solar, Buenos Aires.

TENTI FANFANI, Emilio. (2001). *La escuela desde afuera*. Lucerna/Diógenes, México, 2001.

TIRAMONTI, Guillermina (comp.). *La trama de la desigualdad educativa*, Manantial, Buenos Aires. (pp. 13-45).

URANGA, Washington. (2007). *Mirar desde la comunicación*. Revista Buenos Aires.

URANGA, Washington, (2011). *Comunicación popular y derecho a la comunicación*. Otros escenarios, nuevos desafíos, Salta.

VAN ZANTEN, Agnès, (2008) ¿El fin de la meritocracia? Un análisis de los cambios recientes en las relaciones de la escuela con el sistema económico, político y social. En: Tenti Fanfani, E. (comp.) *Nuevos Tiempos y Nuevos Temas de la Agenda de Política Educativa*, IIPE UNESCO Buenos Aires y SXXI Editores, Buenos Aires. (pp. 173-192).

VARELA J. y ÁLVAREZ URÍA F. (1991). *Arqueología de la escuela*. La Piqueta. Madrid. Pág. 25.

ZAMORARO CAMIRO, Sergio (2006). Pierre Bourdieu o la crítica de la lógica social del neoliberalismo *Espacios Públicos*, Volumen 9, Núm. 17. Universidad Autónoma del Estado de México.

Material de consulta

Página web del Club Atlético Santa María Madre del Pueblo. Recuperada de: <http://www.madredelpueblo.org/>

Campaña Argentina por el Derecho a la Educación (CADE). (2017). "El derecho a la educación en Argentina: ¿Hacia dónde van las políticas educativas actuales?". Buenos Aires, Argentina. Recuperado de: <https://drive.google.com/file/d/0ByFBpf0l-wMJeEdvLUhoREU5eU0/view>

FM Bajo Flores [fmbajoflores]. (23 de septiembre de 2016). Escuela Secundaria Madre del Pueblo - Abierta la inscripción 2017. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=IVni8tWU9fg>

La función de la Iglesia en estos barrios es tratar de tender puentes”. (7 de mayo de 2015). Revista del Sindicato Argentino de Docentes Particulares (SADOP). Sección NOTAS. Recuperado de: <http://www.capital.sadop.net/article/showBlogArticle/contId/5250>

Télam, “Nace una escuela secundaria que formará comunicadores populares en la villa 1-11-14”. (12/03/2014). Recuperado de: <http://www.telam.com.ar/notas/201403/55050-nace-una-escuela-secundaria-que-formara-comunicadores-populares-en-la-villa-1-11-14.php>

Página de la Defensoría del Público. Recuperado de: <http://defensadelpublico.gob.ar/lineas-de-accion/derecho-a-la-comunicacion/>

Página web de la Radio Comunitaria FM Bajo Flores recuperada de: <http://fmbajoflores.caster.fm/>

Ley N° 26.206. Recuperada de: <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley-de-educ-nac-58ac89392ea4c.pdf>

Documento del Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Recuperado de: <https://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/comunicacion.pdf>

Equipo de Sacerdotes para las villas de emergencia. Celebrar el Bicentenario en la Ciudad de Buenos Aires (2010-2016). Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 11 de mayo de 2010.

Equipo de Sacerdotes para las Villas de la Ciudad de Buenos Aires. Reflexiones sobre la urbanización y el respeto por la cultura villera. Documento. Junio de 2007.

Fan Page de la Garganta Poderosa. Recuperado de: <https://www.facebook.com/gargantapodero/>

Página de la Defensoría del Público. Recuperado de: <http://defensadelpublico.gob.ar/lineas-de-accion/derecho-a-la-comunicacion/>

Estado del arte

WAISBERG, Rita Inés (1996). “Crecer sano. Una experiencia del docente como intelectual transformativo”, Buenos Aires.

GOENAGA, Tatiana y LAZZATTI, Delia Esther (2013) “Ser siendo: una experiencia de intervención para la inclusión educativa en la educación formal como comunicadoras-educadoras-comunitarias”, Buenos Aires.

SUAREZ, Romina y CHATTAS, Jonathan (2012) “La educación en medios. El caso de las aulas hermanas”, Buenos Aires.

ANEXO

Aclaraciones sobre la lectura del Anexo

Si bien la tesina fue escrita en lenguaje inclusivo, todo el material que se encontrará en este apartado ha sido excluido de su utilización, dado que corresponde a trabajo realizado con antelación y que funcionó como motor para la toma de conciencia. La decisión de utilización del inclusivo fue producto del proceso de elaboración.

La entrevista a la Profesora Pamela, que fue realizada al mismo tiempo en que se producía la tesina, si bien fue planteada con preguntas que utilizan lenguaje inclusivo, se respeta la voz de la docente y los momentos en que lo utiliza y los que no.

Entrevista semiestructurada a la Prof. Pamela

1.- Dúo pedagógico: ¿Cuál es tu formación?

Profesora Pamela: Estoy terminando la Licenciatura en Ciencias de la Comunicación. Me falta entregar la tesis. Espero entregarla en diciembre y ahí tendría el título de Licenciada en Ciencias de la Comunicación. Después en el medio de la carrera decidí hacer el Profesorado en Comunicación. Me interesó hacer el Profesorado porque en el 2013-2014, cuando estaba cursando las últimas materias de la carrera, sabía del proyecto que se iba a abrir en el barrio, la escuela secundaria y entonces me interesaba formar parte. Yo tenía que cursar el TAO (Taller Anual de la Orientación) y estaba decidida a hacer el TAO en Educación y Comunicación. Entonces después era como hacer algunas materias más y poder tener el título del Profesorado y ser parte del proyecto. De hecho, el profesorado lo terminé de cursar en el 2016, antes que nazca Martín. Si, si me acuerdo que estaba embarazada de Martín y la última materia que me había quedado por dar era Políticas Educativas. Después rendí un final cuando Martín cumplió un año. Justo el 23 de octubre de 2017 rendí el último final que me quedaba del Profesorado y ahí tuve el título. Así que desde 2017 oficialmente soy docente en Ciencias de la Comunicación.

2. D.P.: ¿Qué te llevó a (decidir) ser docente?

P. P.: Bueno, en la pregunta anterior les decía qué me llevó a ser docente. En realidad, no sólo por la inauguración de este Colegio sino yo ya había elegido la Orientación de Comunicación en Educación (el TAO de Comunicación y Educación) porque desde que ingresé a la FM Bajo Flores que fue por quien decido estudiar Ciencias de la Comunicación y por el proyecto en el que formaba parte, siempre estuve trabajando en el área de capacitación y me gustaba. Me gustaba trabajar con los chicos, me gustaba planificar clases, me gustaba armar. Ya en las últimas etapas estaba coordinando lo que eran los talleres para adolescentes de radio, TV, producción y demás, entonces ahí necesitaba herramientas. Sentí que necesitaba herramientas pedagógicas para profundizar mi trabajo. Y por otro lado, también sabía que se estaba abriendo un colegio secundario que cuando se funda, se funda en relación con el proyecto de radio. Por eso el Colegio es un Bachiller en Comunicación. Eso fue lo que terminé de definir, pero yo ya lo venía pensando que necesitaba herramientas. Por eso en vez de hacer el TAO en Comunitarias hice el TAO en Comunicación y Educación. Quería tener más herramientas para seguir aportando al trabajo que venía haciendo que era ser capacitadora, tallerista, coordinadora de talleres.

3. D.P.: ¿Para vos qué es ser docente?

P. P.: Ser docente es un trabajo hermoso. Es algo que uno empieza a encontrar y empieza a darse cuenta que es una función muy linda. Porque cuando uno está en el aula, más allá de que sea un trabajo, tiene esta cuestión de poder empezar a transmitirles a los chicos lo que vos sabes, lo que vos querés. Por lo menos lo que me pasa a mí es que yo en Madre del Pueblo doy Comunicación Popular y Comunitaria, es el colegio donde empecé como docente, donde hice las prácticas de cuando hice la residencia.

Ser docente de Comunicación Popular y Comunitaria es ponerme en el lugar de poder darle herramientas a los chicos para que ellos puedan tener una mirada crítica, para que ellos puedan ver el mundo desde otro lugar, puedan ver la vida, puedan decidir desde otro lugar. Y me parece que está en nosotros, en cada uno de nosotros en el rol que tenemos el poder ir dándoles esas herramientas. No tenemos ningún poder porque no lo tenemos y no tenemos un saber último. Creo que todos los días nosotros aprendemos más de ellos que ellos de nosotros. A mí me pasa eso. Cada grupo tiene sus particularidades. Cada chico o chica tiene sus necesidades y uno va aprendiendo de ellos y también va tratando de aportarle a ese crecimiento. El año pasado terminó el primer 5to año del Colegio Madre del Pueblo y para mí fue re importante porque fue el primer 5to año que empezó en 3er año conmigo en Comunicación Popular 1, 2 y 3 (o sea yo los tengo en 3er, 4to y 5to) y vos vas viendo el progreso. Y me pasó con una de las chicas que estaba estudiando para ingresar a la UNLA en verano. Me puse a estudiar con ella y tenía crítica interesante, importante. Y vos decís durante estos tres años esta piba aprendió un montón. Digo tres años porque yo la tuve como alumna tres años. Y no sólo en mi materia sino también en el resto de las materias. Entonces como que vos la ves y decís estos pibes están preparados para dar batalla al mundo. Para mí eso es ser docente. Es prepararlos para el mundo que los espera porque después del secundario se viene un mundo complicado, un mundo difícil, un mundo donde las respuestas no están al instante, sino que tienen que tener la estrategia para buscar esas respuestas y tratar no bajar los brazos.

4.- D.P.: ¿Hace cuánto tiempo trabajas en la institución? ¿Cómo llegaste?

P. P.: En Madre del Pueblo trabajo desde que se inauguró, desde 2014. Puntualmente, me sumé al proyecto en junio de 2014 que todavía no era lo que es el Colegio solamente teníamos el 1er año. No existía el contratiempo oficial, sino que había un contra turno que lo formábamos nosotros y yo formé parte de ese grupo. Éramos el preceptor Rodo, la preceptora Silvia y yo, los tres que nos quedábamos a la tarde tratando de hacer actividades, talleres de radio, talleres de TV por mi parte que era más en lo comunicacional. Y también otros días les ofrecíamos apoyo escolar que era muy importante y muy necesario. A este proyecto de apoyo escolar se fueron sumando por ejemplo alumnos que

estudiaban pedagogía en la UCA y se sumaron como pasante y a ayudar los días de apoyo escolar que al día de hoy siguen viniendo como una pasantía. Yo me sumo en junio de 2014 pero tomé cargo como docente recién en marzo de 2016. Recién tomé horas cuando hubo tercer año que es cuando comienzan las materias de comunicación popular y comunitaria que me las dieron a mí.

Es todo un desafío porque no es una materia que se conoce. No es una materia que curricularmente está y vos puedes buscar y decir yo voy a dar esta materia y definir qué contenidos. La tuve que ir armando y la armé en función del material que aprendí y que recopilé en mi trabajo en la radio como comunicadora social, popular y también muchas herramientas de la facultad. Muchos textos de la facultad, de la orientación de comunitarias. porque me parece importante que ya cuando están en 3ro, y lo profundizo mucho más en 4to y en 5to, es necesario que ellos empiecen a leer textos más académicos y a poder interpretarlos, leerlos y poder decir qué dicen esos textos.

5.- D.P.: ¿En qué otros lugares trabajas? ¿Qué materias dictas?

P. P.: Bueno, mi trabajo principal es en el Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Soy tallerista. Hoy estoy dando talleres de producción y comunicación en redes sociales, que tiene como orientación una mirada de género. Estamos haciendo un trabajo con adolescentes. El proyecto consiste en hacer entrevistas a vecinas del barrio sobre diferentes cuestiones históricas que lo vamos a ir diagramando a medida que pasen los talleres. Pero ahora estamos puntualmente en el tema de la producción, la realización y el uso de las redes sociales. Ese es mi trabajo principal. Soy agente del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires desde 2006. Del 2006 al 2015 trabajé como administrativa en un CGP en el Servicio Social 4 de Pompeya. Después pude lograr el pase al Ministerio de Niñez y Adolescencia donde trabajé como tallerista.

Después trabajé como docente en Madre María del Pueblo donde dicté Comunicación Popular y Comunitaria en 3ro, 4to y 5to. Y el año pasado pude tomar horas en EMEM Nro. 2 del distrito Nro. 19 que queda en Soldati que es un colegio también con orientación en Comunicación en Teorías de la Comunicación de 4to año, en el turno mañana. Este año me dieron por suerte dos horas en 4to primera y dos horas en 4to segunda del turno vespertino en un EDI, Derechos Humanos en Comunicación.

6- D.P.: ¿Cuál es el vínculo de la institución Santa María Madre del Pueblo con el Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires? ¿Cuál es el vínculo con la parroquia?

P. P.: Es clave el vínculo porque los colegios privados generalmente están subsidiados por el Estado. Tienen un porcentaje de subsidio. En este caso, el Gobierno de la Ciudad de

Buenos Aires subsidia al 100% o sea el Ministerio de Educación subsidia el 100% de lo que es Madre del Pueblo. Entonces ahí es clave el vínculo que tiene con el Gobierno de la Ciudad sino los chicos tendrían que abonar un monto mensualmente, como se paga en todas las escuelas privadas. En este caso los chicos no pagan y a nosotros hoy nos está pagando el Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, que nos subsidia y a la vez nos paga. Con respecto al vínculo con la parroquia, lo mismo. Es directa. Cuando hablamos del Instituto Parroquial Santa María Madre del Pueblo, el colegio secundario, hablamos de la Parroquia. El vínculo es uno sólo, es uno, lo mismo. Hoy por hoy Madre del Pueblo está llevando un proyecto de Polo Educativo. Unificó todos los niveles. El CPI que es un nivel como una guardería que es para chicos desde 45 días hasta 3 años. El jardín maternal que es de 2 años a 5 años, la primaria, el secundario y después tiene un centro de formación profesional que ofrece cursos de oficio y después ofrece primario para adultos y el CENS para adultos. Hay una cuestión fuerte desde lo educativo hacia el barrio.

7.- D.P.: ¿Cómo valoras la labor que realiza la parroquia en el barrio?

P. P.: El trabajo que tiene la Parroquia en el Barrio es fuerte. Lo valoro como super positivo en el Barrio de Bajo Flores hay más de 50 mil habitantes. Entre ellos más del 50% son adolescentes y solamente hay un colegio secundario público que es la EMEM Nro. 3. Después tenemos el que sigue en cercanía, el que está en Soldati. Y después ya se alejan. Así como lo más accesible que tienen los adolescentes en el barrio es la EMEM Nro. 3, que tiene tres turnos y está superpoblado. Tiene una gran falta de vacante, no hay vacantes para 1er año, 2do año que son los niveles con más población. Entonces que la Parroquia haya visto un problema y haya generado el poder fundar y llevar adelante un polo educativo porque ya no una estoy hablando de un secundario, con todo lo que eso significa es muy positivo. Después, hablando de las otras cosas que ofrece: el Club que es Santa María del Pueblo que tiene un montón de actividades deportivas, culturales, entre ellas tienen servicio social con trabajadoras sociales, tienen un trabajo participar con chicos con necesidades especiales y un centro de jubilados. Desde mi lugar y como vecina del barrio, valoro el trabajo que hace la Parroquia como muy positivo, como muy necesario. Obviamente, que el Estado lo tendría que estar dando y al haber un Estado ausente en muchas cuestiones que la Parroquia pueda generar es muy importante. Abre puertas para los vecinos y las vecinas del barrio.

8.- D.P.: ¿Consideras que la Parroquia suple las falencias que el Gobierno de la Ciudad no puede o de qué forma se complementan?

P. P.: Sí, suple. No es suficiente. Un colegio secundario no es suficiente. Es necesario que hay más escuelas secundarias. Es necesario que haya más establecimientos desde todos los lugares que ofrece hoy la Parroquia. Lo que hace la Parroquia, me parece que lo que hace es cubrir un poco esas necesidades, pero no suple. Pensemos que el Bajo Flores es enorme y generalmente los que se benefician de todo esto son los vecinos que viven más cercanos a la Parroquia. El resto de los vecinos que viven del lado de Varela, de Castañares, de otros sectores del barrio es como que no se benefician y siguen en la búsqueda de esto.

