



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

Título del documento: Comunicación y educación popular en una escuela inclusiva: trazos sobre un trabajo pedagógico colectivo

Autores (en el caso de tesis y directores):

Alejandro Rezzonico

Verónica Mistrorigo, dir.

Gustavo Galli, dir.

Datos de edición (fecha, editorial, lugar,

fecha de defensa para el caso de tesis): 2017

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





UBA Sociales
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES

Universidad de Buenos Aires
Facultad de Ciencias Sociales
Carrera de Ciencias de la Comunicación
Año 2016

Tesina de licenciatura:
**“Comunicación y educación popular en una
escuela inclusiva: trazos sobre un trabajo
pedagógico colectivo”**

Estudiante: Alejandro Rezzonico

Tutora: Verónica Mistrorigo

Co-tutor: Gustavo Galli

ÍNDICE

Presentación	Pág. 2
1. Escuela y contexto	Pág. 5
2. Aspectos metodológicos	Pág. 10
3. Estado del arte	Pág. 16
4. Marco Teórico	Pág. 22
4.1 Inclusión educativa en el marco de la obligatoriedad de la escuela secundaria	Pág. 22
4.2 Educación popular en el sistema educativo formal: orígenes comunes, distancias y reencuentros	
<i>4.2.1. Acerca de la educación popular.....</i>	Pág. 26
<i>4.2.2. Educación popular y escuela pública: distancias y reencuentros</i>	Pág. 28
<i>4.2.3 Aspectos centrales para la construcción de una escuela popular y democrática</i>	Pág. 30
4.3. Comunicación y Educación	
<i>4.3.1. Breves referencias al campo</i>	Pág. 39
<i>4.3.2. La comunicación como disciplina en la escuela secundaria: orígenes y desplazamientos</i>	Pág. 41
<i>4.4.2. Enseñar comunicación</i>	Pág. 45
5. Análisis	Pág. 50
6. Conclusiones	Pág. 75
7. Bibliografía	Pág. 80
8. Anexos	Pág. 85

Presentación

Este trabajo pretende indagar sobre la enseñanza de la comunicación en una escuela secundaria ubicada en la localidad de González Catán, Partido de La Matanza (Bs. As.). En el marco de dicho análisis, se busca identificar y sistematizar el conocimiento que en el desarrollo de esas prácticas se produce de forma colectiva por el equipo docente de las asignaturas de Comunicación de dicha institución, desde la convicción de que vale la pena ser compartido, especialmente en tiempos en los que los establecimientos escolares y sus comunidades educativas se encuentran en caminos de búsqueda e invención, motivados por la renovación de los marcos jurídicos y la política educativa con la sanción de la Ley de Educación Nacional (N°26.206) en 2006. Si bien ya han transcurrido diez años desde la aprobación de la ley, se hace necesario conmovir estructuras rígidas de la escuela para que nuevas prácticas tengan lugar y la educación para todos sea una realidad. Además este trabajo supone la convicción de que los y las docentes son productores de conocimiento pedagógico aunque, por motivos diferentes, en ocasiones se los ubique en el lugar de meros reproductores del conocimiento producido por otros.

El marco institucional en el que sucede la enseñanza de la comunicación, objeto de este trabajo, presenta ciertos rasgos particulares. En primer lugar, se trata de una institución que se propone explícitamente trabajar para la inclusión educativa en un territorio marcado por las huellas de la desigualdad y la exclusión social. Con ese fin, para la creación del nivel secundario de esta escuela se conformó un equipo de estudio que trabajó en la elaboración de un Proyecto Especial aprobado por las autoridades educativas de la Provincia de Buenos Aires en el año 2008¹. Dicho equipo se propuso diseñar una escuela más inclusiva, proponiendo alternativas que se inscriben en la normativa educativa vigente y en un acumulado de saberes y experiencias vinculadas con el quehacer educativo en contextos de vulnerabilidad. En el texto de dicho proyecto puede leerse: “Estamos convencidos de que debemos crear y recrear alternativas de educación secundaria que respondan a las necesidades de los y las jóvenes de sectores

¹ Incluido en Anexo Digital

populares como los que asisten a nuestra escuela”². Por otra parte, se trata de una escuela de reciente fundación³, cuyo equipo docente y directivo ha tenido continuidad en el tiempo, pudiendo trabajar colectivamente en el armado, implementación y revisión del proyecto de la escuela.

En segundo lugar, se trata de un proyecto educativo inspirado en la Educación Popular (EP) de tradición freireana, en tanto enfoque que contribuye a la construcción de una escuela inclusiva. Aunque dicho enfoque pedagógico está más frecuentemente asociado a lo que se conoce como educación “no formal” (es decir, por fuera del sistema educativo oficial), numerosas instituciones, organizaciones y colectivos vienen insistiendo, explorando y afirmando que es posible hacer educación popular en la escuela pública, como se verá más adelante en este trabajo.

En tercer lugar, a la hora de construir el proyecto de escuela secundaria se optó por la orientación en Comunicación, pensando en las oportunidades que ésta ofrece en relación con las estrategias de apropiación de la palabra por parte de aquellos que generalmente, por su doble condición de jóvenes y pobres, han sido silenciados. En este sentido, interesa identificar cuáles son los aportes que la enseñanza de la comunicación realiza a un proyecto de escuela que se piensa desde la revalorización de una voz y una palabra habitualmente silenciadas e invisibilizadas.

El objeto de análisis de esta tesina, entonces, es *la enseñanza de la comunicación en la escuela secundaria La Salle de González Catán desde una perspectiva de educación popular en el marco de una política de inclusión social y educativa.*

Los interrogantes que se pretende abordar son:

- ¿Qué características adquiere la enseñanza de la comunicación en la escuela La Salle de González Catán al entramarse con la pedagogía de la educación popular en el marco de la escuela secundaria?

² Proyecto especial presentado por la institución a las autoridades educativas de la Pcia. De Bs. As. (Ver Anexo)

³ Si bien esta institución educativa tiene una larga tradición (fue fundada hace 100 años), el Ciclo Superior del Nivel secundario es muy joven: se inició en 2008.

- ¿Qué estrategias pedagógico-didácticas se diseñan? ¿Qué dispositivos se construyen? ¿Con qué intencionalidades?
- ¿Qué aportes puede realizar la enseñanza de la comunicación a un proyecto que busca la inclusión educativa?

1. Escuela y contexto

La Escuela La Salle de González Catán es una institución educativa confesional de gestión privada, perteneciente a una congregación religiosa (Hermanos de las Escuelas Cristianas). Fue creada en 1915 a partir de la donación de una extensión de campo y de la construcción de un edificio por parte de Ema y Justa Armstrong, hijas del financista y empresario inglés Thomas Armstrong, quien se radicó en Argentina en el siglo XIX. El Diario “El Mundo”, en un artículo de 1928, cuenta que las hijas de Armstrong “encargaron a sus sobrinos y herederos, Sr. Carlos Dose y Sra. María Luisa Dose de Larriviére, el fundar, en memoria de su padre, un establecimiento destinado a recoger y educar niños huérfanos o de familias pobres y educarlos en los principios del civismo argentino y la religión cristiana.”⁴ Las donantes pusieron como condición que los Hermanos de La Salle fuesen quienes se hicieran cargo de la construcción y dirección del establecimiento educativo.

El Instituto de los Hermanos de las Escuelas Cristianas pertenece a una congregación religiosa de origen francés, fundada por Juan Bautista De La Salle a fines del siglo XVII, quien “tuvo la idea de crear escuelas en las que los hijos de los artesanos y de los pobres aprendieran gratuitamente a leer, escribir, aritmética, y recibieran una educación cristiana por medio de catecismos y otras instrucciones apropiadas para la formación de buenos cristianos”⁵.

En la actualidad, La Salle está presente en 85 países del mundo. En Argentina gestiona 13 escuelas distribuidas entre las provincias de Buenos Aires, Santa Fe, Entre Ríos, Córdoba, Jujuy y Ciudad de Buenos Aires, que funcionan de manera asociada. En los últimos años dicha congregación ha incursionado también en experiencias educativas no formales que buscan atender a adolescentes y jóvenes de sectores vulnerabilizados, bajo el formato de casas de jóvenes o centros de día, en articulación con centros educativos de la propia congregación, programas sociales, instituciones estatales y organizaciones de la sociedad civil.

⁴ <http://www.fundacionarmstrong.org.ar/institucional/historia-de-la-fundacion.html>

⁵ <http://lasalle.edu.mx/identidad/hermanos-de-las-escuelas-cristianas/>

A través de los años, la escuela La Salle de González Catán, creada en el marco de la Fundación Armstrong, ha sido escuela primaria con alumnos pupilos, escuela agrícola, y escuela primaria común.

En la actualidad conforma un Centro Educativo que tiene varios ámbitos:

- Nivel Inicial: desde los dos años hasta los cinco años.
- Educación Primaria: desde los 6 años hasta los 11/12 años.
- Educación Secundaria: desde los 11/12 años hasta los 17/18 años.
- Centro Educativo Complementario: un espacio de contraturno para los alumnos que tienen mayores dificultades sociales, afectivas, de aprendizaje, en el que también desayunan o meriendan y tienen el almuerzo.
- Casa Joven: Centro de día para jóvenes que viven en situación de alta vulnerabilidad.
- Bachillerato de Adultos en convenio con la Fundación UOCRA
- Terminalidad de la escuela primaria para adultos en articulación con la Escuela de Adultos N° 704
- Centro de Formación Profesional para Adultos y Jóvenes en convenio con la Fundación UOCRA
- Microemprendimientos para adultos y jóvenes: gastronomía, estampados de remeras, etc.
- Programa Envión: programa para la promoción y formación de jóvenes en situación de alta vulnerabilidad en convenio con la Municipalidad de La Matanza

Si bien se trata de una institución educativa centenaria, el Ciclo Superior del Nivel Secundario de este establecimiento es muy joven: sus primeros estudiantes comenzaron a cursar en 2008. Las sucesivas transformaciones del sistema educativo fueron tensionando las fronteras de esta escuela, que originalmente era solo primaria, luego se extendió hasta el 9° año de la E.G.B. (Educación General Básica) y finalmente, frente a la creación de un nivel secundario obligatorio de 6 años, se amplió nuevamente la frontera de la escuela hasta el 6° año de la secundaria.

Dicho nivel cuenta con tres divisiones por cada curso, de alrededor de 30 estudiantes cada una, siendo la población total de la secundaria de 600 estudiantes aproximadamente.

La población que concurre a la escuela reside en los barrios que circundan a la escuela (Barrios La Salle A, B y C; El Dorado, Las Casitas, 25 de Mayo; entre otros), donde habitan numerosas familias que viven en situación de pobreza. A pocos kilómetros del centro de González Catán, la geografía que rodea a la escuela está a medio camino entre lo rural y lo urbano. Muchas de las calles de la zona no están asfaltadas. Los barrios de los que provienen los/as estudiantes presentan diversos rasgos de precariedad habitacional, de infraestructura y servicios.