Con respecto al Club podemos ver como que ha generado una forma de tratar de cubrir y tratar de llegar a la mayor población posible. Porque como la Parroquia tiene capillas en todo lo que es la 1-11-14, el Club tiene como una subsele en cada una de las Capillas con las mismas actividades, los mismos deportes o los más requeridos como patín, hockey, básquet, fútbol. En ese sentido quizás se cubre, pero en lo otro, no. El que vive en Perito Moreno y Oceanía no viene al colegio Madre del Pueblo, va a Soldati o se va a Flores, o a otro lugar. Va buscando vacante donde consigue. Entonces ahí es cuando vemos que en realidad no, no porque el barrio es inmenso y la Parroquia si bien trata de abarcar y de tratar, no da abasto. Es necesario que haya otra escuela secundaria y otras instituciones que brinden los servicios necesarios en el barrio.

9.- D.P.: ¿Cómo consideras que es el desempeño de los directivos del nivel medio de la Institución Santa María Madre del Pueblo?

P. P.: Ustedes conocieron a Manuel Vacile el año pasado. Manuel renunció por cuestiones de personales, de tiempos y demás. Renunció a su cargo como directivo, no está más. Pero no está más no trabajando no porque no haya sido un buen director ni porque no estuviera de acuerdo con el proyecto sino por cuestiones más personales que tienen que ver con que fue padre de mellizos, buscó otro trabajo que le permita al el trabajar y dedicarse más a sus hijos, croe. Fue más una cuestión personal que laboral. El director nuevo comenzó ahora en marzo. No lo conozco muy bien. No sé bien que mirada tiene. Como que él va, va acompañando el proyecto y se está empapando de lo que es el proyecto que es un mundo. Así que hoy no puedo dar mucho testimonio. Pero si la directora de estudio Victoria, ella sí tiene un desempeño bastante importante. Trata de acompañar. Como ella viene trabajando desde que se inauguró el proyecto, acompaña a los docentes, impulsa, genera. Es una mina que está re comprometida con el colegio secundario. No quita esto que el director nuevo no lo esté. No los sé todavía porque es nuevo. Se está empapando, está aprendiendo, está conociendo, nos está conociendo y él también se está conociendo él

como director. Yo no sé si antes tuvo un cargo. Sé que es docente de Educación Física. Me parece que es la primera vez que tiene un cargo como este.

En general los directivos, el equipo pedagógico y el equipo de docentes acompañan el proyecto. Es un grupo lindo, bastante unido. Se puede charlar, debatir, poner opiniones.

Es un trabajo diferente que puede articular en muchas cuestiones. Por ejemplo, yo lo puedo ver porque al trabajar en la escuela pública el docente cumple su rol al cumplir sus horas, dar su materia y no mucho más. Porque no puede, porque no le da el tiempo y porque a veces no hay propuestas desde el resto del equipo. O porque el resto del equipo no conoce al resto de los profesores. A mí me pasa eso. Me pasa que en el otro colegio donde yo voy, doy mis horas, mi materia y listo. Participó de las reuniones, pero desde mi lugar de docente de Teorías de la Comunicación. No mucho más. Tampoco me da el tiempo para decir yo comprometo a participar más o estar más en la escuela. Pero porque también es otro trato. Pero en cambio en Madre del Pueblo por ahí uno tiene otro compromiso, tiene otra forma de estar. No solamente cumple con sus horas, no solo uno cumple con lo que le corresponde, sino que cumple con algo más porque hay un compromiso, hay un proyecto y hay un equipo. Tratamos de buscar la forma de articular y todos los docentes nos conocemos. No somos un equipo tan grande, no hay tantas divisiones sino una sola división por año nada más, entonces eso hace que nos conozcamos más.

10.- D.P.: ¿Cómo es la Comunidad Educativa de la escuela?

P. P.: Como les decía antes, en Madre del Pueblo la Comunidad Educativa es comprometida con el proyecto, comprometida con los chicos, comprometida con los docentes. Se trabaja en un ambiente lindo, de mucho respeto. Y eso es importante porque no es una población sencilla para trabajar. Es una población particular. Los primeros años son los más difíciles y hay que tener mucha paciencia, mucho compromiso, mucho amor con lo que se hace, entonces es importante el compromiso de los docentes. Eso no quita que no lo vea en la escuela pública. En la otra escuela, por lo menos con los pocos docentes que conozco, veo que hay un compromiso, pero más con la materia que da uno. Por ahí no es un compromiso total con todo el proyecto educativo. Por lo menos eso es lo que pude ver en este año, pero tampoco hace mucho tiempo que estoy y no conozco mucho a los docentes, como dije. Pero si hay un compromiso de poner a los pibes primero, tratar de brindarles lo mejor que uno tiene y acompañarlos. Se dificulta un poco porque a mí me pasa en 4ta. primera hora de la Jauretche donde tengo 32 alumnos y tengo 3 hs por semana con ellos. Los voy conociendo, me van conociendo y ya gastamos casi 2 meses de clase y todavía me es imposible es imposible que los llegar a conocer y tratar de acompañar puntualmente a los 32. Son muchos. Cosa que en Madre del Pueblo me pasa que, si tengo

algún problema con alguien o algo, el equipo directivo y el equipo pedagógico nos pone todo el tiempo al tanto de la situación de los chicos: - hay tal alumno que está pasando tal situación-. Para que tengamos en cuenta y también para que acompañemos desde donde podamos. Y eso no me pasa en el otro colegio. Conozco a la preceptora, conozco a mis alumnos, llego, doy clase, me voy y mucho más vínculo que el que pude hacer en esa hora no puedo generar. Pero bueno es parte de contextos diferentes. Una escuela pública con muchos alumnos, con muchas divisiones y una escuela privada con una división, también con muchos alumnos en algunas aulas, pero con más acompañamiento.

11.- D.P.: ¿Desde tu rol de docente, ¿qué características consideras que posee la institución?

P.P.: Creo que la institución presenta muchas características positivas que sirven para poder generar propuestas creativas, que generen que los chicos se enganchen con las materias. Porque, por ejemplo, más en lo técnico, tiene muchas herramientas como proyector, que es necesario. Yo trabajo en otro colegio, donde tenés que reservar la sala de video con una semana de anticipación y por ahí te pasa que el día que tenés reservada la sala de video no hay proyector, porque se arruinó o por diferentes razones, entonces vos tenías planificada una determinada clase con un video y con una actividad y ya está. Me pasó la semana pasada que perdimos dos horas de clases porque la sala de videos no estaba en condiciones, no la pudimos usar. No había llevado otra actividad porque no sabía que la sala de video no se podía usar porque estaba anotada y había muchos profes que la venían usando. Eso en Madres del Pueblo no nos pasa. Por ejemplo, hasta el año pasado teníamos dos proyectores, es decir que si había dos profes que necesitaban usar la herramienta lo podían hacer sin problemas. Hoy por ejemplo 4to y 5to tienen televisor grande en el aula, y si los dos proyectores que hay están ocupados, en estas dos aulas no es necesario hacer toda la instalación, esto es muy positivo como característico.

Después otra característica que tienen que ver más con el rol docente, es que hay mucho acompañamiento hacia los docentes. Es un equipo muy organizado, al ser solamente cinco años y cinco aulas, hay un trabajo más en equipo con los docentes. Tanto la directora de estudios como el directivo general están permanentemente generando situaciones para que los docentes se sientan acompañados. Si tienen un problema en el aula, pueden contar con uno de los tutores, o con los preceptores, siempre están, uno se siente más en apoyo. En otros colegios es como que uno trabaja más en soledad, acá yo siento que se trabaja más en equipo.

Después el proyecto educativo que tiene el colegio, en relación a mi materia puntual, me da la libertad de poder organizar, planificar y generar propuestas de una manera más libre,

porque mi materia tiene que ver con la comunicación, el derecho a la comunicación, la comunicación popular y comunitaria y me da ese lugar de que yo lo vaya armando en función del proyecto educativo donde está muy plasmado el derecho a la educación, y para que los chicos se formen para ser educadores populares.

12.- D.P.: ¿Desde cuándo sos docente del grupo de alumnos de 5to año A? ¿Cómo los definirías?

P.P.: Yo estoy con estos “alumnos” desde tercer año. Generalmente mi materia empieza en tercer año, siempre y con todas las camadas estoy 3ro, 4to y 5to. Este grupo, a diferencia del grupo que también tuve los 3 años y que egresó el año pasado es un grupo que tiene mucha predisposición a la hora de trabajar, uno les lleva una actividad o propuesta y ellos están dispuestos a trabajar. Los definiría como un grupo muy dispuesto y abierto a las propuestas que llevamos los docentes. Es un grupo muy activo, también generan ideas y propuestas. Si bien acatan las actividades, ellos también imponen lo que les gustaría.

Más o menos a esta altura del año vamos haciendo un repaso de los contenidos que vieron en 3r y 4to año y son bastante participativos. Bueno, ustedes los conocieron el año pasado, es un lindo grupo, se trabaja muy bien.

También lo que me sucede es que al trabajar con grupos a partir de 3ro, ya están más grandes, y tienen otra predisposición y en 5to se los ve súper adultos. Es re lindo trabajar con ellos. Venimos trabajando muy bien.

Todo lo que vienen trabajando los años anteriores lo tienen muy presente, no es la actitud de “aprobé una materia y ya”, sino que recuerdan los contenidos. Una se va dando cuenta que lo que va generando es positivo, es algo que a ellos les genera interés, porque si no les interesara se lo olvidarían.

13.- D.P.: ¿Hay algunos alumnos que vos sepas que están o han atravesado en este período alguna situación particular relacionada al contexto social o a la vulneración de sus derechos?

P.P.: Sí, podría decir que todos están atravesados en esta cuestión. Todos. O sea, ya vivir en el barrio donde viven en la situación en la que viven donde en muchos casos viven en viviendas que en muchos casos son muy pequeñas, donde transitan durante toda su etapa de secundaria con problemas familiares. Padres que se separan, padres que quedan en situación de calle, familias que quedan en situación de calle... yo creo que llegan al Colegio Madre del Pueblo con la intención de terminar de estudiar y se encuentran con que no solamente para sentarse y estudiar, sino que van a tener una contención profunda de todo el equipo directivo. Por eso, el caso puntual es una alumna que cuando estaba en 2do. año

la mamá quedó en situación de calle y fue acompañada desde la escuela para poder generar las posibilidades de que pueda tener recursos para que pueda solventar el pago de un alquiler y en ese caso, por ejemplo, la parroquia y la escuela le daba plata para que ellos puedan pagar el alquiler. Y eso es re importante porque ellos lo tienen presente, saben que la escuela está con ellos, no se sienten solos, las familias recurren para pedir ayuda y después como que hay toda una devolución. Hoy que están más grandes es como que están agradecidos y también van terminando el secundario y cumpliendo. Como que vos me ayudaste en esto y yo cumplo con esto que vos me proponés, terminar y seguir. Después un montón de cuestiones, esa es una. Hay chicos que hasta el día de hoy están en el secundario, están terminando el secundario y no tienen un documento o porque son extranjeros o porque nacidos acá pero nunca les realizaron los documentos. Eso también es parte de que ellos tienen derecho a una nacionalidad, a una identidad, a una identificación, a un documento y si no lo tienen es como que hay un derecho que se vulnera. Si bien en el barrio hay muchas herramientas para poder realizar la documentación a veces hay muchas cuestiones que no sé cuáles no son en realidad, pero hay muchas cuestiones que generan que las familias no hagan ese trámite. Hay chicos que sí, cuando terminan 5to año que hasta que no tengan el DNI argentino no van a poder recibir el título y es un tema porque eso significa que después no van a poder estudiar. Entonces ahora se están viendo esas cuestiones y se está acompañando a que puedan tramitar el DNI. Esto que te nombro son pequeños, después tenemos muchos otros casos, pero por ahí yo no sé en detalle porque no formo parte del equipo de contención, del equipo pedagógico que sí acompaña. Y por ahí para cuidarlos y respetarlos no se habla mucho de estos casos. Pero, por ejemplo, esta semana vino una mamá y yo escuché en el pasillo que estaba hablando con una de las psicopedagogas que entraron a la casa y le robaron todo. Son problemáticas así. Ahora que me acuerdo que teníamos un alumno que estaba en este grupo, en 3er año, que la Gendarmería entró por orden judicial equivocada, erróneamente a allanar la casa y maltrataron a toda la familia desde la abuela hasta el más chiquitito con la excusa que tenían la orden. Sin embargo, después tenían datos erróneos, no era esa familia la que tenían que allanar. Esto sucede todo el tiempo acá en el barrio la vulneración de derechos está re latente, es algo que está presente en todos, en todos los pibes porque no están cubiertos de derechos. Está bien, hoy por hoy tienen educación, pero hay muchas cuestiones que no las terminan de cubrir. Hay familias que no tienen para comer y que vienen con sus hijos a la escuela a pedir un bolsón de comida o que se les pueda mandar lo que quedó del mediodía. Entonces ahí hay mucho que resolver todavía y eso tiene que ver con el contexto del barrio, con el contexto del país y con el contexto de la situación actual en la que estamos viviendo.

14.- D.P.: ¿Cómo valoras el proceso de nuestra intervención? ¿Qué situaciones concretas destacas y qué sugerencias nos harías para futuras intervenciones?

P.P.: El trabajo que realizaron ustedes el año pasado fue impresionante. No sé, excelente si lo tengo que calificar. Fue un trabajo re lindo. La predisposición que ustedes le pusieron, el cuerpo que le pusieron, el tiempo que le dedicaron. Cada clase se notaba mucho trabajo por detrás, que no era planifico algo, vengo y lo doy. Había mucho trabajo. Ustedes se metieron en el tema, estudiaron el tema. Yo estaba como re sorprendida porque yo sabía que es una materia media complicada porque no existe curricularmente y a mí me cuesta armarla, me cuesta pensarla, me cuesta pensar los contenidos que estoy en el tema y que vengo laburandolo desde tercer año, pero siempre voy renovando un montón de cuestiones. Pero ustedes me sorprendieron por la forma, por la propuesta pedagógica que trajeron fue excelente y lo que más me sorprendió y me gustó de ustedes fue el laburo que hicieron con los pibes. No fueron de una a meterse en los pibes, hicieron un laburo muy tranquilo, los fueron conociendo y después en las últimas actividades empezaron a meter presión y empezaron a meter más actividades. Como que al principio fue bastante light y cuando ellos ya las conocían, cuando ellos ya las conocían a ustedes y las reconocían como docentes - digo esto en la tercera clase-, ustedes también estaban más relajadas y estaban en otra situación con los pibes. Por eso valoro que la intervención de ustedes fue un trabajo hermoso. Digo, amplio a la mirada que ellos venían trabajando conmigo sobre qué es la comunicación popular y comunitaria, sobre lo que es un proyecto político comunicativo, porque yo no lo había trabajado todavía. Es más, eran contenidos que no lo había abordado todavía. Complementaron re bien y como ya les dije, si tengo que valorar fue un trabajo hermoso. No porque sean mis amigas, no porque las quiera como las quiero sino tratando de ser lo más objetiva posible realmente fue un trabajo muy, muy bueno. Muy bueno porque le dedicaron tiempo, estudiaron, las planificaciones que hicieron. Cada propuesta estaba como pensada en esos alumnos. Hicieron un trabajo previo de cómo son estos pibes, qué les podemos proponer. Yo creo que ustedes se lo imaginaban y creo que ellos llegaron a responder lo que ustedes imaginaban o lo que ustedes esperaban que respondan. No es fácil, pero yo creo que lograron el objetivo.

15.- D.P.: ¿Qué situaciones concretas destacas y qué sugerencias nos harías para futuras intervenciones?

P.P.: Me parece fue muy importante el trabajo que hicieron cuando trajeron el video del compañero de la Garganta Poderosa contando la experiencia de un medio comunitario puntual. Los chicos muchos de ellos conocían el trabajo de la Garganta Poderosa. Una

alumna se sentía más pertinente con el tema porque era parte de la organización y entonces, eso fue muy importante. Me parece que eso a ustedes las ubicó en otro lugar. Ellos también como que dijeron: -fuaah, mirá que groso lo que nos traen, algo diferente-. Ustedes no fueron a contar qué es la comunicación popular, sino que usaron la herramienta de un video de la historia de un medio popular, cómo nació, surgió, contado por su propio protagonista y ellos como que captaron re bien la onda. Es más, al día de hoy me preguntan cuándo van a venir las chicas, tenemos que ver más sobre la Garganta Poderosa. Entonces es como que lo tienen re presente. Esa fue una situación concreta que destaco totalmente.

¿Sugerencias para futuras intervenciones? No, que no pierdan el amor que le pusieron a esto que hicieron. Que es muy difícil no perderle el amor porque a mí me pasa que en el día a día uno empieza a trabajar como docente y uno empieza a entrar en una rutina que es desgastante, cansadora y te encontrás con conflictos del contexto del colegio, del contexto del aula, del contexto personal y lamentablemente uno carga y lleva. Entonces uno va perdiendo el amor por lo que hace sin darse cuenta. Entonces todo el tiempo trabajo en pensar esto. Siempre tener ese punto y no perder la órbita que uno está haciendo eso para que ellos se lleven algo más. Para que ellos se fortalezcan como futuras personas y para que ellos también nos tomen como ejemplos. Porque si nosotros un día perdemos el amor por lo que hacemos no nos damos cuenta, pero les transmitimos eso. Y después el día de mañana ellos trabajan en un lugar y también devuelven eso, ese desamor y esa desganez de lo que hacen, ¿no? Me pasa a mí y eso es un consejo como colega. Me pasa a mí de estar re cansada y con un montón de cuestiones, pero yo voy al aula y trato de sacarme todo el peso y darles lo mejor que puedo en ese momento a ellos. Tal vez no sea la mejor propuesta pedagógica ni la mejor nada, pero le pongo ganas, le pongo amor, le pongo entusiasmo que contagie. Trato, todo el tiempo es difícil eso uno en la cotidianeidad va como perdiéndolo. Por eso una sugerencia para futuras intervenciones es eso, no lo pierdan porque ustedes tenían un amor particular, un amor propio, una cosa re linda. Todos los encuentros iban con una sonrisa y con muchas ganas de dejar todo ahí. No pierdan eso. Yo creo que eso no hay que perder como docentes y yo lo reviví con ustedes. Y cada vez que estoy mal trato de ponerle esa energía.

16.-D.P.: Si tuvieras que emitir un juicio de valor, ¿cómo valoras el desempeño/rendimiento de les alumnes luego de nuestra intervención?

P. P.: ¡Positivo, súper positivo! Hoy 5to año tiene otra mirada de lo que es la comunicación popular y comunitaria. Les sumó un montón así que mi juicio de valor fue super positivo y fue muy importante, en serio.

17.- D.P.: Por último, nos gustaría que nos cuentes qué sensaciones o impresiones te produjo ese momento en que nos cediste el rol de docente, con qué te quedás, cambió la mirada hacia tus alumnos, y qué otras cosas pudiste observar de vos, de ellos y de la interacción con nosotras.

P. P.: Me había quedado con varias impresiones en ese momento. No, me quedé con la impresión con que uno puede pedir más, que justamente eso es lo que estoy haciendo hoy. Porque por ahí yo a veces contaba con que era un grupo que daba, pero con un límite. Entonces como que no pedía más. Ustedes se animaron a pedir más, ustedes a hacer propuestas al nivel de ellos que no me estaba animando. A mí me cambió esa mirada. Así que cambió mi mirada hacia ellos. Hoy estoy exigiéndole mucho más al 4to. año de este año y al 5to. que es el 4to. del año pasado, los chicos con los que ustedes trabajaron, y me doy cuenta que ellos pueden mucho más de lo que dan. Inclusive de lo que les dieron a ustedes. Están como preparados para mucho más. Entonces por ahí esa esa es la mirada que cambió. Como que tenía una mirada hasta ahí nomás. Pude observar que sí, yo tenía la idea que era un grupo lindo con el que se podía trabajar. Por eso les ofrecí ese grupo para que a ustedes no se les dificulte la tarea de las planificaciones y llevar las clases adelante. Pero pude observar que además de todo eso eran participativos. Al principio se mostraron como medio tipo no. Pero después les re gustó. Es más cuando ustedes dejaron de venir me preguntaban cuándo van a venir las profes, como que las tenías re presentes. Pude observar que es grupo que puede dar más de lo que dio y que trabajan muy bien.

¿De la interacción con ustedes? Que al principio se mostraron como indiferentes, pero después a lo largo de los encuentros se encariñaron mucho con ustedes, estaban copadísimos con las propuestas que les llevaron y generaron esa relación de docentes y alumnos, re importante que fue para ustedes y para ellos también. Para ustedes como docentes que empezaron a trabajar y a hacer sus primeras prácticas, pero para ellos como alumnos está bueno tener docentes así también. Que se copen, que traigan cosas diferentes, que traten de generar otras propuestas. Digo, me parece que no sé si ustedes se llevaron los escritos que ellos hicieron al final, pero todas esas cosas que ellos les escribieron hablan de la interacción que ustedes generaron.

Planificación

UNIDAD DIDÁCTICA: La comunicación popular y sus vinculaciones

Tema: ¿DE QUÉ HABLAMOS CUANDO HABLAMOS DE COMUNICACIÓN COMUNITARIA Y POPULAR?

Propósitos de la enseñanza

Transversal: Brindar herramientas teórico-prácticas para que les alumnos puedan alcanzar una mayor autonomía en las situaciones de enseñanza-aprendizaje futuras.

Generales:

- Aportar elementos que favorezcan el auto-reconocimiento de los alumnos como sujetos de derecho pleno en el marco del territorio.
- Estimular la reflexión, el análisis y el pensamiento crítico frente a los medios de comunicación en pos de la construcción de ciudadanos autónomos, reflexivos e inclusivos.
- Que los alumnos puedan autoperibirse como sujetos de derecho con potenciales para ejercer la Comunicación comunitaria-popular.

Específicos:

- Que los alumnos puedan reflexionar en torno a las nociones de *comunicación comunitaria- popular* y su vinculación a la política.
- Que los alumnos puedan debatir en torno al lugar de la *comunicación comunitaria- popular* y sus alcances.
- Que los alumnos puedan caracterizar a los medios comunitarios- populares en contraste con los grandes medios hegemónicos.
- Que los alumnos puedan ampliar su perspectiva de medios comunitarios- pueblos a través de conocer el trabajo de diversos colectivos.
- Que los alumnos reflexionen acerca cómo los medios hegemónicos construyen la identidad villera y cómo la construyen los medios comunitarios.
- Que los alumnos puedan autoperibirse como posibles sujetos políticos de la comunicación comunitaria y popular en su territorio de pertenencia.

- Que les alumnos puedan reflexionar y repensar sus vínculos su territorio de pertenencia, desde una mirada micro puesta en las organizaciones barriales.
- Que les alumnos puedan reivindicarse como ciudadanos y reconocerse como sujetos de derechos.
- Que les alumnos refuercen a la comunicación como un derecho humano fundamental.

Contenidos

Unidad temática: Comunicación Popular y Comunitaria ¿de dónde venimos y hacia dónde vamos?

Conceptos a trabajar:

Eje 1: Comunicación comunitaria - popular y política.

Tema:

- Características de la comunicación comunitaria- popular como proyecto político cultural.
- Comunicación comunitaria- popular, y su vinculación con las relaciones de poder, alternatividad, disputa con medios hegemónicos. Teorías que se vinculan con el surgimiento de la comunicación comunitaria- popular.
- Historización y emergencia de las radios comunitarias en Bolivia.

Subtema: Características de la comunicación comunitaria- popular: tipo de actores, autogestión, financiamiento, participación, organización. Tipo de proyectos, otra comunicación, otro modelo de vincularidad.

Eje 2: Medios Comunitarios.

Tema: Los medios comunitarios-populares y su vinculación con el territorio.

- Medios comunitarios- populares y organizaciones barriales.
- Organizaciones barriales y territorio.
- Territorio e identidad villera.
- Caso de análisis del Colectivo de Comunicación Popular La garganta Poderosa.

Eje 3: Comunicación Comunitaria-Popular y construcción de Ciudadanía.

Tema: Derecho a la comunicación y sujeto de derecho.

- La comunicación como derecho humano.
- Ciudadanía y educación para la comunicación.
- Redes de comunicación comunitarias, populares y colectivos sociales.

Detalle de los contenidos

Eje 1:

- La comunicación comunitaria- popular como un desafío político-cultural que busca un cambio en “lo político” como eso que nos habla de distintas manifestaciones de poder. Su búsqueda del protagonismo popular habida cuenta de antagonismos sociales de clase, género, generacionales, sexuales, étnicos, raciales.
- Los medios comunitarios- populares como prácticas en las cuales es central reconocer “otras voces”, las voces de las clases populares, subalternas, y que el discurso hegemónico, si no ha dejado de lado, ha estigmatizado.
- Las experiencias comunitarias- populares como promotoras de una comunicación participativa, dialógica y alternativa.
- La existencia de todo un movimiento político y cultural vinculado a las experiencias y prácticas de comunicación comunitaria- popular del pasado, que es necesario rescatar para comprender su influencia decisiva en los procesos políticos culturales que buscaron la toma de poder por parte de los sectores populares.

Eje 2: MC-P, territorio y comunidad.

- La comunicación comunitaria-popular vinculada a las prácticas que se realizan en un territorio determinado: el barrio, la comunidad local, un espacio físico compartido, una identidad e historia común.
- La necesidad de crear nuevos relatos vinculados a esos territorios.
- El Colectivo de Comunicación Popular La Garganta Poderosa y su identidad villera.

Eje 3:

- La comunicación como un derecho básico para el ejercicio de la ciudadanía y la escuela como el lugar por excelencia para promoverlo.
- La comunicación como derecho humano inalienable que tenemos todas las personas de acceder a información diversa y plural y de expresar nuestras ideas y opiniones libremente, sin ningún tipo de censura.

Secuencia de clases

Clase 1

(75 minutos)

Objetivos:

- Que les alumnos puedan caracterizar los medios comunitarios-populares en contraste con los medios hegemónicos.
- Que les alumnos puedan reflexionar en torno de la comunicación comunitario-popular y su vinculación a la política.
- Que les alumnos puedan ampliar su perspectiva de medios comunitarios-populares a través de conocer el trabajo de diversos colectivos.

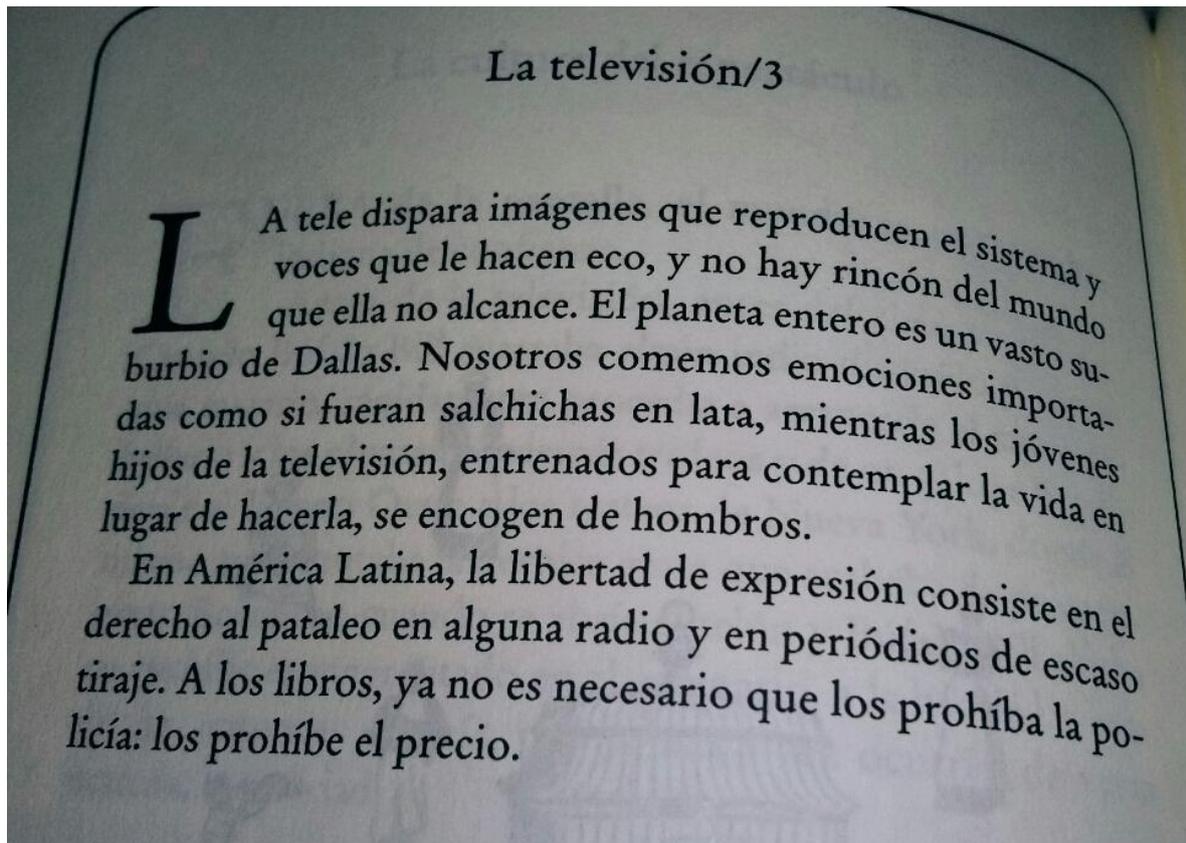
Recursos necesarios:

- Pizarrón
- Tiza
- fotocopias
- notebook
- proyector
- wi-fi
- parlante

Tiempo de tolerancia para que les alumnos vayan llegando y se acomoden en sus bancos (10 minutos)

Actividad disparadora (5 minutos)

Se realizará nuestra presentación formal. y se les entregará a los alumnos fotocopia del texto "La televisión/3" de El libro de los abrazos de Eduardo Galeano, con el objetivo que auspicie como disparador de las temáticas que se trabajarán en la clase y la unidad didáctica. Una de las docentes leerá el texto en voz alta. Los alumnos deberán acompañar la lectura.



Luego se solicitará a los alumnos que subrayen en el texto con diferentes colores las siguientes frases, sobre las cuales se volverá al cierre de la clase:

- *“Nosotros comemos emociones importadas como si fueran salchichas en lata”*
- *“Los jóvenes hijos de la televisión, entrenados para contemplar la vida en lugar de hacerla”*
- *“En América Latina, la libertad de expresión consiste en el derecho al pataleo”*

Actividad 1 (15 minutos)

Se proyectará el audiovisual: “La voz del minero” https://m.youtube.com/watch?v=c3_g5jrMTI

- Las docentes ampliarán la información provista por el documental a través del siguiente fragmento extraído de *“Comunicación popular y derecho a la comunicación. Otros escenarios, nuevos desafíos”*, de Washington Uranga:

No existe ninguna pretensión de agotar en estas pocas líneas todos los escenarios de la comunicación popular, pero quizás se puedan señalar algunos y caracterizar los momentos. Hicieron comunicación popular las radios mineras en Bolivia, pero también las radios vinculadas a la Iglesia Católica en América Latina en los años sesenta y setenta. Hubo prensa obrera, comunicación en los barrios, circuitos alternativos, comunicación grupal, comunicación alternativa. En todos los casos, las características de esa comunicación estuvieron siempre atravesada por los objetivos y la perspectiva de los protagonistas.

Por comunicación popular se entendió en un momento que quienes veníamos de la universidad o de la profesión asumiéramos la vocería de aquellos a quienes suponíamos sin voz. Aunque la tuvieran. Y suplantamos así aquellas voces por las nuestras, partiendo de la base (equivocada pero también honesta) de que podíamos convertirnos en intérpretes genuinos de los actores populares. Y de esta manera desplazamos del centro a los verdaderos protagonistas. Pero, en todo caso, los errores, no son sólo atribuibles a nosotros. Era un momento donde arreciaba cierto modo de vanguardismo político que también se sentía intérprete de la voluntad popular. Lo hizo parte de la izquierda revolucionaria, lo hizo el sindicalismo, lo hicieron también sectores católicos vinculados con la “teología de la liberación”.

Cambiaron los contenidos, pero no la manera vertical y escasamente participativa de comprender la comunicación.

La revisión de aquellas prácticas llegó también con una mirada política y social más cercana a la perspectiva del ejercicio del derecho a comunicar, a decir, a manifestarse por parte de los propios actores populares. Y con ello se modificaron nuevamente los contenidos, pero también las estéticas y el lugar que nos tocó ocupar a los comunicadores profesionales. Fuimos desplazados del centro para transformarnos en técnico-políticos al servicio de las luchas populares, de la revolución, del cambio social o de la resistencia según el caso. Los escenarios, una vez más, configuraron ese modo de hacer comunicación. En lo político ganaba espacio una mirada cercana a la concepción “gramsciana” de los “intelectuales orgánicos”. Se modificaron las prácticas comunicacionales porque los actores populares ganaron protagonismo.