Para la fundación del nivel secundario de esta escuela se conformó un equipo con múltiples miradas, integrado por representantes del equipo docente, de otros niveles de la escuela e incluso directivos de otras escuelas. Dicho equipo estableció una agenda de temas a discutir y estudiar, entre los que se encontraban: abandono, repitencia y fracaso escolar, sobreedad, inclusión laboral de jóvenes de sectores populares, construcción de ciudadanía, gobierno escolar. En la búsqueda de aportes para pensar esas cuestiones, se tomó contacto con diversas experiencias que interpelaban los formatos escolares tradicionales. Ese proceso de búsqueda e investigación cristalizó en la elaboración de un Proyecto Especial de Escuela Secundaria, aprobado por el Consejo General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, por medio de la Resolución 571/10 (ver anexo). Algunos rasgos principales de dicho proyecto, sobre los que se volverá más adelante, son:

- Elaboración del Complejo Temático⁶ para la resignificación anual de los contenidos a partir de la interpretación de las necesidades del barrio y sus representaciones sociales.
- Creación de la figura del Docente Tutor.
- Creación de espacios de participación, animación y gobierno de la escuela: Consejo de Nivel, Consejo de Convivencia, Centro de Estudiantes, Asambleas Docentes y de Alumnos.

⁶ Metodología de planificación curricular inspirada en la pedagogía de Paulo Freire, desarrollada en la página 61

- Titulación con certificaciones oficiales de Centros de Formación Profesional.
- Cuatrimestralización de materias con duplicación de la carga horaria.
- Promoción del curso con hasta un 50 % de materias desaprobadas y creación del Espacio de Recuperación de Aprendizajes para la nueva cursada de los contenidos desaprobados.

Es importante completar este panorama de la escuela La Salle con algunos aspectos del contexto de época en el que se enmarcó la creación y el desarrollo de este proyecto educativo.

El primero y quizás más determinante consiste en la reforma del sistema educativo a partir de la sanción de la Ley de Educación Nacional (LEN), N°26.206, del año 2006. Dicha normativa postuló, por primera vez en la historia de Argentina, la obligatoriedad de la escolaridad secundaria, ampliando las fronteras del derecho a la educación y planteando una serie de profundos cambios de paradigma en torno a lo que significa una educación inclusiva. Se trató de una modificación que sacudió la matriz fundacional del nivel secundario en nuestro país, nacido para las elites y desde una perspectiva excluyente. La LEN vino a promover una serie de cambios profundos respecto de la inclusión social y educativa, y el proyecto educativo de esta escuela se propuso explícitamente encarnar esos mandatos con propuestas concretas e innovadoras. Como parte de dicha normativa, además, se creó una nueva modalidad de Bachillerato Orientado en Comunicación en reemplazo del Polimodal de Comunicación, Arte y Diseño, creado por la Ley Federal de Educación (N° 24.195/93). Dicha orientación, como fue mencionado en la introducción, es la que adoptó la escuela Secundaria La Salle de González Catán.

Otro aspecto del contexto más amplio de esta experiencia educativa consiste en la sanción de la Ley de Servicios de Comunicación Audiovisual (LSCA) N° 26.522, en 2009. Pasados 26 años del retorno al sistema democrático, tras una cruenta Dictadura Cívico-Militar, la regulación para la radiodifusión diseñada por ésta logró sobrevivirla hasta el año 2009, cuando se sancionó la Ley 26.522. Se trató de una normativa que estaba siendo impulsada desde 2004 por colectivos, asociaciones, sindicatos y universidades, reunidos en la Coalición por una Radiodifusión Democrática. Consistió en una construcción colectiva inédita, sometida a discusión en numerosos foros a lo

largo y ancho del país, para luego ser impulsada por el gobierno de Cristina Fernández de Kirchner, que aportó la viabilidad política para su promulgación.

La LSCA se inscribió en el paradigma de la comunicación y la información como bienes públicos y derechos humanos, superando la matriz puramente comercial de la legislación previa. De esta manera, se reservó un tercio del espectro radioeléctrico para las organizaciones sin fines de lucro y otro tercio para el Estado en sus diversos niveles, quedando el tercio restante para la comunicación privada. Dicha distribución del espectro estuvo acompañada por una serie de políticas de fomento para fortalecer a los actores de la comunicación sin fines de lucro y estatales: transferencia de recursos técnicos, formativos y económicos, incentivos a la producción de contenidos locales y regionales, producción y distribución de material de formación, realización de encuentros en todo el país, fortalecimiento de las radios escolares. Más allá de los límites (propios de la implementación de la política pública y externos como las recurrentes presentaciones judiciales de los conglomerados de medios para la plena implementación de la ley), la LSCA⁷ constituyó una política pública de fortalecimiento de la comunicación popular, comunitaria y de las emisoras escolares, como la FM “Demoliendo Radios” que comenzó a transmitir desde la Escuela La Salle en 2011.

A estos dos grandes rumbos de política pública en materia de comunicación y educación, profundamente ligados con el objeto de esta tesina, podrían agregarse otras medidas como la implementación de la Asignación Universal por Hijo; el incremento del porcentaje del PBI destinado al presupuesto educativo; la recomposición salarial docente; la sanción de la ley de Protección Integral de los Derechos de Niños, niñas y adolescentes N° 26.061 y de la Ley de Educación Sexual Integral N° 26.150 y los avances en materia de derechos de género (Ley de Matrimonio Igualitario, Ley de identidad de género).

Esta breve enumeración, sin pretensiones de exhaustividad, quiere ubicar a los lectores de esta tesina en el clima de época en el que nació y se desarrolló esta escuela secundaria, para nada ajena al devenir político, económico y social del país en los últimos años. Los niños, niñas y jóvenes que asisten a ella, y sus familias, atravesaron

⁷ Derogada por el Poder Ejecutivo mediante el decreto 267/15

por una etapa de acceso a nuevos derechos y progresiva recuperación económica luego de la profunda crisis de 2001, signada por la presencia de un Estado que desde diversas políticas públicas intentó promover la inclusión, reducir la desigualdad y revertir los daños de las políticas neoliberales que condujeron a la crisis.

Presentados entonces los principales rasgos del contexto y el objeto de esta tesina, se pasará a continuación a explicitar los aspectos metodológicos involucrados en la misma.

2. Aspectos metodológicos

“No hay enseñanza sin investigación ni investigación sin enseñanza. En mi opinión, lo que hay de investigador en el profesor no es una calidad o una forma de ser o de actuar que se agregue a la de enseñar. La indagación, la búsqueda, la investigación, forman parte de la naturaleza de la práctica docente. Lo que se necesita es que el profesor, en su formación permanente, se perciba y se asuma, por ser profesor, como investigador”
Paulo Freire, *Pedagogía de la Autonomía*

En primer lugar es necesario señalar que el autor de esta tesina integra el plantel de profesores del ciclo orientado en comunicación de la escuela tomada como caso de análisis. La tesina, entonces, además de cumplir con un requisito para obtener un título de grado, se funda en el deseo de reconstruir críticamente un proceso, entendiendo que en el trabajo docente hay también producción de conocimiento. En este sentido, en el ámbito educativo existe una escisión entre quienes producen el conocimiento y quienes lo utilizan, subestimándose la capacidad de los docentes para producir conocimiento a partir de su práctica. Como sostiene Anderson, “aún muchos académicos que promueven la pedagogía crítica y al docente como intelectual, mantienen la dicotomía entre los que producen conocimientos y los que los utilizan. Que los docentes participen en estudios de IAP⁸ conducidos por un investigador es una cosa; que el docente tenga la audacia de considerarse investigador es otra” (Anderson: 2007; 3).

A su vez, Ruiz Silva afirma que los mismos docentes desarrollan procesos de investigación de contextos educativos propios o muy cercanos, haciendo parte del contexto investigado, siendo el nivel de complejidad en esos casos remarcable, dado que como investigadores participan en la conformación y constitución del objeto investigado (Ruiz Silva, 2004). El autor define ese rol como de “investigador interno” o “investigador participante”, marcando la necesidad de pasar de un plano descriptivo a uno interpretativo. Esta condición de investigador participante conlleva a su vez el requisito de poder tomar distancia del objeto estudiado, no en pos de una pretendida pero imposible neutralidad, pero sí de dotar de validez al análisis.

⁸ Investigación Acción Participativa

Teniendo en cuenta lo anterior, esta tesina se reconoce en las notas de identidad que Rigal (2008) atribuye a la Investigación Acción Participativa, a saber:

- producción de conocimiento con intencionalidad transformadora (búsqueda, ruptura, cuestionamiento)
- recuperación de la experiencia práctica de los sujetos involucrados
- producción colectiva, en el marco de un encuadre democrático

Este trabajo es una producción individual en la que el colectivo docente implicado participa aportando su mirada sobre el objeto estudiado por medio de entrevistas en profundidad. En sintonía con ello, es que se decide realizar una investigación descriptiva exploratoria con variables predominantemente cualitativas, dado que lo que se pretende es estudiar prácticas, experiencias, estrategias pedagógicas y representaciones de los docentes de las materias de comunicación. Como sostienen Strauss y Corbin, “La investigación cualitativa es todo tipo de investigación que produce hallazgos a los cuales no se llega por medios estadísticos u otro tipo de medios de cuantificación. Se puede referir a las vidas de las personas, las historias, la conducta, pero también al funcionamiento organizacional, a los movimientos sociales o las relaciones de interacción” (Strauss y Corbin: 2002; 17)

Por su parte, Marshall y Rossman afirman que la investigación cualitativa es fundamentalmente descriptiva y se basa en las palabras de las personas, las cuales considera como datos primarios (Marshall y Rossman: 1989).

El material analizado está constituido por representaciones sociales entendidas como reconstrucciones significantes de un objeto de la realidad. Por lo tanto, una reconstrucción simbólica a partir de la realidad, cuyo significado trasciende el objeto denotado y tiene un cierto grado de autonomía con respecto al objeto (Castoriadis, 1980). Como sostiene Rigal, las representaciones “inciden en lo cotidiano de los sujetos y a menudo operan como orientadoras de acción. Es decir, la representación, por un lado viene de la realidad (en tanto proceso de significación); por el otro, va hacia la realidad (en la medida que se traduce en práctica)” (Rigal: 1995; 3)

En relación a las fuentes primarias, se considera en este trabajo a los propios actores sociales que llevan adelante las prácticas pedagógicas, a quienes se les realizaron entrevistas en profundidad focalizadas, de tipo semi estructurada.