Pero al mismo tiempo con la resistencia (y luego durante la transición democrática) en nuestros países latinoamericanos, la comunicación popular se transformó más en un estilo, en una forma de hacer casi vinculada con la marginalidad y con el exotismo. Hacer comunicación popular se convirtió para muchos en una forma de protesta, en una manifestación contracultural o anti sistema. Es verdad que se expandieron las prácticas, pero también se disolvió el protagonismo de los sujetos populares en el escenario confuso de una posmodernidad sin modernidad.

Mientras tanto, otras experiencias de larga data (radios, centros culturales, colectivos creativos y de producción, entre otros) comenzaron a plantearse la necesidad de armar proyectos político-económico-culturales que fuesen sustentables. La comunicación popular se desafió a sí misma a encontrar una forma de gestión que permitiese la continuidad de los proyectos iniciados en medio de una sociedad capitalista y de mercado. En esa búsqueda estamos todavía. En este camino fue necesario repensar la comunicación y retomar también las exigencias respecto de la calidad de lo que se produce y estudiar las audiencias para saber cómo se percibían los mensajes producidos desde el campo popular.

El escenario se modificó nuevamente con el crecimiento de la capacidad de movilización y de incidencia de los movimientos y organizaciones sociales y populares en la mayoría de nuestros países latinoamericanos. Era necesario continuar con el reclamo, pero al mismo tiempo pasar a una etapa propositiva, generar normativas para garantizar el derecho a la comunicación. Los comunicadores populares fueron parte esencial de estas iniciativas en gran parte de los países latinoamericanos.

Comunicación popular ya no era solamente el discurso alternativo o la denuncia, precisamente porque los actores populares discutían espacios de poder en el Estado, en las políticas públicas, en el espacio público. Se incluyeron nuevos actores y con ello también se perdió "radicalidad" política. Y simultáneamente el espacio público se abrió poco a poco como un ámbito viejo, por historia, y renovado, por las nuevas condiciones, donde se plantearon otras batallas para visibilizar a los actores, para construir y disputar sentidos.

Hoy podemos decir también que, apoyada en la idea del derecho a la comunicación como derecho habilitante de otros derechos, la comunicación popular y comunitaria ingresó en el espacio de todas las políticas públicas, como un componente necesario de las mismas. Y hubo que descubrir otros modos, desarrollar otras miradas, pensar también en las estrategias de comunicación, repensar los productos, generar nuevos conocimientos y habilidades.

Entiendo que en este momento estamos. Intentando pensar los procesos de intervención desde la comunicación en un doble sentido.

Por una parte, generando junto a los actores populares acciones, propuestas y

metodologías de comunicación que reflejen sus derechos, sus aspiraciones y, al mismo tiempo, sus estéticas.

Por otro lado, desarrollando estrategias comunicacionales para incidir en las políticas públicas y, simultáneamente, impulsando las formas para que los propios actores populares protagonicen el surgimiento de políticas de comunicación. Hay todavía un largo camino para recorrer.

- Preguntas de indagación sobre el audiovisual:

¿Ya conocían las experiencias de comunicación de las radios bolivianas?

¿Conocen algunas otras experiencias de radio comunitarias?

¿Y experiencias acá en Bajo Flores?

Actividad 2 (10 minutos)

Teorías latinoamericanas vinculadas al desarrollo de los medios comunitarios- populares. Caracterización de los medios comunitarios- populares en contrastación con los medios hegemónicos. Para ellos nos basaremos en el siguiente fragmento del texto “La Comunicación Comunitaria de Nelson Cardozo”

El objetivo de esta clase es ubicar a la Comunicación Comunitaria- Popular dentro de desarrollo de los estudios y escuelas con las que más relación hubo a lo largo de las ciencias de la comunicación, sus raíces, mayores referentes y contextos. Definir en qué consiste dicha disciplina, ya que existen muchos pre-conceptos y el escenario de acción a cambiado radicalmente en las últimas décadas.

Para analizar de dónde, cuándo y cómo surge la comunicación comunitaria- popular debemos partir de las escuelas vinculadas a las ciencias de la comunicación que se han desarrollado a lo largo del siglo XX y centrarnos en las denominadas teorías críticas donde podemos rastrear sus orígenes.

Las teorías críticas se contraponen a las communication research norteamericana que comienzan a gestarse a partir de la década del 50 en Europa y se extienden durante los 60. En gran medida poseían una óptica marxista.

Una de ellas fue la Teoría Culturoológica, enmarcada en Europa a partir de los 70, que estudiaba la cultura de masas, poniendo de manifiesto elementos antropológicos importantes y la relación que se instaura entre el consumidor y el objeto de consumo.

Esta teoría entendía que la cultura de una comunidad es mucho más amplia que la que imponen los medios. Sostenía que existen otros valores y otras instituciones más relevantes

en la vida cultural de una persona o grupo. Y si bien los medios participan en la producción de valores sociales, su poder no es ni tan directo ni tan inevitable; también hay otros factores trascendentales en la vida de la gente: la religión y el folklore, las reuniones sociales y los grupos políticos, las tradiciones y las instituciones, los nuevos códigos entre vecinos y las asociaciones. Todos ellos inciden en cada persona al igual que los mensajes masivos.

La Escuela de Birmingham fue el principal exponente de las teorías culturales. Con Stuart Hall como su referente más destacado, promovió el estudio de las estructuras sociales y los procesos a través de los cuales las instituciones de las comunicaciones de masas sostienen y reproducen la estabilidad social y cultural.

El concepto de cultura comprendía así tanto los significados y los valores que surgen y se difunden entre los diferentes grupos sociales, como las prácticas que los expresan. Los medios masivos cumplen un rol activo en la elaboración de estas representaciones, El receptor no es concebido como una masa atomizada de individuos sino como miembros de grupos culturales que comparten una orientación (cultural) en la decodificación de los mensajes, de manera especial (Morley, 1980).

la interrelación entre cultura y medios de comunicación produce cuando los medios audiovisuales de la época (cine, radio y televisión) adquieren carácter de consumo masivo y cuando, además de ser transmisores de información, se advierte que pueden convertirse en portadores y difusores de los “bienes culturales”. Estos hechos modifican los sistemas de transmisión de la cultura e introducen importantes cambios en sus contenidos, que se homogeinizan.

La aparición de la “cultura de masas” es, en definitiva, la aparición de las formas culturales propias del proceso de industrialización en el que los mass-media desempeñan un papel decisivo.

Los miembros de la Escuela Crítica o Escuela de Frankfurt, como T. Adorno, M. Horkheimer, W. Benjamin, E. Fromm, H. Marcuse, mantuvieron una postura crítica frente al establishment de la comunicación. Estos intelectuales habían abandonado Alemania escapando de la persecución nazi y se instalaron en los cuarenta en EE.UU., justamente en el momento en que las investigaciones norteamericanas se encuentran en creciente conflicto respecto a la dialéctica: críticos aristocráticos de la nueva cultura (apocalípticos); apologetas del sistema cultural y económico de la sociedad capitalista desarrollada (integrados).

En la Escuela de Frankfurt estudiaron cómo la estructura económica “domina” los más distintos niveles de la estructura cultural y “penetra” en la subjetividad de las personas que determinan la estructura de valores, los deseos, las normas y las representaciones del

placer. Con su tarea esta Escuela aportó a las ciencias sociales la visión original de recuperar para el análisis crítico, marxista, al estudio psicológico y su perspectiva freudiana. Hacia fines de los '60 los aportes del intelectual canadiense de la comunicación, Marshall MacLuhan, radicaron en el hecho de desestructurar algunos esquemas tradicionales heredados del paradigma de Lasswell. La frase célebre “el medio es el mensaje”, significa decir que las características técnicas del medio afectan y determinan a los contenidos. Los medios electrónicos involucran a varios sentidos a la vez siendo la televisión el más dinámico de todos, y establecen una interacción con la gente donde lo menos importante es el contenido. La influencia de la TV, por lo tanto, aparece desde los más pequeños detalles de nuestra vida hasta los macro-cambios introducidos en la alimentación, en los automóviles y en todo lo que afecta a los niveles culturales de una sociedad.

“La Aldea Global” de MacLuhan es otro de los conceptos aportados durante la misa década: “la cohesión creciente de la humanidad demuestra que la tierra es esférica y que cada tanto uno de nosotros está obligatoriamente ligado a todos los hombres, y es solidario de cada uno de ellos. La última guerra ha demostrado que es imposible escapar a la fuerza de la unión. Por otra parte, el hombre no está hecho para vivir aislado, sino para formar, con sus semejantes, un superorganismo que implique un “grado suplementario de la conciencia”. Muy pronto, la opinión científica comenzó a ironizar sobre esta pretendida felicidad cósmica de la tecnología de la televisión.

Teorías críticas latinoamericanas

De todos modos, lo estimulante es su ruptura con el criterio de que los elementos que constituyen el proceso comunicativo pueden ser interpretados de manera aislada, uno-a-uno.

En América Latina, en general estamos acostumbrados a copiar recetas y modelos importados del primer mundo. Sin embargo, en materia de comunicación e investigaciones, se han hecho grandes contribuciones en las llamadas teorías críticas de los años sesenta y setenta.

Llegando a los '70, los medios requerían tecnologías cada vez más complejas y costosas, por lo tanto, necesitaban nuevos ingresos. Una estrategia de los grandes medios en los países “desarrollados” fue buscar nuevos mercados para sus productos; así comenzó en América Latina la importación de bienes culturales de EE. UU y de Europa.

Se inicia entonces un periodo de denuncia y tensión entre los países “desarrollados” y en “vías de desarrollo”. En los estudios de la comunicación latinoamericanos se los denomina Teoría de la Dependencia.

Dicha teoría remarcaba la diferencia entre las grandes cadenas monopólicas internacionales, las cadenas nacionales y los pequeños medios locales; poniendo el acento en la relación internacional entre países. Los teóricos de la dependencia luchaban por la igualdad de posibilidades de los estados para acceder a las tecnologías de la comunicación y a la información internacional.

En la primera mitad de la década del setenta se instauraban en el debate internacional las políticas de comunicación e información, en el marco del Nuevo Orden Económico Internacional y el Nuevo Orden Informativo Internacional.

En Latinoamérica, por la vitalidad del cambio social y las transformaciones comunicativas, han surgido más claramente que en ningún otro contexto mundial las implicaciones políticas de la investigación sobre la comunicación.

La primera gran tarea de los investigadores críticos latinoamericanos fue la de rechazar los puntos de vista impuestos por el funcionalismo y el empirismo de la sociología norteamericana de la comunicación.

En 1980, en la XXI conferencia de la UNESCO, se presentó el Informe Mac Bride donde se declara que, para superar los desequilibrios existentes en el campo de la información y de la comunicación, se debe llamar a la cooperación internacional y especialmente invitar a los pueblos en vías de desarrollo a reforzar y ampliar la capacidad de producción y difusión de mensajes nacionales autóctonos.

Los intelectuales críticos a los modelos tradicionales de la comunicación plantean una nueva manera de concebir a la comunicación. Autores como Ariel Dorfman, Armand Mattelart, Mario Kaplún, Reyes Maza, Antonio Pasqualli, Hector Schumclar, entre otros rompen con el concepto tradicional de "comunicar". Ellos van a decir que los medios no comunican, sino que informan; porque la comunicación no es lineal, sino más bien es un proceso dialógico donde existe un elemento distintivo que es el proceso de feedback, la respuesta o retroalimentación del destinatario en el proceso comunicativo. Los medios de comunicación masiva, justamente, no tenían (ni tienen) esa capacidad de respuesta o diálogo con los destinatarios.

Actividad 3 (20 minutos)

Dinámica de grupo: Cada cual defiende su medio, debate medio hegemónico- Medio Popular

Artículos periodísticos sobre el 33 Encuentro Nacional de Mujeres en Trelew

1. Medio hegemónico
2. Medio comunitario- popular

Nota 1 Medio hegemónico: “Encuentro Nacional de Mujeres: venden nafta en botellas y sospechan que están armando bombas molotov”, Medio Clarín: Clarín, fecha 15/10/2018, Link: https://www.clarin.com/sociedad/encuentro-nacional-mujeres-venden-nafta-botellas-sospechan-armando-bombas-molotov_0_njznlytrF.html

Nota 2 Medio comunitario-popular: “Por un encuentro feminista y plurinacional, Medio Feminacida”, fecha: 15/10/2018, Link: <http://feminacida.com.ar/por-un-encuentro-feminista-y-plurinacional/?fbclid=IwAR1gQSgHKmu71GgEOyX0fwXYZWuWYNSdO3BxY7UEpnrqn0DW4FTs6kNEpcc>

Luego de leer los artículos se realizarán preguntas con el objetivo de reflexionar acerca de lo visto:

- ¿Qué les parecieron las notas?
- ¿Qué les llamó la atención?
- ¿Que sienten con el primer video? ¿Que sienten viendo el segundo video?
- ¿Qué diferencias encuentran en el tratamiento de la noticia? ¿Por qué?
- ¿Creen que las noticias tienen el mismo impacto?

Completar el siguiente cuadro de a dos: la fila derecha completará la columna “A” y la fila izquierda la columna “B”.

	(A) Medio Hegemónico	(B) Medio comunitario-popular
Cómo construye a las mujeres		
Como es el oferente		
Alcance, llegada, cantidad de receptores.		
Cómo son los lectores de ese medio		

B) Se dividirá a la clase en dos grandes grupos. Cada equipo deberá responder colectivamente la grilla de acuerdo al medio que le haya tocado en suerte. Luego, se realizará una didáctica lúdica que consiste en debatir asándose en las variables trabajadas. Cada grupo deberá debatir y defender con argumentos sólidos de su medio y de la noticia frente al opositor. Tener en cuenta que se deberá sostener la postura hasta el final.

Tal como sostiene Washington Uranga (2011), partimos de la idea que vivimos insertos en una sociedad “mediatizada”, es decir, construida en torno a los sentidos y las que los medios instalan. Sin embargo, “esto no puede hacernos olvidar que la comunicación es, ante todo y fundamentalmente, una práctica social de producción, intercambio y negociación de formas simbólicas” (pág. 1). Más aún, la comunicación como toda actividad humana es indisociable de los actores que la protagonizan y de los escenarios en los que se concreta. Los actores seríamos cada uno de nosotros, atravesados por las alegrías y las tristezas, las angustias y las esperanzas de nuestra historia, de nuestra cotidianeidad llena de manifestaciones de vida.

“La comunicación es una calle ancha y abierta,
cruza con un compromiso y hace esquina con la comunidad”
Kaplún.

Actividad 4 (10 minutos)

Reflexionaremos sobre la dinámica lúdica. Para ello, las docentes realizarán una exposición de las tres trampas a través de los cuales los medios hegemónicos operan:

- Negación: las organizaciones ni siquiera son mencionadas, sus noticias no aparecen en la agenda, son silenciadas.
- Estigmatización: las organizaciones son mencionadas con una fuerte carga negativa de sus acciones, en general nombradas a través de “etiquetas” que circulan y se instalan en el sentido común (piqueteros, gremialistas, militantes), cargándolas de un significado negativo.
- Despolitización: las organizaciones son presentadas como “solidarias”, que “ayudan a la gente”, situándolas –a lo sumo– como parches pintorescos frente a la pobreza, la desigualdad y la exclusión.

Luego, se indagarán las percepciones de los alumnos mediante las siguientes preguntas:

- ¿Qué piensan sobre estas tres trampas?
- ¿Surgieron durante el debate? ¿En qué momento?

Actividad de cierre: (10 minutos)

Volveremos sobre el texto de Eduardo Galeano, “La televisión/3” y particularmente sobre lo subrayado, dado que nos permitirá realizar un recorrido de todo lo abordado en la clase:

- “*Nosotros comemos emociones importadas como si fueran salchichas en lata*” (teorías latinoamericanas relacionadas con la comunicación comunitaria- popular)
- “*Los jóvenes hijos de la televisión, entrenados para contemplar la vida en lugar de hacerla*” (las lógicas de medios hegemónicos y medios comunitarios- populares)
- “*En América Latina, la libertad de expresión consiste en el derecho al pataleo*” (el caso particular de las radios mineras en Bolivia que demuestra que no siempre es así).