Según Sabino, la entrevista es “una forma específica de interacción social que tiene por objeto recolectar datos para una investigación. El investigador formula preguntas a las personas capaces de aportarle datos de interés, estableciendo un diálogo peculiar, asimétrico, donde una de las partes busca recoger informaciones y la otra es la fuente de esas informaciones (...). La ventaja esencial de la entrevista reside en que son los mismos actores sociales quienes proporcionan los datos relativos a sus conductas, opiniones, deseos, actitudes y expectativas, cosa que por su misma naturaleza es casi imposible observar desde fuera. Nadie mejor que la misma persona involucrada para hablarnos acerca de todo aquello que piensa y siente, de lo que ha experimentado o proyecta hacer” (Sabino: 1992; 116).

En total se incluyen entrevistas a cuatro profesores/as de las materias del ciclo orientado en comunicación. En ellas se indaga acerca de las representaciones de los/as docentes de las materias específicas de la modalidad de comunicación, sus valoraciones en torno a sus prácticas de enseñanza, sus intencionalidades, así como los aportes de la educación popular para planificar sus asignaturas y llevar a delante sus clases.

Otras fuentes utilizadas en el análisis consisten en los contratos didácticos de las materias específicas de la orientación en comunicación. “Contrato didáctico” es el nombre que adquiere en esta escuela lo que habitualmente se nombra como “planificaciones”, que cada docente construye para su asignatura. Respecto de estos materiales, explica Galli: “Se entiende que se deben pensar las planificaciones, llamadas aquí contrato didáctico, más como una herramienta de trabajo que los alumnos llevan en sus carpetas y con los cuáles se va siguiendo el desarrollo del trabajo del educador a lo largo del año, que como un instrumento burocrático que hay que presentar a la dirección. (...) Los contratos didácticos son contratos en tanto allí se explicita qué es lo que se pretende enseñar y que el alumno aprenda a lo largo del año. El alumno sabe, entonces, qué tiene por delante en la materia, de qué modo le va a ser ofrecido ese saber y cuáles son las pautas para la evaluación y aprobación del año. (...) Es un instrumento de trabajo que también tiene como intención dar a conocer la propuesta de

cada una de las materias a las familias. Una de las características del contrato didáctico es que debe ser redactado en forma simple y sencilla de modo que todo aquel que quiera leerlo pueda comprender de qué se trata. Si bien no se ha logrado que el contrato didáctico se asuma como un recurso didáctico para las clases (aún perdura en algunos profesores “la planificación” como un requisito administrativo y les cuesta integrarlo al proceso de enseñanza), sin dudas la explicitación de lo que se pretende y la clarificación de las “reglas del juego”, contribuyen a cargar de sentido las clases a la vez que las inscriben en un proceso y no en fragmentos aislados que poco se articulan entre sí a lo largo del año”. (Galli: 2014; 77-78)

Es este carácter dialógico de la idea de “contrato” y las intencionalidades descriptas puestas de fondo en su construcción, lo que otorga a estos textos una importancia particular a la hora de estudiar las prácticas pedagógicas, los enfoques e intencionalidades que las sustentan. En particular, se rastrea en estos contratos la presencia de algunos rasgos centrales de la educación popular de tradición freireana, descriptos más adelante.

Por último, se toman como objetos para el análisis el PEI (Proyecto Educativo Institucional) y el Proyecto Especial para la Escuela Secundaria presentado por la conducción a la Dirección de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires y aprobado por ésta.

Corpus de análisis (incluido en los anexos):

1. Contrato didáctico de la asignatura “Introducción a la comunicación” (4° año)
2. Contrato didáctico de la asignatura “Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación” (4° año)
3. Contrato didáctico de la asignatura “Observatorio de medios” (5° año)
4. Contrato didáctico de la asignatura “Observatorio de comunicación, cultura y sociedad”
5. Contrato didáctico de la asignatura “Comunicación y culturas del consumo” (5° año)
6. Contrato didáctico de la asignatura “Comunicación comunitaria/Taller de producción de Lenguajes” (6° año)

7. Contrato didáctico de la asignatura “Comunicación y transformaciones socioculturales del Siglo XXI” (6° año)
8. Proyecto especial Escuela Secundaria La Salle⁹
9. Proyecto Pedagógico Político Pastoral Institucional Escuela Secundaria LA SALLE N° 6557¹⁰
10. Entrevista a docente A
11. Entrevista a docente B
12. Entrevista a docente C
13. Entrevista a docente D

Una vez descriptos los rasgos metodológicos, en el próximo apartado se desarrollan algunos antecedentes de investigación y producción de conocimiento en torno al objeto de esta tesina, señalando puntos de contacto, desarrollos que en ella se retoman y zonas de vacancia a las que se pretende aportar.

⁹ Incluido en el anexo digital

¹⁰ Incluido en el anexo digital

3. Estado del arte

Esta tesina reúne y articula tres ámbitos de investigación: el de la enseñanza de la comunicación en la escuela secundaria, la cuestión de la factibilidad de la educación popular en el sistema educativo formal y las perspectivas sobre la inclusión educativa. A continuación se reseñarán algunos antecedentes de referencia que se han indagado en cada una de estos ámbitos.

3.1. Educación popular en la escuela

La Educación Popular (EP) de tradición freireana¹¹ estuvo marcada en sus inicios y durante parte importante de su desarrollo por una distancia respecto del sistema educativo formal, por un lado porque éste era considerado como reproductor de las desigualdades sociales y de carácter opresivo en relación a los intereses y luchas de los sectores populares, y por otra parte porque la EP surge en un contexto de procesos dictatoriales en Latinoamérica, que impedían (la mayoría de las veces a sangre y fuego) las reformas progresistas de la educación. De esta manera quedaban excluidas las escuelas como terreno para llevar adelante esta pedagogía.

Sin embargo, existen numerosos aportes (incluyendo a los del propio Paulo Freire) que han insistido en la necesidad y posibilidad de reconciliar a la EP y las escuelas. Tal es así que pareciera que la pregunta por la posibilidad de hacer educación popular en la escuela ha sido desplazada por el interés en dar cuenta de cómo llevarla a cabo.

Algunas referencias en esta línea son los trabajos de Luis Rigal (1995), Germán Cantero (2006) y Moacir Gadotti (2008). El trabajo de Rigal, titulado "Reinventar la escuela: una perspectiva desde la educación popular" se nutre de la investigación "Democracia, escuela pública y educación popular", llevada a cabo en el marco del Programa de Sistematización de la Educación Popular en América Latina. Dicho trabajo está atravesado por la pregunta acerca de las contribuciones que la educación popular puede

¹¹ En referencia a Paulo Freire, pedagogo brasileño considerado como principal referente de la Educación Popular

hacer a la transformación de la escuela para que tenga un papel relevante en los procesos de democratización de la sociedad, y toma como fuentes los testimonios de diversos actores del sistema educativo (docentes, supervisores, directores, capacitadores, coordinadores) involucrados en experiencias de educación popular.

Cantero, a su vez, recoge en su texto “Educación popular en la escuela pública: una esperanza que ha dejado de ser pura espera” una rica trayectoria de investigaciones colectivas y propias del autor que decantan en la identificación de los saberes, las prácticas y las condiciones que en un grupo de escuelas públicas han permitido avanzar en el camino de la educación popular.

Por otra parte, existen dos producciones recientes que tienen particular relevancia por provenir de la congregación lasallana, la cual gestiona administrativa y pedagógicamente la escuela referida en esta tesina. En ambos casos se trata de descripciones analíticas de proyectos educativos insertos en sectores vulnerabilizados que se piensan desde la inclusión educativa, y que dan cuenta de los supuestos teóricos y metodológicos que los sustentan.

El primero es el texto “Educación y vulnerabilidad” del religioso lasallano Patricio Bolton (Bolton: 2013). Dicha obra recoge y analiza la experiencia de la escuela primaria Héctor Valdivielso en Malvinas (Córdoba), cuyo proyecto educativo se funda en la EP. Se trata de un aporte importante teniendo en cuenta que es reconocido por los fundadores de la escuela secundaria La Salle de González Catán como antecedente para la elaboración del proyecto educativo de la misma. El otro trabajo de referencia es de autoría de Gustavo Galli, y se trata de una sistematización de la experiencia pedagógica de la Escuela Secundaria La Salle de González Catán (Galli: 2014), cuyo proyecto educativo se funda en la EP y las pedagogías críticas. En dicha obra Galli realiza una cartografía de la escuela La Salle haciendo foco en cuestiones como los sentidos de la enseñanza, la resignificación curricular, la evaluación y promoción, el gobierno escolar y la participación estudiantil. En este trabajo el autor no se detiene particularmente en la enseñanza de la comunicación, excepto por breves referencias a “Demoliendo radios”, la FM escolar que si bien trasciende al Nivel Secundario y a las asignaturas de comunicación, está habitada en gran medida por las iniciativas que surgen en el marco de dichas asignaturas impulsadas por docentes y estudiantes.

Otra línea que vincula educación popular y escuela es la relacionada con los llamados “Bachilleratos populares”. Se trata de propuestas educativas alternativas surgidas en el seno de las organizaciones y movimientos sociales en la década del ‘90 y con mayor fuerza luego de la crisis de 2001, pero que disputan (en algunos casos) su reconocimiento al Estado, buscando ampliar así los márgenes de lo que se entiende administrativa y pedagógicamente por “educación formal”. Al respecto existen tesinas como las de Du Plessys-Fernández (2011) y Rybak-Di Segni-Lozano (2009). Si bien en estos trabajos el énfasis está puesto en el carácter alternativo de sendas experiencias, ofrecen una mirada de lo que implica pensar escuelas más inclusivas que ofrezcan, desde la educación popular, una experiencia distinta a la de la expulsión o fracaso escolar.

El aporte que se busca hacer sobre este punto desde esta tesina consiste en identificar las particularidades de la EP en la escuela formal en su articulación con la enseñanza de la comunicación, terreno poco explorado en los trabajos sobre este tema.

3.2. Inclusión educativa

En los años posteriores a la última reforma educativa, que data de 2006, se han producido numerosas investigaciones y análisis sobre la inclusión educativa en diversas líneas. Por un lado, existen trabajos que buscan dar cuenta de los impactos provocados por la renovación de la legislación y la política educativa en la Nación y las provincias, sus supuestos teóricos, enfoques pedagógicos y los cambios estructurales, en algunos casos incorporando la sinergia con otras políticas públicas del período 2003-2015 tales como la Asignación Universal por Hijo/a. Esta última resulta especialmente relevante teniendo en cuenta que fija como requisito para sus beneficiarios/as la escolarización de sus hijos. En esta línea se ubica el trabajo de Feldfeber y Gluz (2011), en el cual se identifica, respecto de la transición de los marcos normativos en educación, un desplazamiento de la preocupación por la equidad a una mayor preocupación por la inclusión, la igualdad y la necesidad de reinstalar políticas de inspiración universal. Respecto de la educación secundaria en el marco de la LEN, las autoras señalan que se han desarrollado con políticas centralmente dirigidas a revertir la tradición selectiva que caracterizó a dicho nivel, enfatizando la necesidad de construir una escuela secundaria

capaz de motivar, incluir y retener a los jóvenes y adolescentes, otorgando especial importancia a la recuperación de quienes abandonaron la escuela (Feldfeber y Gluz, 2011).

El trabajo de Bracchi (2010), por otra parte, focaliza en la política pública de educación secundaria en la Provincia de Buenos Aires en el marco de la LEN, afirmando que inclusión es una categoría política que no puede pensarse por separada del paradigma de los derechos humanos. Desde dicha perspectiva, se piensa la inclusión educativa “no sólo como el acceso a las escuelas de los adolescentes que no han asistido nunca o que por algún motivo abandonaron sus estudios, sino además como la permanencia y la continuidad en el sistema educativo de estos sujetos que aparecen como el eje de estas políticas, recuperando la centralidad del acto pedagógico”. (Bracchi, 2010; 6)

Otra vertiente dentro de las producciones en torno a la inclusión educativa es aquella en la que se busca dar cuenta de las transformaciones estructurales necesarias o llevadas a cabo en el sistema a nivel general y las escuelas en particular, para lograr una efectiva inclusión. Un trabajo en esta línea es el de Terigi (2008), acerca de los cambios necesarios en el formato de la escuela secundaria con el fin de promover la inclusión. En esta línea también se ubica la publicación coordinada por Silvia Vázquez (2013) que reúne aportes desde experiencias pedagógicas populares para la renovación de la escuela secundaria de cara a la inclusión, entre las cuales se incluye un artículo sobre el régimen de evaluación y acreditación implementado en la escuela La Salle de González Catán, que será desarrollado posteriormente.

En este punto, entonces, el aporte que se pretende hacer al tema de la inclusión educativa es el de identificar qué ofrece la enseñanza de la comunicación desde una perspectiva de EP a esa tarea de construir una escuela inclusiva.

3.3. Enseñanza de la comunicación

En relación a la enseñanza de la comunicación en la escuela media, priman los estudios relativos al nivel Polimodal, modalidad correspondiente a la Ley Federal de Educación, anterior a la vigente en la actualidad. Es esperable teniendo en cuenta que fue en la década del `90 en la cual se institucionalizaron los bachilleratos en comunicación,

ingresando la comunicación a la escuela como disciplina específica. En esta línea figuran las tesinas de Posadas (1998), Calabrese (1998) y Carbonaro (2008), siendo esta última posterior a la reforma educativa de 2006 pero todavía centrada en la inclusión disciplinaria del discurso comunicacional en las escuelas durante los '90.

Un antecedente de especial referencia es el trabajo publicado por la cátedra de Didáctica Especial del Profesorado en Cs. De la Comunicación (Facultad de Cs. Sociales, UBA), que recupera los resultados del proyecto de investigación “La inserción de la comunicación en el nivel medio: emergencia, institucionalización y práctica profesional”¹² (Margiolakis, C; Gamarnik, C.: 2011). Se trata de un importante antecedente para esta tesina en varios sentidos. En primer lugar, allí se incluyen referencias generales a las características del ciclo orientado en comunicación propuesto por la LEN de 2006, señalando algunos rasgos de su currículum juzgados como superadores en relación al formato previo. Dicho carácter superador se evidencia en algunas sintonías de los nuevos programas y objetivos del Bachillerato en Comunicación, respecto de las pedagogías críticas y la EP, tales como la cuestión de la recepción crítica de los mensajes mediáticos. En tercer lugar, se plantea allí a la práctica docente en comunicación como proyecto de intervención intelectual, destacando el trabajo de producción de conocimiento pedagógico de los/as docentes de dicha disciplina, premisa sobre la cual se funda esta tesina.

Acerca de las relaciones entre enseñanza de la comunicación y EP, existen trabajos mayoritariamente centrados en ámbitos educativos no formales, inscriptos en lo que se conoce como “comunicación comunitaria” o “alternativa”, o si se trata de experiencias dentro del sistema educativo, tienen un carácter de excepcionalidad, marginalidad o transitoriedad, como por ejemplo talleres de comunicación generalmente orientados a la producción. Tal es el caso de la tesina de Corti y Pereyra Diz (2001) sobre una experiencia de talleres de comunicación en un centro de día en la localidad de Morón; la tesina de Spector (2007) acerca de la intervención del comunicador en una radio escolar o el trabajo más reciente de Lazzati y Goenaga (2013) en el cual se trata de una intervención externa desde el rol del comunicador en tanto asesor en una escuela.

¹² Proyecto de Reconocimiento Institucional de la Facultad de Ciencias Sociales de la UBA 2008-2010

Teniendo en cuenta lo desarrollado hasta aquí, esta tesina quiere aportar una mirada sobre la enseñanza de la comunicación en el marco de la estructura vigente del sistema educativo, siendo que la mayoría de los estudios corresponden al marco normativo anterior, y a la vez se pregunta por las particularidades que dicha enseñanza adquiere en la escuela cuando se cruza con la educación popular.

4. Marco Teórico

4.1 Inclusión educativa en el marco de la obligatoriedad de la escuela secundaria

Bracchi sostiene que no puede pensarse la inclusión educativa sin referencia al binomio inclusión-exclusión y sin implicarla en el proceso de producción de la desigualdad social, poniendo de relieve la dimensión política de dicha categoría: “Inclusión es una categoría política y se enmarca desde un enfoque de derechos, desde los derechos humanos. Es desde este paradigma de interpretación de los actores sociales que se piensa y se interpela a los adolescentes y jóvenes como sujetos plenos, con capacidad de decisión, con derechos, responsabilidades y con potencialidad para ejercer y construir ciudadanía” (Bracchi, 2010; 6).

Desde la perspectiva del derecho a la educación, se piensa a la inclusión educativa no sólo como el acceso a las escuelas por parte de los adolescentes que no han asistido nunca o que por algún motivo abandonaron sus estudios, sino además como la permanencia y la continuidad de estos sujetos en el sistema educativo. Siendo éste el paradigma de la inclusión presente en la LEN, es preciso remontarse a los orígenes del sistema educativo para comprender las matrices y tradiciones fundacionales respecto de la escuela secundaria antes de la adopción de dicho paradigma en la política pública educativa.

Brener sostiene que si bien el sistema educativo argentino en sus comienzos funcionó como sistema masivo de inclusión de gran alcance, por otra parte se concretó con mecanismos a la vez excluyentes, autoritarios y homogeneizantes (Brener: 2014). La escuela secundaria argentina surgió en el siglo XIX para formar a los jóvenes de la elite republicana en las escuelas nacionales. En su origen no se pensó en una escuela secundaria para todos los jóvenes, los discursos higienistas y biologicistas dominaban la educación, proclamando postulados acerca de la “educabilidad” y las posibilidades de aprender de aquellos que por pobres eran incapaces.

Adriana Puiggrós analiza los discursos dominantes sobre la educación en sus épocas fundacionales, tomando como paradigma la posición de Víctor Mercante –referente del

normalismo en Argentina- acerca de las posibilidades de educación de los sujetos: “Sostiene Mercante que en las escuelas y colegios Latinoamericanos habrá siempre dos masas con tendencias definidas. Una destinada a funciones superiores y otra que, satisfecha con actividades puramente reflejas, se dedicará a una vida social inferior. Será necesario elaborar estrategias educacionales diferentes para ambas. El primer grupo recibirá una educación profesional y superior. El segundo debe ser simplemente preparado para una vida inferior. Las puertas de la escuela secundaria deben cerrarse para este último grupo.” (Puiggrós: 1990; 143).

Con esas matrices y discursos como antecedentes, en el año 2006, la Ley Federal de Educación (LFE) que regía desde 1993, fue reemplazada por la Ley 26.206 de Educación Nacional (LEN). La misma amplió los márgenes de la escolarización al declarar como obligatoria la escuela secundaria por primera vez en la historia del sistema educativo argentino. La LFE había ampliado a diez los años de escolaridad obligatoria, pero no incluía los tres últimos años de escolaridad secundaria, denominados en ese entonces como Nivel Polimodal. La ampliación del derecho a la educación puso al sistema educativo frente al desafío de garantizar el acceso, la permanencia y la finalización de sus estudios a sectores sociales que no fueron los destinatarios históricos de la escuela secundaria, de tradición excluyente y selectiva como se ha mencionado (Montesinos, Sinisi, Schoo: 2009; 6).

Asimismo, el crecimiento de la matrícula en el nivel se vio multiplicado al implementarse el Programa Asignación Universal por Hijo (AUH) en 2009, destinado a todos los niños/as menores de 18 años que no percibieran otra asignación familiar y pertenecieran a grupos de familias de desocupados o que se desempeñaran en actividades informales, estableciendo como requisito para sus beneficiarios –entre otros- la acreditación de la continuidad escolar de sus hijos/as. Según estadísticas de la Dirección Nacional de Información y Estadística Educativa, realizadas en septiembre de 2016, entre 2007 y 2015 se incorporaron 475.000 nuevos estudiantes a la escuela secundaria¹³.

¹³ http://portales.educacion.gov.ar/diniece/wp-content/blogs.dir/37/files/2016/09/1-CUADROS-GENERALES-2015_serie_alumnos.xls

Al incorporarse grupos sociales desfavorecidos que históricamente no habían accedido al nivel secundario, o que eran expulsados del mismo, creció notablemente la matrícula, incorporándose masivamente nuevos estudiantes –muchos de ellos primera generación de estudiantes secundarios en sus familias- y crecieron también los desafíos de repensar y diseñar una escuela inclusiva no solo desde lo cuantitativo sino desde las normativas de convivencia, los diseños curriculares, las estrategias de enseñanza, es decir desde las prácticas escolares que interpelan la cultura institucional naturalizada.

Sostienen Feldfeber y Gluz que las políticas educativas que acompañaron a la LEN desplazaron la preocupación por la equidad, presente en la LFE, hacia una mayor preocupación por la inclusión, la igualdad y la necesidad de reinstalar políticas de inspiración universal, dirigiéndose a revertir la tradición selectiva que caracterizó al nivel secundario (Feldfeber, Gluz: 2011)

La LEN, asimismo, estuvo acompañada por diversas resoluciones elaboradas en el marco del Consejo Federal de Educación, órgano de construcción de consensos y acuerdos a nivel nacional en torno a la política pública educativa, que prescribieron una serie de orientaciones para la elaboración de normativas jurisdiccionales en lo que respecta al rediseño de las estructuras escolares, la organización institucional, la convivencia escolar y el acompañamiento de las trayectorias educativas, entre otros temas.