Clase 2

(75 minutos)

Objetivos:

- Que los alumnos puedan autoperibirse como posibles sujetos políticos de la comunicación comunitaria- popular.
- Que los alumnos conozcan los elementos que definen un proyecto comunitario- popular.
- Que los alumnos conozcan cuál sería el rol del comunicador comunitario- popular.

Recursos necesarios:

- Pizarrón
- Tiza
- fotocopias
- notebook
- proyector
- wi-fi

- parlante
- Tiempo de tolerancia 10 minutos para que los alumnos vayan llegando y se acomoden en sus bancos.

Primera parte: (10 minutos)

La clase comenzará con un repaso de lo trabajado la semana anterior sobre la relación entre hegemonía y medios comunitarios- popular. Luego se introducirá el tema del día: medios populares: organización y sociedad. Se les explicará a los alumnos que en el día de la fecha se trabajará en torno a las preguntas: ¿De qué hablamos cuando decimos proyecto comunitario- popular? ¿Qué es ser un comunicador comunitario- popular?

Actividad 1: (20 minutos)

Se les entregará a los alumnos una fotocopia del texto “COMUNICACIÓN POPULAR Y DERECHO A LA COMUNICACIÓN. Otros escenarios, nuevos desafíos”, de Washington Uranga para que lean de a dos y puedan pensar y reflexionar sobre ella conjuntamente. Para ello, se les entregará un cuestionario con cinco preguntas que deberán responder. Luego, se realizará una puesta en común.

- **Consigna actividad 1:**

En grupos de a dos leer el siguiente fragmento del texto “COMUNICACIÓN POPULAR Y DERECHO A LA COMUNICACIÓN. Otros escenarios, nuevos desafíos” de Washington Uranga y responder las siguientes preguntas:

1. ¿Qué entiende Uranga por sociedad mediatizada?
2. ¿Cómo es la comunicación como actividad humana?
3. ¿Cuáles son las características de la comunicación popular?
4. ¿Cuál es el sujeto de la educación popular? ¿Cómo se lo está pensando?
5. ¿Qué busca la práctica de la comunicación popular?

TEXTO:

COMUNICACIÓN POPULAR Y DERECHO A LA COMUNICACIÓN. Otros escenarios, nuevos desafíos.

Washington Uranga

Estamos reunidos en un congreso cuyo tema central es la comunicación popular. Este solo hecho nos obliga a referirnos a la comunicación desde la perspectiva de la vida cotidiana, de la historia y de la política. También porque la pregunta sobre la comunicación no puede formularse nunca al margen de los contextos, los escenarios y los actores que la protagonizan. En realidad, creo que esto es lo que deberíamos hacer siempre.

Vivimos insertos en una sociedad que se dice “mediatizada”, es decir, construida en torno a los sentidos y las estéticas que los medios instalan. Esto no puede hacernos olvidar que la comunicación es, ante todo y fundamentalmente, una práctica social de producción, intercambio y negociación de formas simbólicas. Como actividad humana es indisociable de los actores que la protagonizan y de los escenarios en los que se concreta. Y estos actores somos cada uno de nosotros y de nosotras. Sujetos atravesados por las alegrías y las tristezas, las angustias y las esperanzas de nuestra historia, de nuestra cotidianidad llena de manifestaciones de vida.

Entonces, cuando decimos comunicación popular, estamos hablando de la forma cómo se comunica el sujeto popular, nuestros trabajadores y trabajadoras, los vecinos, los indígenas, los intelectuales y los estudiantes. Cuando decimos comunicación popular hablamos del intercambio cultural que va generando sentidos y consensos sociales.

Por eso, desde la ciencia de la comunicación solemos describir la comunicación como un proceso de producción de conocimientos que se forja en el intercambio entre actores, pero además como la manifestación de la actividad política –entendida como acción de transformación- de los sujetos en la sociedad.

Son perspectivas complementarias que refieren a la manera cómo, a través del intercambio comunicativo, los actores sociales generan conocimiento, cómo desarrollan su acción política en la sociedad y de qué manera todo ello se transforma en significaciones que, en medio de la lucha simbólica, buscan constituirse en sentidos socialmente predominantes.

En esta mirada se apoya también la perspectiva de derechos. Entender la comunicación como derecho humano fundamental es reconocer al sujeto como protagonista excluyente de los procesos comunicacionales. A ese sujeto, varón y mujer, ciudadano y ciudadana, es a quien le asiste el derecho a la comunicación. Es este sujeto quien demanda el ejercicio del derecho a la comunicación entendido al mismo tiempo como derecho habilitante de otros derechos.

Esta es la perspectiva que ilumina nuestra reflexión cuando intentamos buscar algunos criterios para analizar y para promover la presencia de los comunicadores en la sociedad, en los procesos de transformación, en la vida política, social y cultural. Una vez

más habrá que preguntarse por los escenarios y por los actores.

Más que una reflexión quiero compartir con ustedes algunas inquietudes con la finalidad de provocar para mover a la crítica, al discernimiento y, así lo esperamos, a la generación de aportes superadores.

Con muchos “apellidos”.

Las prácticas de comunicación tuvieron muchos “apellidos” cuando se intentó describir las acciones comunicacionales emergentes de los sectores populares o vinculados con ellos, a la resistencia, a la acción política, a lo social. Hemos transitado por adjetivos tales como popular, alternativa, comunitaria, grupal... y tantos otros.

No es un debate que realmente tenga relevancia. En realidad, cada una de las caracterizaciones responde, una vez más, a los actores que protagonizaron esos procesos de comunicación y a los escenarios en los cuales la experiencia plasmó.

¿Cuál es el criterio llave para determinar si estamos hablando o no de una práctica de comunicación popular en cualquiera de sus acepciones? ¿Son técnicas, son modalidades diferentes?

Definitivamente lo popular, lo comunitario, se define por los actores que protagonizan la comunicación. Son los sujetos quienes dan color a la comunicación cargando de sentido sus prácticas comunicativas en la sociedad. Son los actores populares y comunitarios, como protagonistas del proceso comunicativo, los únicos que pueden protagonizar la comunicación popular y comunitaria. Son ellos, con sus cargas culturales, políticas, ideológicas. También a través de las diferentes formas que estos actores tienen de disputar simbólicamente el poder a través de la comunicación.

Hablar de comunicación popular y comunitaria es referirnos a los actores populares. Hacer comunicación popular y comunitaria es reconocer el quehacer comunicativo de los actores populares y comunitarios. Y para quienes estamos en la universidad, en la academia, esto exige también involucrarnos en las luchas y en las resignaciones, en las complejidades y en las contradicciones de estos mismos actores populares.

Por esta misma razón las experiencias de comunicación vinculadas a los actores populares en América Latina fueron adquiriendo las características y el nombre de sus protagonistas, pero también asumiendo la mirada política, el modo de producir conocimiento y, en relación a ello, generando una manera de entender la propia comunicación.

Se puede sostener, como lo asegura María Cristina Mata (2011) que las prácticas de comunicación popular fueron siempre manifestación de un proyecto emancipatorio, de búsqueda de cambio, de liberación, de los sectores que sufren cualquier tipo de dominación. En algunos casos estas prácticas cobraron la forma de comunicación sindical, en otras de comunicación indígena, en otras de voces surgidas desde la resistencia, otras

como gritos revolucionarios y en otros como una manera de “dar voz a los que no tienen voz”.

- Puesta en común, anotamos palabras claves en el pizarrón.

Luego, las docentes realizarán una presentación expositiva acompañadas de una presentación en PPT con los contenidos más importantes en relación a Proyecto de Comunicación Comunitaria. Se sugerirá a los alumnos que tomen nota y/o copien los conceptos que consideren más relevantes.

- Proyección del PPT

La exposición y presentación estarán basadas en el siguiente material:

Desde hace unos cuantos años, las organizaciones que agrupan medios de comunicación popular y comunitaria vienen preguntándose acerca de cuál es su horizonte, cuáles son sus desafíos, y cómo caminar en conjunto hacia un modelo de comunicación más democrático. Para esto, ha venido construyendo desde las bases, desde los propios equipos de las emisoras, lo que se denomina el PPC (Proyecto Político Comunicativo). Podemos decir que un proyecto es una idea que nos lanza hacia adelante, que nos pone en movimiento, y que tiene una manifestación material, en un documento, en una narración. Está puesto en palabras. Un proyecto es la forma de enunciar:

- Lo que queremos hacer.
- Por qué creemos importante que se haga.
- Para qué queremos que se haga.
- Con quién queremos hacerlo.
- Dónde lo realizaremos.
- A quién beneficiaremos si logra realizarse.
- Con qué contamos y qué necesitamos para lograrlo.
- Y cómo sabremos si llegamos a nuestra meta o no.

En este caso, estamos hablando de un proyecto de comunicación, expresado a través de un medio audiovisual, ya sea la radio o la TV comunitaria.

El Proyecto Político Comunicativo (PPC) tiene 4 grandes elementos (SENTIDOS, ESTÉTICA, INCIDENCIA y SOSTENIBILIDAD), que nos permiten hacernos preguntas,

reflexionar colectivamente, en grupo, e ir dibujando los trazos gruesos de nuestra propuesta de medio comunitario.



LOS SENTIDOS

Tiene que ver con definir qué queremos decir, qué mirada tenemos de los problemas del barrio, del pueblo, del país y del mundo. Cómo se entienden los hechos. Desde dónde se miran y explican. Son representaciones que construimos desde nuestro proyecto en diálogo con la audiencia, y en general están en relación (muchas veces antagónica) con lo que proponen los medios hegemónicos.

LA ESTÉTICA

Nos habla de cómo decimos lo que decimos. Si ponemos a sonar la música que a los pobladores les recuerda a su pueblo natal, o a ese primer amor, o a ese primer día de escuela. Cómo “vestimos” nuestros programas, cómo organizamos nuestra tanda para que hable en el idioma de la gente del lugar. Qué sonido le ponemos a los separadores, a las publicidades, para que la gente que escuche se vea identificada, se sienta que es parte.

LA INCIDENCIA

¿Nos agrada la realidad tal cual está? ¿Qué quisiéramos cambiar? ¿La radio puede ser una herramienta para eso? No es lo mismo si al plantear el tema de la vivienda solamente nos basamos en estadísticas o si llamamos al aire a los vecinos afectados, al Intendente, al secretario de Vivienda. Y si salimos del estudio y cubrimos las reuniones, audiencias públicas, movilizaciones. Y festejamos los logros que se consigan, de los que hemos sido parte.

LA SOSTENIBILIDAD

¿Sirve tener una radio con audiencia sin participación de la comunidad? ¿Sirve tener una radio donde todos participemos, pero solamente nos escuche nuestra tía -que encima no oye del todo bien-? ¿Qué roles tenemos que asumir individual y colectivamente? ¿Qué estrategias para obtener publicidad nos damos, sin dejar de lado nuestra propuesta estética, de contenidos, de incidencia?

SOSTENIBILIDAD

En primer lugar, es importante decir que no estamos hablando de “sustentabilidad”. No nos estamos refiriendo solamente a una cuestión económica, que respondería a las preguntas ¿cómo financiamos nuestro proyecto comunicacional?; ¿de dónde sacamos la plata para pagar el teléfono, la luz, las tarjetas de celular?; ¿cómo “bancamos” a los operadores, que están enfrente de la consola 6 horas por día? Pero ahí no termina la cosa.

Existen muchos proyectos comerciales que tienen resuelta la cuestión económica pero no son sostenibles socialmente, ni organizativamente. O sea, tienen plata -ojo, alcanza para 4 o 5- pero no tienen vinculación real y genuina con lo que pasa alrededor. Si les interesa la gente, es para que sus anunciantes les vendan cosas.

Hay muchas radios locales, pero no comunitarias. Esas que pueden encontrarse en el dial, con el locutor con la voz engolada, del DJ del boliche más cercano, bien al palo.

Porque está instalado un modelo de hacer radio y se cree que es el único válido. Son en realidad una copia de las radios más grandes, las que mucha gente se acostumbra a escuchar.

Y así, entra plata a través de publicidad y de alquiler de horas de programación en vivo, pero la radio la maneja una persona que no consulta sus decisiones con nadie y la comunidad solamente ocupa un rol de “oyente”. O a lo sumo, cada tanto pasan un aviso “solidario”. ¿Y el resto de los contenidos no lo son? En estos casos, muchas veces si una organización quiere hacer un programa, o pasar un aviso, debe pagar.

No es posible abordar el tema de la sostenibilidad si previamente, o en paralelo, no discutimos colectivamente qué tipo de proyecto radiofónico, a favor de qué intereses, nos proponemos caminar.

Cuál es nuestra mirada del mundo, si estamos conformes o no con el escenario social y político que nos toca vivir, y cómo nos posicionamos en ese contexto.

La sostenibilidad, más que una cuestión económica, es una cuestión política y comunicacional. Tiene que ver con las preguntas:



A su vez, el campo de la sostenibilidad tiene tres dimensiones:

1. La dimensión económica: el vil metal.

Sin fines de lucro, un debate arraigado en la legislación. Se suele recurrir al sentido común al momento de pensar en cómo se sostienen los medios populares y comunitarios, y se presupone que los medios populares no pueden tener ganancia o excedente algunos, porque esto mismo los pondría del lado de los medios comerciales. De este modo, el concepto sin fines de lucro termina mitificando una práctica que niega la posibilidad, si quiera, de generar un ingreso como así mismo la posibilidad de tener compañeros rentados con el fin de ponerlos al frente de una coordinación para conducir el PPC.

El mito lo podemos rastrear como una cristalización del pensamiento sobre los medios de comunicación decantado de la Ley 22285 de Radiodifusión de la última dictadura militar; decretada, recordamos, por el presidente de facto General Jorge Rafael Videla, en 1980. La misma establecía, en su artículo 45, referido a quienes podían acceder a una licencia de radiodifusión, que "Las licencias son intransferibles y se adjudicarán a una persona física o sociedad comercial regularmente constituida en el país" exceptuando la posibilidad de acceder a una licencia a toda Asociación Civil o personas jurídicas que no tengan fines de lucro. Quedaba de ese modo explicitado que la finalidad de todo medio de comunicación debía necesariamente el lucro o el bien ganancial.

Esta zoncera, al decir de Jauretche, se revierte con la Ley de Servicios de Comunicación Audiovisual 26522, sancionada en noviembre del 2009 y decretada constitucional por la Corte Suprema de Justicia en octubre del 2013, incorporando a los medios populares y comunitarios y otorgándoles la perspectiva de pensar, no el lucro como un fin en sí mismo, sino la posibilidad de desarrollar la dimensión económica a fin de permitir su sostenibilidad en el tiempo.

De este modo tipifica la existencia de las organizaciones en su artículo 21 Inciso B al sentenciar que "son personas de existencia ideal de derecho privado sin fines de lucro: las

cooperativas, mutuales, fundaciones y asociaciones definidas como tales por las normas vigentes”.

Podemos tener una gran misión, pero debemos sobrevivir en un contexto que en general cuenta con el dinero como mecanismo de intercambio.

Ahora bien, ¿en qué medida podemos implementar el canje, el trueque, el trabajo voluntario, la donación de tiempo de trabajo? Nuestro fin no es el lucro, sino el desarrollo de la comunidad. Si ella mejora, nosotros mejoramos. No podemos pensar cómo atraer anunciantes sin una buena propuesta comunicacional. Y debemos conocer los aspectos contables, la entrada y salida del dinero, y los aspectos legales en los que estamos encuadrados.

En un medio comunitario que está por empezar, debemos tener en cuenta dos tipos de costos: los de instalación (se hacen una sola vez) y los de funcionamiento (podemos pensarlos mensualmente).

2. La dimensión organizativa:

¿Todos hacemos todo? ¿Qué roles necesitamos cubrir, en la producción periodística, en la técnica, en la edición de sonido, en la locución...? sin olvidar la coordinación de tareas, el registro de ingresos y egresos, la toma de decisiones políticas, la prolijidad en lo administrativo? Siempre, lo organizativo estará vinculado con la cultura organizacional, es decir, con cómo funcionan los entramados y circuitos de decisiones en la institución más en general. Tomando en cuenta la necesidad de trabajar desde el acuerdo, el consenso y la coherencia con el proyecto institucional.