Una de ellas es la Resolución CFE N° 84/09, titulada “Lineamientos políticos y estratégicos de la Educación Secundaria Obligatoria”. En su introducción se afirma que “la obligatoriedad pone en el centro de las preocupaciones a las trayectorias escolares de todos los adolescentes, jóvenes y adultos. Esto implica profundos cambios al interior de las instituciones y sus propuestas. Entre ellos, superar la fragmentación histórica del trabajo docente en la secundaria, así como revisar los saberes pedagógicos disponibles y las condiciones de escolarización de quienes están en la escuela, para aquellos que deben volver y también para los que aún no llegan” (Res CFE N° 84: 2009, 4). Es decir, si la escuela secundaria es obligatoria, debe rearmarse para ser efectivamente inclusiva.

Asimismo, al establecer los rasgos que debe adoptar la propuesta educativa del nivel secundario de acuerdo a la LEN, en el anexo de la citada resolución se hace referencia a

algunos ejes de la Educación Popular –sobre los que se profundizará posteriormente– tales como la cuestión del respeto y la valoración de los saberes y experiencias que portan los/as estudiantes y sus familias y que el modelo tradicional de escuela ha invisibilizado o desestimado: “El criterio de justicia que significa ampliar la obligatoriedad a la secundaria implica democratizar los saberes, reconocer de modo incluyente las diferentes historias, trayectorias, oportunidades culturales a las que adolescentes y jóvenes han podido acceder, usos sociales, nuevos saberes de los que ellos son portadores, e intervenir sobre ellas sin producir exclusiones o estigmatizaciones de ninguna naturaleza” (Res CFE N° 84: 2009, 10).

En la Resolución CFE N° 93/09, que contiene orientaciones para la organización pedagógica e institucional de la educación secundaria obligatoria, se señala que la obligatoriedad ubica a los actores del sistema educativo “frente al desafío de revisar estructuralmente las instituciones de modo tal de garantizar las condiciones necesarias para el acceso, la permanencia y el egreso del nivel al conjunto de la población. Se trata de poner en cuestión todos aquellos dispositivos, prácticas y representaciones que naturalizan, cuando no facilitan o producen, procesos de selección y exclusión.” (Res CFE N° 9: 2009, 19).

De los párrafos precedentes queda claro que garantizar la obligatoriedad y generar la inclusión de los sectores hasta entonces excluidos o expulsados, no se trata solo de aumentar el número de estudiantes sino de reconstruir el sistema y las instituciones educativas para que esa inclusión sea efectiva y real.

En ese contexto de renovación de normativas y políticas educativas, como se mencionó, se produce la creación del nivel secundario de la escuela en la que se ubica el objeto de esta tesina, el cual nace con la intención de hacer carne las directrices en materia de renovación de formatos y gramáticas¹⁴ escolares para lograr una efectiva inclusión educativa.

¹⁴ Tyack y Cuban (2001) entienden por gramática escolar aquel conjunto de estructuras, reglas y prácticas que organizan la labor cotidiana de la instrucción en las escuelas y que son la graduación de los alumnos por edades, la división del conocimiento por materias separadas y el aula autónoma con un solo maestro.
<http://www.suteba.org.ar/download/bibliografia-para-concurso-43451.pdf>

En el citado Proyecto Especial del Nivel Secundaria presentado por la Escuela La Salle ante las autoridades educativas de la Provincia de Buenos Aires, se explicita una toma de posición desde la inclusión, a partir del reconocimiento de que los jóvenes a los que se quiere incorporar son aquellos que han sido históricamente expulsados y asumiendo que es preciso reformular las gramáticas escolares para hacer efectiva la inclusión: “Entendemos que toda situación de fracaso que acontece en la escuela, tiene a la misma escuela como primera responsable. Decimos entonces que no hay alumnos que fracasan sino que es la escuela quien en su responsabilidad de transmisión de conocimientos y saberes no ha sabido, no ha podido dar las respuestas necesarias y ajustadas a cada uno y una de los/as jóvenes que en ella habitan. Al mismo tiempo, decimos también, que la escuela como institución que universaliza la educación no siempre puede atender la diversidad de alumnos/as. Creemos que no puede hacerlo en este “formato escolar”, al menos. La pobreza, trae consigo consecuencias que en otros sectores sociales no son tan comunes: dejar de estudiar por trabajar, no concurrir a la escuela para cuidar a los hermanos, la pobre atención primaria de salud y las enfermedades reiteradas, etc. Decimos entonces que la escuela secundaria ha fracasado con este “modelo” clasificado curricularmente y graduado a partir de las edades”¹⁵.

En esa tarea de repensar la escuela para lograr una mayor y mejor inclusión, la escuela La Salle encuentra que la educación popular ofrece aportes significativos, por lo que a continuación se desarrollan los orígenes y principales rasgos de esta perspectiva pedagógica.

4.2 Educación popular en el sistema educativo formal: orígenes comunes, distancias y reencuentros

4.2.1. Acerca de la educación popular

Gustavo Galli sostiene que Educación Popular (EP) es actualmente lo que Laclau denomina como *significante vacío*, es decir, “un *significante* que, por contener una red

¹⁵ Extraído del Proyecto Especial presentado a las autoridades educativas de la Provincia de Buenos Aires, incluido en el anexo digital.

de significados tan incommensurable, y por ser estos tan disímiles, múltiples, dispares y abarcativos, terminan transformando a este concepto en la representación del todo y la nada a la vez” (Galli: 2014; 48). En función de esta polisemia y los debates que encierra, es necesario establecer a qué se hace referencia con educación popular, a los fines de este trabajo y desde la perspectiva adoptada en la escuela referida.

Un primer sentido histórico para la expresión “educación popular” proviene de lo que se ha dado en llamar “matriz sarmientina” (Vázquez-Di Pietro: 2004), en referencia al pensamiento de Domingo Faustino Sarmiento. Desde este enfoque, educación popular se enuncia en función de su destinatario: educación *para el pueblo*, siendo este último – desde esta visión- “la masa resultante de la desorganización de los insurrectos e irregulares cuyos rasgos de barbarie hacían que la tarea educativa fuera equiparada con una acción *civilizadora*” (Vázquez-Di Pietro: 2004; 3). De esta manera el término en cuestión nace íntimamente ligado a la instrucción pública, con la creación del primer sistema de educación pública de Argentina a fines del siglo XIX, que incluyó masivamente a sectores excluidos de la educación hasta ese momento, a la vez que tuvo rasgos homogeneizantes, negadores de la diferencia y represivos respecto de las culturas y saberes populares.

En la misma época en la que Sarmiento desarrollaba su pensamiento y su práctica, Simón Rodríguez sembraba otros sentidos respecto de la educación popular que florecerían tiempo después. Sostiene Adriana Puiggrós que si bien la educación popular, como la entendemos hoy, nace al calor de las luchas sociales latinoamericanas en los años sesenta a partir de las ideas de Paulo Freire, es clave en esa construcción el legado de Simón Rodríguez –maestro de Simón Bolívar- cuya obra ha sido durante mucho tiempo invisibilizada para la academia. Existe un campo común de preocupaciones y compromisos entre ambos, siendo un eje vertebrador la cuestión de la emancipación intelectual de los sectores oprimidos por las clases dominantes.

Con el pensamiento y la práctica de Simón Rodríguez como germen, se fue abriendo en Latinoamérica una vertiente pedagógica con efervescencia en las décadas del 60 y 70, que tuvo otras fuentes como la Teología de la Liberación, la Teoría de la Dependencia, la Revolución Cubana y otros movimientos de liberación en diversas partes de Latinoamérica y fuera de ella. Dicha condensación se expresará educativamente en la

denominada Pedagogía de la Liberación, representada por las ideas de Paulo Freire (Pineau: 1994).

Freire desarrolló un método de alfabetización de adultos de sectores populares en contextos rurales, en el que el punto de partida para los aprendizajes eran los saberes y experiencias de los propios campesinos. Adriana Puiggrós afirma que con esto Freire “sacudió los soportes principales del sistema educativo moderno latinoamericano (...) al cuestionar la eficacia educativa de la unidireccionalidad del vínculo entre maestro y alumno, y proponer la alternativa de un diálogo en el cual el educador no pierde su función, pero se reconocen los saberes previos del educando” (Puiggrós: 2010; 41).

El hecho de que las primeras experiencias de Freire hayan sido en ámbitos de educación no formal, como los grupos de alfabetización de adultos de sectores rurales, contribuyó a instalar la creencia de que la EP no puede desarrollarse en el sistema educativo formal, aún cuando el mismo Freire llevara sus ideas a ese ámbito como Secretario de Educación de la Ciudad de San Paulo, entre 1989 y 1991 (Hillert: 2008). Sin embargo en diversas latitudes se han llevado a cabo experiencias de EP en escuelas. Sobre los encuentros y desencuentros entre la EP y el sistema educativo se trata el siguiente apartado.

4.2.2. Educación popular y escuela pública: distancias y reencuentros

El desarrollo de la teoría y práctica de Freire ocurrió en un período de fuerte crítica a los mecanismos de dominación y opresión de las clases dominantes hacia los sectores subordinados y la escuela no estuvo exenta de estas críticas, tal como señala Pineau: “Educativamente, se identificó como el arma de dominación por excelencia a la escuela y al sistema escolar, por lo que no sólo se le negó la posibilidad de generar cambios en la sociedad, sino que también se le asignó un rol principal en la reproducción del statu quo, y por ende, de generación y justificación de las desigualdades sociales. Por tal, surgió la necesidad de crear estrategias educativas alternativas fuera y opuestas a éstos” (Pineau: 1994; 15). Se produjo, entonces, un distanciamiento entre la educación popular y el sistema educativo formal, quedando la EP más fuertemente emparentada con experiencias de educación no formal, ligadas a movimientos y organizaciones sociales/políticos, ONGs y algunos sectores de la Iglesia Católica.

Sin embargo el mismo Paulo Freire señaló en varias oportunidades la necesidad de hacer educación popular en la escuela pública. En su libro “Política y educación”, un capítulo lleva por título “Escuela pública y educación popular”. Allí Freire se pregunta si es posible hacer educación popular en las escuelas públicas o por el contrario la educación popular sólo puede realizarse en el espacio de la informalidad. Para argumentar a favor de esa amalgama, Freire desarrolla una crítica de la interpretación mecanicista y pesimista de la historia, invitando a considerarla como posibilidad y no como mera determinación y condicionamiento. En ese sentido, respecto de las teorías reproductivistas de la educación, señala que cometieron el error de omitir el papel de las subjetividades en la lucha histórica, afirmando que somos seres condicionados pero no determinados. No niega ni subestima el peso de los condicionamientos, pero sostiene no solo que es posible sino que es tarea de los educadores “progresistas” hacer educación popular en las escuelas públicas, aún cuando éstas se encuentran “bajo el comando autoritario antagónico, aún nadando contra la corriente” (Freire: 1996; 112).

Llevando esta discusión al terreno de nuestro país, Vázquez y Di Pietro señalan que entrados los ochenta hubo dos condiciones históricas en Argentina que evidenciaron la necesidad de reencontrar a la educación popular con la escuela pública. En primer lugar, las autoras refieren las experiencias de alfabetización de adultos impulsadas por organismos de Derechos Humanos, ligadas a la recuperación del derecho a la educación, vulnerado durante la última Dictadura Militar (Vázquez-Di Pietro: 2004). Complementariamente, los avances de la perspectiva neoliberal de la educación, con su tendencia a la privatización y a la desresponsabilización estatal en materia de financiamiento -como ocurrió con la citada Ley de Financiamiento Educativo de 1993- favorecieron la movilización de los educadores populares en defensa de la escuela pública. En este escenario comenzó a teorizarse y a acumularse prácticas y experiencias en torno a las condiciones de posibilidad de llevar adelante experiencias de educación popular en la escuela formal.

Cantero, a su vez, vincula el ingreso de la educación popular en la escuela formal con la recuperación de la igualdad como expectativa social, y considera a la escuela como un lugar donde esa expectativa puede construirse mediante la educación de sujetos políticos: “¿en qué se funda esta apuesta a un proceso de educación popular en la

escuela? En la certeza de que una de las claves frente al problema de la pobreza reside en lograr que los sectores populares comiencen a dejar de sentirse subjetivamente subalternos y a luchar por cambiar las condiciones objetivas de esta subalternidad. Para ello es necesario educarse en la experiencia de esa lucha, es decir, educarse en una praxis política. Esto se logra en el seno mismo de los movimientos sociales, pero también, además, se puede lograr en la escuela, en tanto ella constituye una de las primeras experiencias infantiles de lo público” (Cantero: 2006; 212).

Quienes elaboraron el proyecto educativo de la escuela secundaria La Salle, vieron en la educación popular una posibilidad de reorganizar los formatos escolares que promovieron el fracaso escolar: “queremos seguir el modelo Freireano de producir inéditos viables al interior de la escuela. Posicionándonos en este lugar de fracaso de la escuela, podemos mirar la realidad desde el lugar de problematizar la vida escolar, las prácticas, los rituales, los tiempos”¹⁶.

En resumen, si bien existen quienes aún discuten la pertinencia y posibilidad de llevar la EP a las escuelas públicas, haciendo hincapié en las limitaciones institucionales y burocráticas del sistema educativo, numerosas experiencias y aportes teóricos invitan a reorientar el debate hacia cómo hacer educación popular en la escuela, asumiéndolo no solamente como posible, sino también como necesario.

Seguidamente se abordan las condiciones y requisitos necesarios para el desarrollo de la Educación Popular en la escuela.

4.2.3 Aspectos centrales para la construcción de una escuela popular y democrática

Existen numerosas lecturas y definiciones en torno a lo que se entiende por educación popular desde la perspectiva de Paulo Freire, incluso él mismo ha ido modificando, ampliando y enriqueciendo sus conceptualizaciones iniciales, construyendo en espiral un pensamiento que recupera sus raíces, las proyecta, las afirma, las relee y las enriquece a medida que va trazando su recorrido.

¹⁶ Del Proyecto Especial incluido en el anexo digital

En lo que sigue se pretende caracterizar algunos componentes centrales de la EP, a modo de rasgos o condiciones necesarios para la construcción de una escuela en clave de educación popular. Se advierte que no se trata de rasgos aislados, sino interrelacionados e interdependientes, que deben ser comprendidos como un conjunto, recortado a los fines de este análisis para facilitar su comprensión.

1. *Construcción de un pensamiento crítico*

La cuestión de la formación de una conciencia crítica es un tópico importante en la EP, presente ya en “La educación como práctica de la libertad”, una de las primeras obras de Paulo Freire. El cuarto capítulo de ese texto lleva por título “Educación y concientización”, allí Freire desarrolla una distinción entre lo que él llama conciencia ingenua, conciencia mágica y conciencia crítica. Esta última, a diferencia de las anteriores, está ligada a la capacidad de establecer correlaciones causales y circunstanciales a partir de los datos de la realidad (Freire: 2004; 66-67), es decir, poder ver más allá de la superficie, comprender las estructuras, genealogías, relaciones entre fenómenos, no aceptar la realidad como “lo dado”, tener herramientas para desnaturalizarla.

Este tipo de comprensión de lo real, decanta también en acciones más críticas y comprometidas con la transformación de las desigualdades, tal como plantea Rigal: “El pensamiento crítico que no sólo debe reconocer y descifrar la dinámica política y económica de nuestra sociedad sino que también debe orientarse a la acción, a la transformación de la realidad” (Rigal: 1995; 30). Se trata de un modo de entender la relación entre teoría y práctica. Freire sostiene que un modo de generar la conciencia crítica es generar debates grupales a partir de situaciones desafiantes, en el sentido de existenciales para los participantes, es decir que el pensamiento crítico no proviene desde afuera de los sujetos, sino que emerge en ese intercambio mediado por el rol docente.

El tema del pensamiento crítico se vincula también con la corriente de la Pedagogía Crítica, perspectiva sobre la educación que se ha desarrollado en diálogo con la EP a partir de la tradición de la Escuela de Frankfurt y el pensamiento del teórico italiano

Antonio Gramsci, siendo tres de los principales exponentes de la corriente norteamericana Henry Giroux, Peter Mac Laren y Michael Apple.

Los postulados de los integrantes de la Escuela de Frankfurt, que tiene sus orígenes antes de la segunda guerra mundial en el Instituto para la Investigación Social de Alemania, acerca de la sociedad en general, revelan la intención de poner a la luz los conflictos y antagonismos sociales y desarrollar formas de cuestionamiento social visualizando las contradicciones de la sociedad capitalista. Los aportes de la Teoría Crítica de Frankfurt dieron paso a diversas reflexiones acerca de la escuela y los sistemas educativos, vinculadas con la relación entre teoría y práctica. En este sentido, el valor de la teoría radica en su potencialidad para establecer posibilidades que habiliten el pensamiento y la práctica reflexiva por parte de los sujetos a favor de la creación de sentidos y comprensión de la experiencia concreta. El conocimiento que brinda la experiencia adquiere su valor al incorporar las luchas alrededor de las cuales es interpretada y definida. (Giroux: 2004)

Por otra parte, la Pedagogía Crítica, como se mencionaba anteriormente, retoma el pensamiento de Antonio Gramsci, quien entiende que desde la educación puede interpelarse el sentido común dominante. Explica Flora Hillert que cuando la clase dirigente logra establecer alianzas mediante acuerdos en torno de políticas económicas, y realiza una amplia labor ideológico cultural que instala una moral y un sentido común, puede ser dirigente del conjunto social además de dominante; en términos de Gramsci tener hegemonía político-cultural. Al hablar de hegemonía político-cultural el autor refiere a aquellas prácticas cotidianas, a la ideología que se encarna construyendo un sentido simbólico y contribuyendo al mantenimiento del dominio sobre los gobernados (Hillert: 2012; 46).

La hegemonía político cultural, entonces, comprende a la ideología pero no se limita a ella sino que cobra materialidad en la cotidianidad: “Si la hegemonía no es sólo ideología, no será suficiente enunciar principios claros para cambiar las conciencias y la realidad. La construcción de una cultura renovada, de un nuevo consenso de hegemonía alternativa y contrahegemonía, no es sólo resultado de la actividad crítica, se apoya también en prácticas colectivas y solidarias, inclusivas, participativas y democráticas, en

una praxis transformadora, promovidas por discursos y en las que se construyen nuevos discursos.” (Hillert: 2012; 48)

Rigal sostiene que la pedagogía crítica implica, entre sus componentes centrales, la constitución de una subjetividad rebelde, y la construcción de una escuela crítica y democrática. La subjetividad “rebelde” está asociada a la capacidad de hacerle preguntas a lo dado desde una “curiosidad epistémica” -idea también presente en Freire- ubicándose críticamente frente a la realidad en búsqueda de su superación transformadora. (Rigal: 2009)

2. Partir de los saberes previos de los estudiantes y construir colectivamente el conocimiento con ellos

Paulo Freire desarrolló un método de alfabetización de adultos de sectores populares en contextos rurales, en el que el punto de partida para los aprendizajes eran los saberes y experiencias de los propios campesinos. Adriana Puiggrós afirma que, de esta manera, Freire sacudió los soportes principales del sistema educativo moderno latinoamericano, denominado por el brasileño como “bancario”, al cuestionar la eficacia educativa de la unidireccionalidad del vínculo entre maestro y alumno, y proponer la alternativa de un diálogo en el cual el educador no pierde su función, pero se reconocen los saberes previos del educando (Puiggrós: 2010).

Esto significa que para Freire los conocimientos no se depositan en las mentes vacías de los educandos (de allí lo de “bancario”), sino que se construyen activa y participativamente a partir de sus conocimientos, experiencias e interrogantes previos. Este proceso de construcción del conocimiento es activo, participativo y conciente, y permite el empoderamiento de los estudiantes para que ellos mismos puedan tomar sus decisiones autónomamente.

Esta perspectiva representa una importante ruptura respecto de los paradigmas sobre los que se fundó el sistema educativo argentino, como se mencionó anteriormente, que se asentaban en la tensión civilización-barbarie, negando todo valor a los saberes y experiencias previas de los estudiantes o subestimándolas en tanto conocimientos

inferiores o innecesarios. Por el contrario, una propuesta pedagógica inscrita en la EP supone partir del reconocimiento de la singularidad histórica, social y cultural de los sujetos involucrados, privilegiando una actitud de investigación de la realidad circundante (Rigal: 1995).

La cuestión de los saberes previos involucra también a las experiencias de los estudiantes, estableciendo una necesaria vinculación entre los saberes curriculares fundamentales para los alumnos y la experiencia social que ellos tienen como individuos (Freire: 2008). En esa línea, Freire se pregunta, por ejemplo, por qué no discutir las implicaciones político ideológicas de la falta de atención de las clases dominantes en relación con las áreas pobres de la ciudad aprovechando la experiencia de vivir en zonas con arroyos contaminados o basurales a cielo abierto, tal como ocurre en los barrios que rodean a la escuela la Salle de González Catán.

Desde un enfoque de educación popular, entonces, enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades para su propia producción o construcción: “Enseñar es posibilitar que los alumnos, al promover su curiosidad y volverla cada vez más crítica, produzcan el conocimiento en colaboración con los profesores” (Freire: 2008/2; 54).