Lo que caracteriza a los medios comunitarios y populares es la participación. Pero ésta no puede darse sin organización. Podríamos decir que:

Participación sin organización

Desgaste, desorden, poca claridad del proyecto

Organización sin participación

Eficiencia gerencial / empresarial, pero...

Participación + Organización

Proyecto comunitario sostenible

Es fácil decirlo, claro, pero difícil llevarlo a la práctica. Y la experiencia de muchos medios que continúan en actividad nos dice que la clave, cuando hay definiciones claras, es el trabajo en equipo. Algunas de ellas:

- Diferenciar roles dentro del equipo (que no recaiga todo en los/as mismos/as)

- Asumir responsabilidades que sean posibles de realizar
- Ocupar los roles según el conocimiento, las ganas, el talento y el tiempo disponible
- Tener reuniones y espacios para la crítica y la autocrítica constructiva
- Volver siempre a la Misión, la Visión y los Objetivos compartidos
- Evitar la personalización, apuntalando las definiciones comunes
- Si lo que definimos no concuerda con las nuevas realidades, animarse a revisar nuestros planes y proyectos
- Tratar de mantener el equilibrio entre la militancia/voluntariado y la necesidad de muchos/as de contar con un ingreso económico.

¿Qué roles hay que cubrir en un medio popular y comunitario?

Nos vamos a referir especialmente a la radio.

- Locutoras/es y Conductores/as de programas (periodistas)
- Operadores/as técnicos
- Productoras/es de programas
- Movileros/as y corresponsales
- Coordinadores/as de producción de programas
- Editores de sonido
- Técnicas/os de mantenimiento
- Capacitadores/as internos y externos
- Encargadas/os de publicidad y mercadeo
- Encargados/as de proyectos y gestiones
- Administrativos/as
- Personal de limpieza y mantenimiento
- Coordinadores/as de Área (Producción, Técnica, Programación)
- Coordinador/a General (director de la emisora)

En la práctica, generalmente estos roles no están tan diferenciados. Quien conduce un programa puede ser también administrativo, o coordinador de un área. O un operador técnico ser administrativo. Pero vale la pena hacer el ejercicio de diferenciar roles para poder organizarse mejor.

3. La dimensión social.

No existe proyecto de comunicación sostenible sin una clara vinculación con otros actores sociales, que compartan (en todo o en parte) el por qué y el para qué debe existir el mismo.

El trabajo en red y la articulación territorial son condiciones indispensables para la vida y el futuro de una radio que trabaje desde una mirada educativa, social, popular y comunitaria. Porque cuando una tormenta derribe la antena serán esos actores los que acompañarán las rifas, los festivales, los proyectos a presentar, que permitan que volvamos al aire. Son los que tienen la radio sonando en el taller mecánico, en el colectivo, en el recreo de la escuela. Sin red, no hay comunicación.

El salario de los integrantes del equipo de trabajo de la radio no es una forma de acumulación personal. Consideramos que todas las radios que están en condiciones económicas de pagar salarios a las personas que la integran deben hacerlo porque es una de las maneras de garantizar un mejor desarrollo del proyecto (El PPC lo debe contemplar desde el principio, para lograr que haya uno o dos compañeros que puedan desarrollar los objetivos trazados).

El principal objetivo de las radios comunitarias y populares es cumplir con sus objetivos y para esto es necesario generar recursos que permitan el sostenimiento cotidiano y el crecimiento de los proyectos. Es preciso generar y gestionar los medios materiales necesarios para desarrollar de manera adecuada nuestros fines. Un medio comunitario sostenible- social puede y debe generar ingresos y poder financiarse.

Actividad 2: (40 minutos)

Se les solicitará a los alumnos que se agrupen de a 4 o 5 integrantes para que puedan pensar y elegir un acontecimiento que haya ocurrido en la escuela o en el barrio y que les sirva como insumo para la elaboración de una crónica periodística desde una perspectiva de comunicación comunitaria-popular. Para esta actividad deberán tener en cuenta las características claves de un Proyecto Político Comunitario expuestas en el ppt, principalmente las nociones como estética, incidencia, sentidos y sostenibilidad. También ideas del sujeto y la práctica de la comunicación popular, la comunicación como actividad humana y las características de la comunicación popular de Washington Uranga.

La crónica de cada grupo será expuesta oralmente en forma de puesta en común con sus compañeros.

- A) Tomar nota de los ejes y conceptos claves en la proyección del ppt para luego hacer puesta en común.

Luego de terminar de ver el ppt, hacer grupos de 4 o 5 integrantes y trabajar sobre algún acontecimiento que haya ocurrido en la escuela o en el barrio, que ustedes consideren

relevante. Deberán pensarse como medio comunitario-popular y elaborar una noticia retomando las nociones de:

- estética
- incidencia
- sentidos
- sostenibilidad

Cierre: (5 minutos)

Se les explicará la consigna que deberán realizar en sus casas. La misma consta de la elaboración de dos cuadros sinópticos, uno por cada tema trabajado en clase: uno sobre el Proyecto Político y Comunitario, y el otro sobre los ejes centrales del TXT de Uranga, para el cual podrán tomar como eje los conceptos claves anotados en el pizarrón. Con esta actividad se pretende que les alumnos puedan fijar mejor los conceptos trabajados durante la clase.

Consigna: Realizar dos cuadros sinópticos con los conceptos que consideres claves de lo trabajado durante la clase:

- Cuadro 1: PPC
- Cuadro 2: palabras claves del texto de Uranga

La actividad deberá ser entregada en la próxima clase.

Se realizará un recorrido rápido sobre los conceptos más relevantes abordados en clase y se adelantará en la clase siguiente se estará trabajando sobre el eje: Comunicación y Medios comunitarios-populares.

Clase 3

75 minutos

Eje 2: MC-P, territorio y comunidad.

- La comunicación comunitaria-popular vinculada a las prácticas que se realizan en un territorio determinado: el barrio, la comunidad local, un espacio físico compartido, una identidad e historia común.
- La necesidad de crear nuevos relatos vinculados a esos territorios.
- El Colectivo de Comunicación Popular La Garganta Poderosa y su identidad villera.

Recursos necesarios:

- Pizarrón
- Tiza
- fotocopias
- notebook
- proyector
- wi-fi
- parlante

Secuencias

Momento 1: Repaso de la clase anterior y presentación del tema del día. (10 minutos)

Se realizará un repaso de los conceptos abordados durante la clase anterior: se volverá sobre medios populares: organización y sociedad, es decir en los 4 elementos constitutivos del Proyecto Político Comunicativo (PPC): sentidos, estética, incidencia y sostenibilidad y sus tres dimensiones: la económica, la organizativa y la social. Se entregarán dos cuadros sinópticos que sinteticen el PPC y el texto de Uranga, trabajado la clase anterior.

Momento 2 (25 minutos)

Se proyectará un audiovisual de Barricada TV, donde Natalia Vinelli (conductora de “Política por otros medios”) entrevista a Nacho Levy representante del colectivo de La Garganta Poderosa, con el objetivo que les alumnos tengan un primer acercamiento a dos medios populares-comunitarios.

Link: <https://m.youtube.com/watch?v=bxATsb7PYd0> (desde 1:30 hasta 14:20)

Actividad 1: Los medios comunitarios dialogan entre sí y con el territorio.

Luego de la proyección, se realizarán las siguientes preguntas:

- ¿Habían visto este audiovisual antes?
- ¿Qué les pareció?
- ¿Habían escuchado sobre Barricada TV o sobre La Garganta Poderosa?

- ¿Conocían a Nacho Levy? ¿Sabían que estuvo en la última marcha por el presupuesto 2019? ¿Escucharon lo que pasó?
- ¿Qué fue lo que más les llamó la atención del video?

Se trabajará sobre los 4 elementos constitutivos del PPC utilizando a La Garganta Poderosa como ejemplo a partir de lo que pudieron conocer a través del audiovisual.

- **Para resaltar: Un medio comunitario hablando de sí mismo:** cabe mencionar que el entrevistado menciona en su testimonio los cuatro elementos (estética, sentidos, incidencia y sostenibilidad) que conforman el PPC que venimos trabajando. De esta manera podemos notar que no son conceptos muertos, sino que todo el tiempo les estamos dando sentido, revivenciando y reforzando.

Momento 2 (10 minutos): MC-P

Se trabajará sobre el vínculo de los medios comunitarios- populares con el territorio y la identidad.

Actividad 3: ¡Somos comunicadores comunitarios- populares!

Las docentes realizarán una exposición oral sobre la temática de la comunicación comunitaria- popular y su vínculo con el territorio, con ello haremos referencia al espacio físico, la comunidad, el barrio.

TEXTO

La comunicación popular y comunitaria generalmente se relaciona con aquellas prácticas que se desarrollan en un territorio determinado: un barrio, una comunidad, un espacio local. Aquí la idea de territorio hace referencia a un espacio físico compartido, con una historia común, y una identidad compartida. Las organizaciones pueden tener una historia pasada, presente y futura en común con otras personas, grupos, organizaciones y redes de trabajo que no necesariamente están en el mismo barrio o municipio. El espacio común con estos “otros” ya no es físico sino de identidad y/o de proyecto.

El territorio son los espacios donde se desarrollan las prácticas comunicativas y que hacen que nuestro acercamiento, nuestra mirada tenga un enfoque particular. Partiendo desde lo general a lo particular vamos a plantear 3 espacios donde se desarrollan las prácticas comunicativas en nuestras organizaciones:

1. Un espacio público:

La disputa por la agenda mediática, los sentidos hegemónicos. Cuando hablamos de esta dimensión “pública” no nos centramos únicamente la presencia o no de nuestra organización en los medios de comunicación. No le restamos importancia, sino que no es exclusiva. Nos referimos a las referencias públicas o representaciones sociales hegemónicas que circulan y construyen el sentido común de la población. Estas expresiones las vamos a encontrar no tan sólo en lo que se dice en los medios de comunicación sobre las organizaciones sociales sino en los discursos que circulan en la población sobre nuestras organizaciones. Debemos pensar estos espacios relacionados porque los sentidos que circulan van a colaborar en la construcción de los espacios comunitarios.

2. El espacio comunitario:

El territorio, los vínculos comunitarios. Son las prácticas comunicativas que construimos en la comunidad donde se encuentra la organización. Son relaciones directas que construimos cotidianamente. Se van a expresar en los recursos que utilizamos para comunicar e informar nuestras actividades y las reuniones que podamos convocar con la comunidad. Como carteleras públicas y virtuales como páginas web, como así también privados como Facebook o Twitter.

3. En los espacios de las relaciones interpersonales – grupales:

La comunicación interpersonal y grupal. Nos referimos a las prácticas comunicativas que se generen dentro de nuestra organización: las comunicaciones e informaciones que circulen en forma tradicional como agendas conjuntas, carteleras internas, asambleas, reuniones o en forma virtual: correos electrónicos y/o grupos cerrados.

Se les dictará a los alumnos la definición de territorio para que tomen nota en sus carpetas:

La comunicación popular y comunitaria se relaciona con aquellas prácticas que se desarrollan en un territorio determinado: un barrio, una comunidad, un espacio local. El territorio hace referencia a un espacio físico compartido, con una historia común, y una identidad compartida y que hacen que nuestro acercamiento, nuestra mirada tenga un enfoque particular. Entonces ese espacio común ya no sólo es físico sino de identidad y/o de proyecto político comunicativo.

Momento 4 (30 minutos): Aplicamos todos los conceptos que fuimos aprendiendo

Se les entregará a los alumnos un cuadro sinóptico con los conceptos abordados la clase anterior sobre el texto de Washington Uranga “COMUNICACIÓN POPULAR Y DERECHO A LA COMUNICACIÓN. Otros escenarios, nuevos desafíos” y los elementos que constituyen el Proyecto Político Comunitario. Tomando esta información como referencia, sumado a la noción de territorio trabajada en el día de la fecha, deberán seleccionar un elemento (imagen fotográfica, frase o artículo periodístico), a fin de elaborar en grupos de 5 integrantes, un artículo periodístico con título, copete y bajada como si fueran un medio comunitario- popular. Podrán relacionarlo con algún acontecimiento o evento que haya ocurrido en la escuela o en el barrio, que uds consideren relevante.

Actividad de cierre: ¡Somos un medio comunitario!

Consigna:

1. Se dividirán en grupos de 4 o 5 integrantes.
2. Deberán leer el cuadro sinóptico sobre el texto “COMUNICACIÓN POPULAR Y DERECHO A LA COMUNICACIÓN. Otros escenarios, nuevos desafíos” y los elementos del Proyecto Político Comunitario.
3. Seleccionar un elemento “disparador”.

¡Somos un medio comunitario- popular!

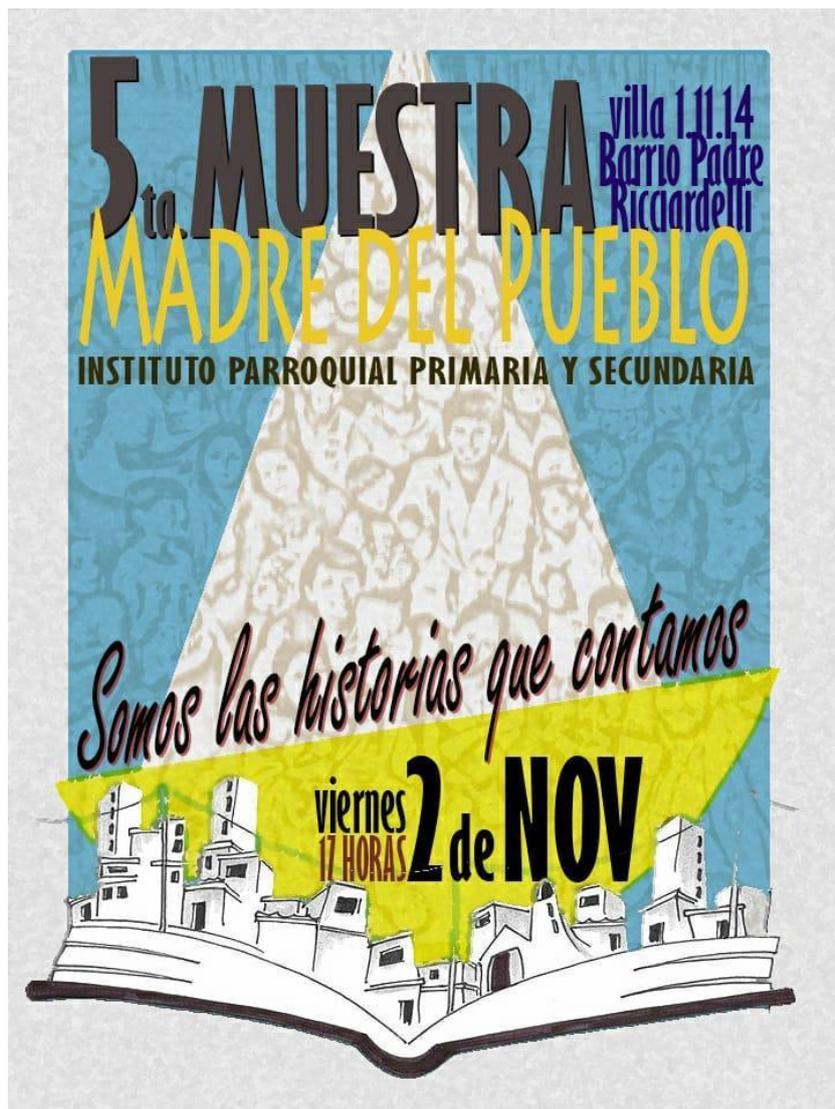
4. Cada equipo conforma un medio comunitario- popular que debe elaborar un artículo periodístico sobre el barrio Bajo Flores a ser publicado en la Revista “La Garganta Poderosa”. Para ello deberán utilizar el elemento disparador seleccionado. El artículo deberá contar con título, copete, bajada y deberá ser redactado a la luz de los conceptos del cuadro sinóptico y los trabajados en el día de la fecha sobre territorio.

Disparadores:

“La idea del libro surgió el año pasado, en el marco de un proyecto interdisciplinario en el área de historia en el que buscábamos hacer una investigación antropológica de quiénes habían sido las brujas, porque se las había perseguido, quiénes eran las brujas de antes y quiénes son las de hoy. A partir de la investigación, vimos cómo

eso se reflejó en la literatura, qué imagen se ve de las brujas en los cuentos a los que ellos podrían haber accedido de chicos. Y pensamos en ellos pudieran escribir cuentos y relatos de brujas. Así empezaron a recorrer distintos lugares del barrio y ver qué leyenda se podía ubicar en ese lugar”.