La valorización de los saberes previos de los estudiantes en la EP ha sido en ocasiones distorsionada, borrando el sentido del rol docente en tanto conductor de un proceso de enseñanza-aprendizaje o considerando autoritaria la intervención docente por imponer un conocimiento o su propio modo de ver las cosas. Junto con ella, otra distorsión de las ideas de Freire consiste en la excesiva preeminencia de lo local en la enseñanza, descuidando su vinculación con lo nacional, regional y universal, en la línea de lo dicho en el punto sobre el pensamiento crítico. El mismo Freire, atento a estas distorsiones, ha llamado la atención insistiendo en que los educadores/as tienen una responsabilidad ética, política y profesional indelegable y que no deben abstenerse de proponer una lectura del mundo, a la vez que señalar que existen otras, incluso antagónicas a la suya (Freire: 2007).

3. *Una cultura de la participación y las relaciones democráticas*

Lo mencionado en el punto anterior conmueve las bases de un sistema educativo tradicional en el que la voz y el conocimiento autorizados son los de los adultos docentes/directivos, para implicar a los estudiantes de manera protagónica. La apuesta por la participación no solo se circunscribe a la situación de la clase o al espacio del aula, sino que se entiende a la participación y la organización como transversales a los distintos ámbitos de la escuela, tales como la convivencia y el gobierno escolar. Se trata de no escindir el mundo de la escuela de “la sociedad”, como si fueran esferas separadas, sino que el ejercicio de participación, organización y toma de decisiones de todos los actores de la escuela están en las bases de la educación popular.

La educación popular propuesta por Freire busca cuestionar y romper con la lógica capitalista de individualismo, competitividad y mercantilización de la vida cotidiana, colaborando con la creación de una cultura democrática. (Bolton: 2013; 55). Gadotti afirma que los procesos de democratización de América Latina tuvieron gran influencia en el pensamiento de Freire sobre la educación, cuestión –la de la democracia- que en la obra del brasileño está en continuidad con la ciudadanía, entendida como inclusión, sobre todo de los sectores oprimidos y vulnerabilizados (Gadotti: 2006; 4).

El acento puesto en la participación y la organización de los actores de procesos educativos se relaciona con el aporte que la educación popular quiere hacer a la emancipación de los sectores subalternos de la sociedad y la lucha por sus derechos, contribuyendo a la movilización y organización de dichos sectores. “La idea es que dichos sectores aprendan a luchar por sus derechos a partir de su participación social y política en la toma de decisiones” (Lens, 2001;19).

Galli afirma que esta voluntad democrática de la EP no pretende la anulación o negación del conflicto, sino todo lo contrario, aprender a vivir y transitar democráticamente el disenso, la confrontación y los desacuerdos es uno de sus objetivos. Esta concepción exige democratizar no sólo el modelo de gobierno escolar sino hacer que los vínculos y las relaciones se vuelvan profundamente democráticas para aceptar la crítica y la palabra de un otro. (Galli: 2014). En este sentido, Rigal plantea que es necesaria una democratización institucional para tensionar la escuela

hacia un formato crítico, popular y democrático, teniendo en cuenta que las escuelas enseñan modos de convivencia, de construcción de lazos sociales y aprendizajes en torno al poder. Esta democratización no se circunscribe al interior de la escuela solamente, sino que implica una apertura de la escuela a la comunidad, en diálogo con las familias, las organizaciones sociales y comunitarias en el que “la escuela sea asumida como un proyecto de la propia comunidad y el espacio escolar definido como uno más para ejercer la participación y la autogestión” (Rigal: 2015; 55)

4. *La dimensión política de la educación*

Para Freire la politicidad es inherente a la práctica educativa porque la educación implica un proyecto de sociedad, una utopía, una idea de futuro, una toma de posición respecto del orden social, que es política. Desde la perspectiva de la EP, el conocimiento es político porque conlleva una mirada, una valoración y un posicionamiento acerca de la realidad. La dimensión política del conocimiento radica en el carácter histórico de su producción, de su apropiación y de su transmisión. Un docente es político “aunque no quiera” (Freire: 2008/2). Estas premisas están en tensión con la pretensión de neutralidad y objetividad de la práctica de enseñanza, de la escuela como institución, de sus modos de organización, del conocimiento seleccionado como socialmente relevante y sus modos de transmisión y evaluación. Es decir, con una mirada tecnocrática y tecnificante de la tarea docente, propia de las concepciones neoliberales de la educación.

Rigal (1995) afirma que son tres los elementos que sintetizan al componente político de la educación popular:

- el protagonismo del sujeto popular
- la promoción de relaciones de cooperación y solidaridad
- la intencionalidad transformadora

A los dos primeros se han hecho referencias en los párrafos precedentes. Respecto del tercer elemento, es preciso recordar que la EP tiene como horizonte la transformación de un orden social opresivo, de las desigualdades sociales. Es una pedagogía para las

clases subalternas que entiende a los espacios educativos como espacios de lucha para la producción de sentido crítico sobre la realidad, de develamiento de relaciones de dominación y de búsqueda de la autonomía de los sujetos para posibilitar su participación protagónica en la transformación de la sociedad, en la búsqueda de mayor justicia e igualdad (Rigal: 2015).

La politicidad de la educación, a su vez, interpela a los educadores respecto de los sentidos más profundos de su práctica, cuestionando el mito de la neutralidad de la práctica docente y la figura que el neoliberalismo ha querido instalar de los educadores como “técnicos” intermediarios entre los saberes socialmente legitimados y los estudiantes. En esta línea, para Freire todo educador/a debe tener claro por qué y para qué enseñar algo, a favor y en contra de quién y de qué hacerlo.

5. *El diálogo y toma de la palabra*

Otra característica central de la EP de tradición freireana tiene que ver con la capacidad por parte de los sujetos del hecho educativo de tomar la palabra, apropiarse de ella, saliendo de una “cultura del silencio” en la que los subalternos no hablan “porque no saben”, porque su palabra vale menos que la de los dominantes, porque no son escuchados. En este trabajo, esta idea interesa sobremanera ya que podría definirse a la “palabra” y el “diálogo” como el núcleo central de la articulación educación popular-comunicación.

Para Freire la existencia humana no es silenciosa, sino que implica pronunciar el mundo, nombrarlo con palabras propias y verdaderas. Esta posibilidad de reconquistar la palabra y el derecho de decirla está en relación con la liberación de un pueblo, tarea con la que la EP está fuertemente comprometida. Un pueblo no se libera en el discurso o en el lenguaje, pero una liberación en ese plano es parte de una transformación social más profunda.

Este aspecto de la EP está en íntima relación con la idea de diálogo. Para Freire la instauración del diálogo es fundante de una cultura alternativa: el diálogo es un hecho cultural y creador de cultura, permite entender, analizar y transformar la cultura, permite poner palabra. Los textos de Freire están plagados de escenas conversacionales de las

que Freire se vale para explicar su pensamiento, se trata de diálogos que lo fueron movilizando, tensionando sus ideas, orientando sus prácticas.

Gadotti, discípulo y continuador de la obra de Freire, afirma que el diálogo no es mera estrategia pedagógica, sino que se erige como criterio de verdad en la construcción del conocimiento y conlleva conflicto, confrontación de diversas perspectivas, negociación de sentidos. Al dialogar educadores y educandos no se vuelven iguales, no se borran los roles, los sujetos conservan sus identidades, no se trata de reducir al otro, sino que el diálogo está enraizado en la toma de posición en favor de una cultura democrática (Gadotti: 2006).

“He ahí una de las tareas de la educación democrática y popular, la de posibilitar en las clases populares el desarrollo de su lenguaje que, emergiendo de su realidad y volviéndose hacia ella, perfile las conjeturas, los diseños, las anticipaciones del mundo nuevo. Esta es una de las cuestiones centrales de la educación popular: la del lenguaje como camino de invención de la ciudadanía” (Freire: 2007; 2)

En esta línea, quienes optaron por la modalidad de comunicación al momento de fundar el nivel secundario de la escuela La Salle, pensaron en las oportunidades que esta orientación ofrece en relación a las estrategias de apropiación de la palabra, de dar palabra a aquellos que generalmente por su doble condición de jóvenes – pobres, son silenciados.

Hasta aquí la presentación de algunos rasgos centrales para pensar la construcción de una escuela en clave de Educación Popular. Por supuesto podría decirse mucho más, porque es vasta la obra de Freire y de quienes vienen ensanchando la huella de su pensamiento, pero se entiende que la caracterización precedente da cuenta del marco central que se vincula con los fines de esta tesina.

En los párrafos siguientes se desarrollan cuestiones vinculadas con las relaciones entre Comunicación y Educación, y la enseñanza de la comunicación como disciplina en la escuela media, para luego comenzar a desplegar el análisis de la enseñanza en la escuela Secundaria La Salle.

4.3. Comunicación y Educación

4.3.1. Breves referencias al campo

Comunicación/educación consiste en un campo interdisciplinario que involucra diversas tradiciones constitutivas, numerosos aspectos y ámbitos de producción teórica e investigación. Dicho campo, afirma Huergo, surgió como tal en una época de proyectos regionales en disputa en lo referente a la relación entre comunicación y educación, las décadas del 60` y 70`, marcadas por la tensión teórica y práctica entre el difusionismo desarrollista y la comunicación/educación popular liberadora, relacionada con el pensamiento pedagógico de Paulo Freire (Huergo: 2001).

Huergo plantea que las tensiones y disputas en torno a la conformación del campo comunicación/educación, sus límites, objetos y teorías lo han vuelto “denso y opaco”, denso por la cantidad de aspectos, ámbitos y problemáticas; opaco por la dificultad para ver con claridad el campo problemático de la comunicación/educación. Sin desestimar estas discusiones, dicho autor sostiene que el objeto de dicho campo puede establecerse como la articulación entre formación de sujetos y producción de sentidos (Ibíd; p. 28).

Por su parte, Carli sostiene que la relación comunicación/educación, expresada como distinción o como dimensiones en diálogo, es una conceptualización heredada del momento histórico en el que los sistemas educativos “quedaron conmovidos por la presencia de los emergentes medios masivos de comunicación, en particular de la televisión, y la pedagogía, como viejo sistema totalizador de ideas sobre la educación, por los conocimientos de las incipientes teorías de la comunicación”. (Carli: 2004; 1). Según la autora, en los años sesenta la educación pasó a pensarse como comunicación, sea por su relación con los medios de masas y las alternativas educativas generadas por el uso de los medios como soporte o por la revalorización de la importancia del lenguaje en la interacción cara a cara entre educando y educador, redescubierta como especie de garantía de horizontalidad y comunicabilidad (Carli: 2004). Para Carli se trata de una conceptualización que, si bien se mostró fecunda en años previos al contener un conjunto de experiencias, teorías y fenómenos ubicados durante cierto tiempo en el

margen de las prácticas educativas hegemónicas, en la actualidad se muestra como limitante para dar cuenta de la complejidad que el campo ha tomado.