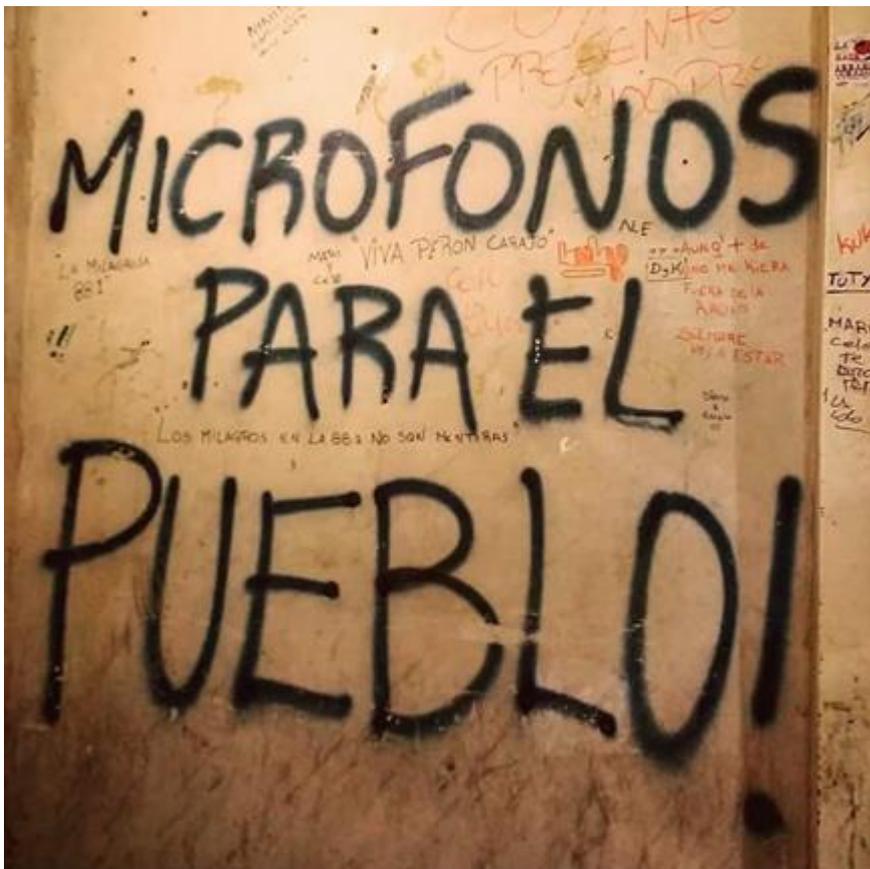
Agencia Farco, 13 de agosto 2018



Flyer de invitación recibida por la dupla pedagógica a participar de la 5ta Muestra del Instituto Parroquial Madre María del Pueblo. 2018.



Registro fotográfico de dupla pedagógica. Mural ubicado en la zona aledaña al Instituto Parroquial Madre María del Pueblo. 2018.



FM Bajo Flores. (2017). Graffiti en Radio Bajo Flores. Facebook. <https://www.facebook.com/fmbajoflores/photos/a.468638066521774/1475579355827635/>



Hoy día Córdoba. (2016). Urkupiña, procesión y fiesta. hoydía.com.ar. <https://www.hoydia.com.ar/cuentos-de-verano/140-magazine/33735-urkupina-procesion-y-fieta.html>

Cierre: Las docentes pasarán por los grupos para verificar que les alumnos estén trabajando y realizando aportes a la producción colectiva. De ser necesario, se realizarán algunos comentarios/aportes.

Por último, se volverán sobre los conceptos trabajados a lo largo de la clase.

Eje 3: Comunicación Comunitaria-Popular y construcción de Ciudadanía.

Tema: Derecho a la comunicación y sujeto de derecho.

- La comunicación como derecho humano.
- Ciudadanía y educación para la comunicación.
- Redes de comunicación comunitarias, populares y colectivos sociales.

Clase 4

75 minutos

Momento 1 (20 minutos): Inicio de clase y repaso de lo trabajado en la clase anterior

Se revisarán los conceptos abordados en la clase anterior de la comunicación. Un representante de cada grupo leerá las producciones (artículos periodísticos) elaborados el martes pasado. Consideramos importante que les alumnos tengan un espacio para compartir con sus compañeros el trabajo realizado.

Luego se introducirá el tema del día: Derecho a la comunicación y sujeto de derecho. Se explicará que la clase del día girará en torno del siguiente interrogante: ¿De qué hablamos cuando hablamos de derecho humano a la comunicación?

La clase anterior estuvieron construyendo sus propias noticias, pensándose como comunicadores populares del Colectivo la Garganta Poderosa, redactando temáticas que no fueron retomadas por ningún medio hegemónico, pero que sin embargo fueron importantes en su territorio y para su comunidad. Esta actividad buscó dar prioridad, poner en primer plano, sus propias necesidades. En esta misma línea, durante esta clase se continuará trabajando su empoderamiento a la luz del concepto de sujeto de derecho, que permite recuperar el derecho a tener voz propia, a que su palabra como sujeto popular encuentre eco, y permite poder reafirmarme individual y colectivamente. Además, hacer hincapié en que se es sujeto de derecho, y que la comunicación es la que nos habilita a los otros derechos, que nadie puede reclamar un derecho que no conoce, por ello la importancia de múltiples voces, la importancia de otras voces, de sus voces como sujetos populares.

Actividad Disparadora (10 Minutos): Despierta

Se reproducirá el tema “Ejército despierta” de la cantante Alike, que se ha convertido en uno de los referentes del Roots Reggae Dancehall de habla hispana. Influenciada notablemente por el Hip Hop que escucho desde pequeña y con el cual dio sus primeros pasos en la música. En 1994, junto a Malena D'Alessio fue fundadora del dúo Actitud María Marta, una de las primeras bandas de rap femenino de Argentina y Latinoamérica la cual fue reconocida por la prensa como la banda Revelación del año 1995.

Audiovisual: <https://www.youtube.com/watch?v=CvvAPBmRKYk>

Ejercito Despierta, ALIKA

Tengo cosas que decirte
Mira escucha con confianza
Tendrá la población ya está sonando la nueva alianza
Trinidad y sabiduría hay en la enseñanza
Que su magia está bien peleada
El que me cuida y no descansa
Quiero que te quede claro
Que cuando hablo de babilón
me refiero algo concreto
No es metáfora tensión
Son los muchos y distintos
Mecanismos de control
Mantienen a la gente oprimida y el dolor
Como racismo, imperialismo, capitalismo, colonialismo
Fascismo jerarquía una gran cuota de egoísmo
Canto para la villa
Para la población
favelas, cantegriles nos falta educación
Canto para la villa
Para la población
la barriada a rancherio nos falta organización
No somos rebeldes somos revolucionarios
No creo lo que dice la Biblia, pero lees los diarios
No sirven los políticos
Nunca nos representaron
Esto no es mis instintos
Es realidad que está explotando
Un ejército despierta alerta
Una fuente de poder contra el tirano se manifiesta (x 2)
Out in the streets, they call it murder!!!
Vine Para reedificar
Y tú visión Del mundo reconsiderar (x 2)
Como una leona

Como una campeona
 Defiendo a mi pueblo que le han quitado la corona
 Fuego no perdona
 Y mi piel no me abandona
 Discursos siempre a los ricachones incomoda
 Los barrios se despiertan
 El fuego llego caliente
 Somos nuevas semillas nacimos independientes
 Poder para la gente
 No estés indiferente
 Un pueblo con hambre está enojado y se siente
 Un ejército despierta alerta
 Una fuente de poder contra el tirano se manifiesta (x 2)
 Canto para dicha
 Para la población
 paber las canteriles nos falta educación
 Canto para dicha
 Para la población
 barriada a rancherío nos falta organización
 Un ejército despierta alerta
 Una fuente de poder contra el tirano se manifiesta(x2)
 Out in the streets, they call it murder!!!

Les alumnos escucharán como disparador el tema musical de Alike y nos centraremos en las siguientes estrofas:

***“Canto para la villa
 para la población
 la barriada a rancherío nos falta organización
 No somos rebeldes somos revolucionarios
 No creo lo que dice la Biblia, pero lees los diarios”.***

¿Qué entienden de esta estrofa?

¿Qué significa cantar para la villa, para la población, la barriada?

¿Por qué dice nos falta organización?

¿Qué quiere decir Alike cuando menciona: “no creo lo que dice la Biblia, pero lees los diarios”?

Acá estamos volviendo a retomar algunos conceptos que trabajamos en la clase anterior como el barrio, la identidad, la identidad villera, la necesidad de organización. ¿Recuerdan la entrevista a Nacho Levy? ¿Hay alguna otra cosa que recuerden sobre la entrevista a partir de la estrofa?

Momento 2 (20 minutos): Dar cuenta de la desigualdad en la Comunicación: El Informe Mc Bride

Haremos un repaso de los conceptos claves abordados a lo largo de las 4 clases que conforman la unidad didáctica en vistas a la evaluación.

Para tal fin, comenzaremos con la proyección del audiovisual “Los Misterios de la Historia” del canal teleSUR, programa conducido por Eduardo Rothe. Hemos seleccionado el capítulo 72 trata quién fue John McBride, abordándose con profundidad el Informe Mc Bride, documento de carácter político e intelectual, impulsado por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) cuyo objetivo era el desarrollo de un nuevo equilibrio mundial en el ámbito de la información y de la comunicación.

Link: <https://www.youtube.com/watch?v=3nCcz-sFz9s&t=10s> (A partir del minuto 2.30 a 6.58)

El abordaje de esta temática será el disparador para conversar de la desigualdad en la comunicación (tema tratado durante la clase 1) a través de las teorías críticas de la comunicación.

Recordaremos que, durante la primera clase, vimos las Teorías Críticas Latinoamericanas que llegaban para proponer un tipo de comunicación horizontal, más democrático, donde haya pluralidad de voces. En ese mismo sentido ahora se observará el audiovisual donde se brinda información sobre el Informe Mc Bride.

Luego de la proyección del audiovisual, se les realizará a los alumnos las siguientes preguntas:

- 1.- ¿Qué les pareció el video?
- 2.- ¿Conocían o habían tratado informe Mc? ¿Bride en otras materias?
- 3.- ¿Por qué consideran ustedes que es importante?

- 4.- ¿Qué vigencia tiene este documento en la actualidad?
- 5.- ¿Cuándo se observa desigualdad de acceso a la comunicación? ¿Por qué?
- 6.- ¿Qué ejemplos pueden dar de desigualdad en el acceso a la comunicación?
- 7.- ¿Qué ejemplos vimos en las últimas clases?
- 8.- ¿Qué pueden decir acerca de las problemáticas que afrontan cotidianamente los medios comunitarios en relación al acceso a la comunicación? ¿Se garantiza ese derecho?
- 9.- Retomemos la entrevista de Barricada TV a Nacho Levy. ¿Qué se decía de las voces? Recuerdan la frase: “En la televisión hay rubios, colorados, morochos, hombres, mujeres, trans, homosexuales, pero no hay pobres”.
- 10.- ¿Qué nos dice eso sobre las voces? ¿Todos tenemos el mismo lugar, el mismo protagonismo?

TEXTO

El informe Mc Bride

El Informe McBride, también conocido “Un solo mundo, voces múltiples”, es un documento emitido por la Unesco en 1980 y surgido en el centro de los debates intelectuales sobre el desequilibrio entre el Norte y el Sur en el contexto internacional de los medios de comunicación.

Este informe fue el resultado de la reivindicación de un Nuevo Orden Mundial de la Información y la Comunicación (NOMIC) por parte de los países no alineados desde mediados de los años 70. Quería conseguir sistemas de comunicación más justos en los que incluir a los países en vías de desarrollo y demostraba cómo el desequilibrio en materia de información a favor del Norte amenazaba tanto la singularidad como la diversidad de las culturas del Sur.

El contexto en el que surgió el Informe McBride se caracterizaba por estar inmerso en el ambiente bipolar de la Guerra Fría y el avance de la ideología neo-liberal. La ONU adoptaba como propia la teoría de la modernización que consideraba que la diseminación del conocimiento y las tecnologías de los países del Norte repercutiría directamente en el desarrollo de los países del Sur. Estos postulados fueron cuestionados en los años 70 por la teoría de la dependencia que consideraba que el modelo de comunicación “desarrollado” generaba dependencia, mientras que el subdesarrollo de la periferia era un requisito necesario para el desarrollo del centro hegemónico.

La idea central del Informe McBride, que comenzó a gestarse en la reunión de la Unesco celebrada en Nairobi en 1976, era la democratización de la comunicación. En esta

Conferencia se creó una comisión presidida por el irlandés dirigida a crear este documento. Cuatro años más tarde se aprobó el Informe McBride donde se abordaban los retos que presentaba a escala mundial el proceso de concentración empresarial de los medios y las industrias editoriales y audiovisuales, así como la adopción de las nuevas tecnologías de la comunicación y el control de los flujos informativos y los contenidos culturales. Además, se estableció la necesidad de corregir la desigualdad y los desequilibrios en términos de comunicación, información y cultura, entre un mundo rico e influyente y un mundo pobre e irrelevante.

El Informe McBride exigía pluralismo y diversidad; proclamaba que la libertad de información no podía reducirse a la libertad del mercado informativo; confirmaba la injusticia en la circulación de la información a nivel global; e indicaba las estrategias necesarias para solucionar la situación, como era una mayor intervención del Estado en el sistema comunicativo internacional para que las potencias con más poder dejaran de intervenir en las naciones del Sur, pertenecientes al denominado Tercer Mundo. Estas medidas no fueron aceptadas por algunos países, como Gran Bretaña o EE.UU. Ambos abandonaron la Unesco porque entendían que los preceptos del informe suponían modificar políticas nacionales de comunicación e introducir límites a la libre circulación de productos culturales, lo que entraba en conflicto con sus intereses y con los de las empresas de comunicación allí establecidas.

El documento recibió muchas críticas, por lo que la Unesco abandonó el debate y aceptó la idea de que los flujos transfronterizos de información eran una necesidad impuesta por el mercado internacional y la propia realidad mundial. Se aceptó una especie de “darwinismo” en el campo de la comunicación donde vencían aquellos que habían logrado constituir grupos emisores dominantes y que, por tanto, habían conquistado el derecho a emitir. El NOMIC desapareció de las reflexiones y el problema del desequilibrio Norte-Sur no se volvió a plantear durante la década de los 80.

La cuestión volvió a la actualidad a comienzos de los años 90 con motivo de las discusiones del GATT (actual OMC). Esto se debía a que la posición de los europeos frente al dominio de EE.UU. se aproximó bastante a la de los países del Sur. Así pudo verse como algunos conservadores hablaban de “imperialismo cultural norteamericano”, de la misma forma que alguien de extrema izquierda lo hubiera hecho diez años antes. En definitiva, se recordaba que ese imperialismo podía constatarse realmente, pues si en 1980 se observaba que cuatro de cada cinco mensajes emitidos por el mundo provenían de EE.UU., en 1990 era visible que los programas audiovisuales también provenían fundamentalmente de este país. En la actualidad, algunos enfoques del Informe McBride mantienen su vigencia.

En cuanto a los contextos en los que surgió el Informe McBride y los que caracterizaron el panorama posterior se pueden observar las características del modelo social, económico y político, así como la geopolítica y el contexto cultural y comunicativo. (GIFREU, 1986)

Momento 3 (10 minutos): La Comunicación como derecho humano

En este apartado se busca ampliar la contextualización del video que habla sobre el Informe Mc Bride y resaltar el marco normativo que lo sostiene, haciendo hincapié en la importancia de la libre expresión y de desarrollar la propia voz que tienen las minorías, sin dejar de ser consciente de los efectos de la dominación económica y cultural que producen los grandes Medios Masivos de Comunicación.

“La comunicación como un derecho humano”

José Camino Carrera

“El 10 de diciembre de 1948, la Asamblea General de las Naciones Unidas, aprobó y proclamó la Declaración Universal de los Derechos Humanos.

El derecho a recibir una comunicación veraz, objetiva e imparcial; a tener la oportunidad de hacer escuchar su voz, de expresarse libremente, a través de diferentes medios, son elementos propios del ser humano, al menos en sociedades democráticas o que se precien de serlo. Por ello, la misma Organización de las Naciones Unidas reconoció la importancia de la información como instrumento para el mejor conocimiento y comprensión entre los pueblos.

"Declaró la ONU que la libertad de información era la piedra angular de todas las libertades y un derecho humano fundamental". La evolución de la información, basada en un adelanto tecnológico sin precedentes, no ha variado en su concepción original. Actualmente los medios no solamente se utilizan para la libre transmisión de las ideas sino fundamentalmente para el empleo con fines educativos, de apoyo al desarrollo como salvaguarda de la identidad y cultura de los pueblos. Se consolida el derecho a mantenerse correcta y adecuadamente informados, y por ende a mejorar sus condiciones de vida.

Pero persisten rezagos de una dominación económica y cultural que pretende mantener una comunicación engañosa que conduce a un sentido lineal y único; ahí es donde fracasan los esfuerzos para que la sociedad, especialmente la minoritaria, tenga acceso a una información que consolide y fortalezca sus derechos.”

TEXTO:

Derecho humano a la comunicación

El derecho a la comunicación es el derecho humano inalienable que tenemos de acceder a información diversa y plural y de expresar nuestras ideas y opiniones libremente, sin ningún tipo de censura. Está reconocido en declaraciones, pactos y tratados internacionales. También en nuestra Constitución Nacional. La posibilidad de acceder a información variada es esencial para garantizar el respeto de nuestros derechos: no es posible reclamar un derecho que no sabemos que tenemos.

A través de su ejercicio podemos conocer, reclamar y visibilizar la vulneración de otros derechos, como el derecho a la educación, a la salud, a una vivienda digna, al trabajo, a la participación política. Para poder participar e involucrarnos en los problemas que nos afectan a diario, para exigir respuestas a quiénes corresponda, para pensar y proponer soluciones, es necesario contar con información. Si no tenemos información sobre el derecho que tenemos a que nuestra opinión sea tenida en cuenta en los asuntos que los afectan, difícil será que podamos ejercerlo y reclamar frente a situaciones injustas y avasallantes. Los medios de comunicación son fundamentales para que podamos informarnos. Pero esa información tiene que ser variada y responder a diferentes opiniones para facilitar y promover puntos de vista distintos y sin condicionamientos.

El ejercicio del derecho a la comunicación también implica la posibilidad que tenemos de difundir nuestras voces a través de la radio y la televisión, de contar con espacios para decir lo que pensamos, para expresar nuestra visión del mundo y de la vida, para contribuir a generar información plural. Espacios donde podamos visibilizar y reclamar por la vulneración de nuestros derechos.

La comunicación es un derecho humano de dos dimensiones: una individual y otra colectiva. Una individual, que consiste en el derecho de cada persona a expresar sus propios pensamientos, ideas e informaciones; y una dimensión colectiva o social, que refiere al derecho de la sociedad.

Aclaración para les alumnes: El derecho humano a la comunicación es central en nuestras vidas porque es el que nos permite el acceso al resto de los derechos, si nosotres no conocemos a qué tenemos derecho y a que no, difícilmente podamos gozar de ello y/o reclamarlo, nadie ejercer un derecho que no conoce. Por eso es importante que haya múltiples voces sobre un mismo hecho, para que podamos decidir, elegir como mirar la situación y que lugar voy a ocupar frente a ella, por ello son tan importantes los comunicadores populares, ustedes hablando de ustedes mismos.

Momento 4 (5 minutos): Luego de compartir las ideas de la comunicación como derecho humano y derecho a la comunicación, se les dictará a los alumnos las siguientes frases para que tomen nota en sus carpetas:

“El derecho a la comunicación es el derecho humano inalienable que tenemos de acceder a información diversa y plural y de expresar nuestras ideas y opiniones libremente, sin ningún tipo de censura.

La posibilidad de acceder a información variada es esencial para garantizar el respeto de nuestros derechos: no es posible reclamar un derecho que no sabemos que tenemos.

A través de su ejercicio podemos conocer, reclamar y visibilizar la vulneración de otros derechos, como el derecho a la educación, a la salud, a una vivienda digna, al trabajo, a la participación política.

Esta información tiene que ser variada y responder a diferentes opiniones para facilitar y promover puntos de vista distintos y sin condicionamientos. Aquí es donde entra a jugar la importancia de PPC que pueden expresar diversos puntos de vista”.

Momento de cierre (10 minutos): “Paso al frente”

Se les solicita a los alumnos que se ubiquen en hilera en el fondo del aula, hombro con hombro y con los ojos cerrados. Se leerán una serie de frases y los estudiantes darán un paso hacia adelante si están de acuerdo y un paso hacia atrás si están en desacuerdo. Es importante que mantengan los ojos cerrados durante toda la actividad.

Algunas de las frases sugeridas:

- Para aparecer en la tele tenés que ser linda o lindo.
- La televisión no tiene que ser educativa, tiene que ser entretenida.
- Los medios son empresas privadas y pueden hacer lo que quieran.
- Las radios solo tienen que pasar música de bandas famosas.
- Para un programa de televisión lo más importante es tener rating.
- En los programas de entretenimientos siempre el conductor es varón y las mujeres son secretarías.
- En la tele los y las jóvenes siempre aparecen cantando y bailando.
- Los delincuentes en la tele siempre son morochos.
- Las noticias más importantes son las de Buenos Aires.

- Si lo dicen en la tele o en la radio es verdad.
- Hay un montón de espacios en canal 13 y en la 100 donde las y los jóvenes podemos decir lo que pensamos.
- Si en la tele algo no me gusta lo único que puedo hacer es cambiar de canal.
- Los varones solo miran canales de deportes.
- Las novelas son solo para las mujeres.

Se prestará atención a aquellas frases en las que no hay coincidencia para ponerlas en discusión. Cada estudiante abrirá los ojos y mirará dónde quedó ubicado en el espacio y se propiciará un breve debate para ver que no hay ni debe haber coincidencias en todo. Se pondrán en palabras esos acuerdos y desacuerdos.

¡A la carpeta!: Se les solicita a los alumnos que elijan una de las reacciones de “Paso al frente”, y que por escrito y en sus carpetas expliquen por qué reaccionaron de esa manera, relacionándolo con lo trabajado en clase respecto del concepto de “sujeto de derecho” anclado a la apertura, o no, en la toma de decisiones.

Cierre

Se retomarán los elementos más destacados del Informe Mc Bride y se volverá al concepto de comunicación como derecho humano. Se le entregará a cada alumno el cuadernillo en vistas a que en la próxima semana será la evaluación, se les solicitará que lo revisen en el momento y lo repasen para la próxima semana.

Rúbrica

	Excelente	Muy bueno	Bueno	Regular
Planificación secuencia				
Eje articulador y relevancia social, política y cultural del abordaje elegido.	La secuencia tiene un eje articulador que le da sentido. Hay intencionalidad / direccionalidad clara.	La secuencia posee un eje articulador que no está del todo claro. Puede reconocerse cierta búsqueda (intencionalidad), aunque no termina de plasmarse en la secuencia.	No hay un eje articulador claro, sino ideas sueltas. No es posible reconocer la intencionalidad.	No hay un eje articulador de la propuesta. No logra reconocerse una intencionalidad.
	El contenido se vincula con problemas o desafíos culturales, sociales o políticos que podemos plantearnos desde el campo de la comunicación. Los conceptos elegidos para trabajar el tema son pertinentes. Se parte de los saberes previos de los alumnos para problematizarlos. Se trabaja con el sentido común de los alumnos de forma crítica.	Los contenidos no terminan de vincularse con problemas o desafíos culturales, sociales o políticos que podemos plantearnos desde el campo de la comunicación. Algunos conceptos elegidos son relevantes y otros no para el abordaje del tema. En algunos casos no se tiene en cuenta el conocimiento previo para problematizarlo, ni se realiza un abordaje crítico del sentido común de los alumnos.	Los contenidos no se vinculan con problemas o desafíos culturales, sociales o políticos que podemos plantearnos desde el campo de la comunicación. No se tienen en cuenta los saberes previos de los alumnos ni se ni se realiza un abordaje crítico del sentido común de los alumnos.	
	A partir del tema logra construirse una propuesta de contenidos claros.	La construcción de contenidos a partir del tema presenta dificultades.	No logra transformarse el tema en contenido.	
Objetivos de la secuencia didáctica y competencias a	Los objetivos de la secuencia están claramente esbozados	Los objetivos de la secuencia están bien esbozados, pero	Varios de los objetivos de la secuencia son abstractos. No	Los objetivos de la secuencia didáctica son abstractos. Hay

trabajar	(son concretos y no abstractos). Guardan coherencia con el eje articulador y el abordaje elegido.	algunos de ellos son abstractos. Hay coherencia con el eje y abordaje elegido.	hay plena coherencia con el eje y abordaje elegido.	incoherencias con el eje y abordaje elegido.
	Hay claridad en qué se propone que los alumnos puedan realizar al final la secuencia.		No queda claro qué se propone que los alumnos puedan realizar al final la secuencia.	
Rigurosidad conceptual	Red conceptual clara. Se destacan conceptos principales y secundarios y sus vínculos.	Red conceptual bastante clara: distingue conceptos principales y secundarios, pero los vínculos no son tan claros.	Red conceptual confusa: no termina de definirse qué conceptos son principales y cuales secundarios.	No hay red conceptual. Hay un listado de conceptos definidos superficialmente, sin vínculos entre ellos.
	Conceptos principales y secundarios claramente definidos.	Conceptos principales bien definidos. Secundarios presentan dificultades.	Alguno de los conceptos principales y secundarios no está bien definido.	Los conceptos principales y secundarios no están bien definidos.
	Conceptos claramente jerarquizados. Abordaje profundo de ellos a través de distintas actividades.	Conceptos claramente jerarquizados. Abordaje profundo de ellos, pero sin diversidad de actividades.	Conceptos abordados están en una jerarquía diferente, pero no se favorece un abordaje profundo de ellos.	Todos los conceptos en una misma jerarquía y abordaje superficial de los mismos.
Actividades propuestas	Permiten el cumplimiento de los objetivos esbozados. Son diversas en: a) los materiales que proponen y b) las operaciones mentales que involucran.	Permiten el cumplimiento de los objetivos esbozados. Hay cierta diversidad, pero puede mejorarse en: a) los materiales que proponen trabajar y b) las operaciones mentales que involucran.	Permiten el cumplimiento de los objetivos esbozados, pero repiten una misma operación mental y no hay diversidad de materiales con los cuales se trabaja.	No termina de visualizarse cómo aportan a los objetivos esbozados. No hay diversidad en términos de operaciones mentales propuestas y tampoco en los materiales con los que se trabaja.
	Hay diversidad de estrategias didácticas.		Poca diversidad de estrategias didácticas.	No hay diversidad de estrategias de abordaje.

Reflexión sobre el hacer				
Reflexión sobre la práctica (meta-análisis)	En su reflexión identifica logros y dificultades de la secuencia propia. Logra comprender por qué se dan y argumenta cómo superar las dificultades.		En su reflexión identifica algunos logros y dificultades de la secuencia. La comprensión de por qué se dan no es clara.	En su reflexión no alcanza a visualizar los logros y dificultades de la secuencia propuesta. No logra comprender por qué se dan.
	Realiza los cambios necesarios en la secuencia didáctica a partir de su reflexión. Integra en ella los comentarios de sus pares y/o el docente.	Realiza los cambios necesarios en la secuencia didáctica a partir de la reflexión sobre los comentarios de sus pares y/o el docente.	Realiza cambios acotados en la secuencia didáctica, "atados" a los comentarios de sus pares y/o el docente. Dificultad para tener una reflexión propia.	No logra modificar la secuencia elaborada. No alcanza a tener una reflexión propia, lo cual limita pensar sobre los comentarios de sus pares y el docente. Repite las dificultades ya indicadas.
	Se apropia de los conceptos trabajados en el curso para reflexionar sobre la secuencia didáctica y su práctica docente. Los conceptos aparecen en su reflexión como "una red conceptual". Hay articulación de la reflexión con la práctica (praxis).	Se apropia de los conceptos trabajados en el curso para reflexionar sobre la secuencia didáctica, y en menor medida sobre su práctica docente. Varios conceptos se vinculan entre sí, aunque no conforman una "red conceptual". Hay articulación de la reflexión con la práctica (praxis).	Se utilizan varios conceptos trabajados en el curso para reflexionar, más sobre la secuencia didáctica que sobre su práctica docente. Los conceptos se presentan aislados o con vínculos débiles entre ellos. La articulación de la reflexión con la práctica presenta dificultades.	No hay apropiación de los conceptos trabajados. Esto dificulta la reflexión sobre la secuencia didáctica y su práctica docente. Si aparecen conceptos, se lo hace de forma abstracta, sin vínculos con su práctica concreta.
Reflexión sobre sí mismo	Logra explicitar sus concepciones sobre la enseñanza, el aprendizaje y rol docente. Puede argumentar cómo éstas influyen al desarrollar una secuencia didáctica.		Dificultad para explicitar las concepciones sobre la enseñanza, el aprendizaje y rol docente y, por lo tanto, para reconocer cómo estas condicionan su secuencia.	No logra dar cuenta de sus concepciones sobre la enseñanza, el aprendizaje y rol docente. Si las reconoce, no puede pensarlas en relación con el desarrollo de

				su secuencia.
	Puede explicitar que pudo repensar o confirmar de sus concepciones y cómo modificaría su práctica en el futuro para hacerla más significativa. Logra explicitar los aprendizajes obtenidos.		Dificultad para explicitar qué pudo repensar o confirmar de sus concepciones y cómo modificaría su práctica en el futuro para hacerla más significativa. Logra explicitar algunos aprendizajes obtenidos	No logra explicitar qué pudo repensar o confirmar de sus concepciones y cómo modificaría su práctica en el futuro para hacerla más significativa. No logra explicitar aprendizajes obtenidos.
	Logra pensarse como parte del proceso: las dificultades encontradas en el hacer son transformadas en objeto de reflexión y aprendizaje.		Hay dificultades para pensarse como parte del proceso. Cuesta identificar dificultades, aunque hay intención de hacerlo. Hay también intención de pensar su práctica.	No logra pensarse como parte del proceso: las dificultades encontradas son asignadas estrictamente a condicionantes externos, sin establecer vínculos con su propia práctica.
Flexibilidad	Muestra gran capacidad para modificar su hacer en base al diálogo constructivo con sus pares y el docente. Apertura al análisis crítico de su práctica para transformarla. Asume lo planificado como guía y no pierde el rumbo, sabe adaptarlo al contexto y la dinámica de la práctica.	Interesado en establecer un diálogo constructivo con sus pares y el docente, aunque con dificultades para modificar su hacer en base a los aportes. Apertura al análisis de la práctica, pero no siempre de forma crítica. Asume lo planificado como guía y no pierde el rumbo, sabe adaptarlo al contexto y la dinámica de la práctica.	No hay interés en establecer un diálogo constructivo con sus pares y el docente. Mantiene una postura sin reflexionar sobre ella y sin abrirse a la posibilidad de revisarla. Asume lo planificado como "lo que hay que hacer". No logra modificar su hacer en base al análisis del contexto y la dinámica de la práctica.	No hay interés en establecer un diálogo constructivo con sus pares y el docente o bien no logra comprender los planteos que se le formulan. Poca capacidad reflexiva sobre la práctica. Asume lo planificado como "lo que hay que hacer". No logra modificar su hacer en base al análisis del contexto y la dinámica de la práctica.
Colaboración con pares	Gran compromiso con el proceso que está haciendo el	Realiza una devolución con compromiso, destacando	La devolución al par se realiza con poco compromiso	La devolución al par es realizada sin compromiso.

	otro. Realiza devoluciones en profundidad, destacando aspectos positivos y debilidades del trabajo del otro. Sugiere caminos para mejorar lo realizado.	aspectos positivos y debilidades. No sugiere caminos para mejorar lo realizado.	y poca información sobre los aspectos positivos y debilidades. No sugiere caminos para mejorar lo realizado.	Plantea cuestiones muy generales que no aportan a quien lo recibe.
Compromiso profesional				
Actitud ante las tareas propuestas	Gran compromiso. Cumple con lo que se solicita y va más allá de ello en base a sus intereses e inquietudes.	Cumple con compromiso estrictamente lo que se le solicita.	Cumple con lo que se le solicita. A veces con compromiso y otras superficialmente.	Poco compromiso. No cumple con lo que se le solicita o lo hace de forma incompleta o a desgano.