El campo comunicación/educación, por otra parte, está fuertemente emparentado con la Educación Popular de tradición freireana. Jorge Huergo identifica diversas tradiciones constitutivas de dicho campo, una de ellas, es la “comunicación educativa”, tradición latinoamericana en la que confluyen la *comunicación educativa liberadora*—cuyo fundador es Paulo Freire— y la *educomunicación*, cuyos referentes más significativos son Francisco Gutiérrez y Mario Kaplún (Huergo: 2001). Huergo recupera uno de los elementos centrales del pensamiento de Freire, desarrollado con anterioridad en esta tesina: el diálogo en tanto experiencia del encuentro, a veces conflictivo, entre los hombres y mujeres. Esta insistencia de Freire en el diálogo ofrece un desplazamiento de las teorías lineales de la comunicación. En esa línea se orientan los planteos de Freire en “¿Extensión o comunicación?”, obra en la que se plantea la coparticipación de los sujetos en el acto de pensar, donde el objeto es mediatizador. Estas reflexiones promovieron otros aportes que confluyeron en lo que Huergo denomina como “educomunicación”, cuyas conceptualizaciones están centradas en los procesos de comunicación intersubjetiva. Otro referente de la educomunicación es Daniel Prieto Castillo, quien hace hincapié, en su obra, sobre la necesidad de conocer los marcos de referencia de los destinatarios en los procesos de comunicación, a la vez que Kaplún enfatiza la importancia de hacer un trabajo de prealimentación de materiales y proyectos con el fin de establecer un diálogo con los interlocutores. Es decir, en ambos casos retoman los postulados freireanos acerca de la centralidad de los saberes y experiencias previas de los educandos y de su contexto en los procesos comunicativos/educativos.

Por su parte, Gamarnik afirma que comunicación/educación se trata de un campo fecundo como ámbito de nuevas investigaciones, producciones y prácticas, que ha incrementado su relevancia al incorporarse la comunicación como disciplina en los distintos niveles del sistema educativo y los debates que ésta ha generado. Dada la omnipresencia de los fenómenos comunicacionales, que va desde numerosos aspectos de la vida cotidiana hasta las múltiples formas de ejercicio del poder, la autora sostiene que estudiar la comunicación y sus implicaciones posibilita no sólo comprender el mundo actual sino ofrecer posibilidades para su transformación. (Margiolakis; Gamarnik: 2011; 9). En esta línea pretende inscribirse esta tesina, al desplegar los

matices de una experiencia de enseñanza de la comunicación, articulada con la Educación popular, con fines inclusivos y transformadores.

En el próximo apartado se desarrollarán algunos aspectos relevantes sobre las prácticas de enseñanza de la comunicación en la escuela secundaria.

4.3.2. La comunicación como disciplina en la escuela secundaria: orígenes y desplazamientos

En una investigación sobre la enseñanza de la comunicación en el sistema educativo formal, se afirma que los saberes vinculados con dicha área del conocimiento se institucionalizaron fuertemente en el nivel medio en el transcurso de la reforma educativa de la década del '90, con el impulso de la Ley 24.195 (Ley Federal de Educación, de 1993). En ese proceso surgieron las escuelas medias con orientación en Comunicación Social tanto en Capital Federal como en el resto de las provincias (Carduza et al: 2011). La citada investigación elabora una crítica respecto de la propuesta de contenidos y expectativas de logro para la modalidad de comunicación diseñada para el Nivel Polimodal en el marco de la LFE, a la que define como “un enfoque instrumentalista que descarta el abordaje de la comunicación y los medios desde los aportes, por ejemplo, de la sociología de la cultura, la economía política o la historia social” (Ibíd; pág. 75).

Al contrastar la propuesta curricular del Polimodal en Comunicación, Arte y Diseño con la de la orientación en comunicación vigente, en el citado trabajo se avizora una mejora en la perspectiva planteada, ya que “pone el foco en los intercambios entre los sujetos y entre éstos y las instituciones; en la construcción comunicativa de la realidad social, en el abordaje de los medios de comunicación entendidos como productores y difusores de mensajes y significados, pero también desde su faceta hegemónica, de herramienta de dominación cultural e ideológica en sociedades hipermediatizadas” (Carduza et al: 2011; 76).

La Ley de Educación Nacional vigente establece que la educación secundaria está dividida en dos ciclos: “un Ciclo Básico de carácter común a todas la orientaciones y un

ciclo orientado de carácter diversificado según distintas áreas del conocimiento, del mundo social y del trabajo” (LEN: 2006, art. 31)

A nivel curricular, el Ciclo Orientado en Comunicación de la Escuela Secundaria bonaerense comparte una serie de asignaturas con las demás orientaciones llamadas “de formación común”, y un grupo específico de materias de la formación orientada, que son “aquellas que aportan los saberes de áreas de conocimiento específico de la comunicación”. A continuación se ofrece un esquema de estas materias específicas según el año de escolaridad correspondiente a cada una:

Materias de la formación orientada en comunicación	
1. Psicología	4º año
2. Introducción a la comunicación	4º año
3. Comunicación y culturas del consumo	5º año
4. Observatorio de comunicación, cultura y sociedad	5º año
5. Observatorio de Medios	5º año
6. Taller de producción en lenguajes	6º año
7. Taller de comunicación institucional comunitaria	6º año
8. Comunicación y transformaciones socioculturales del siglo XXI.	6º año

Como “propósitos” o expectativas de logro para este ciclo orientado, dicho marco general establece:

- Favorecer la formación de comunicadores capacitados en la comprensión del mundo y su expresión.
- Construir un espacio para hablar, escuchar, leer y escribir en el contexto de los nuevos lenguajes de la comunicación.
- Proporcionar categorías de análisis que permitan pensar la comunicación en su plurisignificación y en sus diversas dimensiones (semiótica, lingüística, política, económica, etcétera).

- Propiciar prácticas institucionales destinadas a que los estudiantes puedan socializar sus producciones, actuar como comunicadores y considerarse parte integrante y activa de la comunidad a la que pertenecen, así como responsables de la transformación social.
- Generar actividades y espacios para que los estudiantes adviertan y analicen la significación social y política de las prácticas comunicativas propias y ajenas: cine-debates, foros de discusión, laboratorios de análisis de medios, jornadas de discusión sobre temas públicos, asambleas de análisis de casos, etcétera.
- Aportar recursos, propuestas didácticas y materiales de trabajo que pongan en contacto a los estudiantes con diversos medios y formatos periodísticos (diarios, revistas, noticieros, documentales, etc.), propiciando un constante análisis del contenido explícito e implícito de los textos divulgados a partir de los medios de comunicación.

Por otra parte, en la fundamentación para la orientación que realizan las autoridades educativas de la Provincia de Buenos Aires se fijan posiciones respecto de los sentidos atribuidos a la enseñanza y aprendizaje de la comunicación que resulta interesante remarcar, por su estrecha vinculación con los rasgos de la EP previamente desarrollados.

En primer lugar, hay una recurrente toma de distancia respecto de una “perspectiva instrumental” de la comunicación, que es asociada a una ideología neoliberal, y que implica centrarse de una manera reduccionista en los medios y en los mensajes. Dicha perspectiva a superar reduce la comunicación, según el citado documento, al uso de tecnología, considerándola como políticamente neutral. En este sentido, se propone un abordaje de los medios de comunicación en toda su amplia y compleja dimensión, “incluyendo su faceta hegemónica, es decir, en tanto herramientas de dominación cultural e ideológica” (Marco General para la Escuela Secundaria Orientada en Comunicación, Provincia de Bs. As, pág. 10). En otro párrafo se insta a considerar la opacidad de los procesos comunicacionales, “en tanto se encuentran mediados por relaciones de poder, por las asimetrías y desigualdades características del tejido social” (ídem, pág. 12). Se hace evidente una comprensión de la dimensión política de la enseñanza de la comunicación y el interés de favorecer la construcción de un

pensamiento crítico en la línea de lo planteado como rasgo central de la EP en párrafos anteriores.

Por otra parte, el Marco de Referencia prescribe un grupo de consideraciones para el trabajo docente en el aula, a saber:

- La conveniencia de emplear el estudio de caso como método de abordaje, entendiendo el caso como “un ejemplo en acción” que permite un contacto con la práctica, al tiempo que una evaluación reflexiva sobre el desarrollo de una situación real;
- La necesidad de que el aula sea un espacio abierto a la comunicación y a la libre circulación de información, sin ocultamientos ni reservas y donde el docente promueva la generación de un ambiente de discusión, reflexión y participación activa, lo cual remite al lugar de la participación, las relaciones democráticas y la construcción colectiva del conocimiento como condiciones de la EP en la escuela.
- La importancia de que los docentes establezcan un vínculo con las nuevas tecnologías y los nuevos lenguajes que los estudiantes tienen interiorizados en su carácter de nativos digitales, junto con la consideración de los saberes de los estudiantes como punto de partida, tanto los involucrados en sus prácticas comunicativas cotidianas como los que han aprendido en años anteriores en las diversas materias. Aquí aparece la relevancia de los saberes y experiencias previas de los educandos

Para finalizar esta caracterización de los sentidos y orientaciones para la escuela secundaria orientada en comunicación de la Provincia de Buenos Aires, resulta interesante mencionar el perfil de egresado que propone el citado Marco de Referencia: “comunicadores que no sólo estén en condiciones de dominar los nuevos lenguajes de la comunicación, sino que sean capaces de interrogarse, de valorar los hechos y de reflexionar, asumiéndose como parte integrante y activa de la comunidad a la que pertenecen, así como responsables de su transformación social” (Ibíd, pág 14). Nuevamente, pueden establecerse sintonías con los sentidos profundos de la EP, en tanto pedagogía para la transformación social hacia mayor igualdad y justicia social desde los intereses de los sectores populares.

Una vez presentados los aspectos centrales del Bachillerato Orientado en Comunicación de la Provincia de Buenos Aires, a continuación se desarrollarán cuestiones relacionadas con la enseñanza de la comunicación en la escuela secundaria, para luego abordar el análisis de las características que adquiere dicha enseñanza en la Escuela La Salle de González Catán.

4.3.3. Enseñar comunicación

En la tesina de Carbonaro (2008) se establecen algunas características de la implementación del Polimodal de Comunicación, Arte y Diseño en el marco de la LFE de la década del '90, en relación con la práctica docente, a saber:

- La mayoría de los docentes no poseía formación específica en comunicación
- Limitaciones edilicias y de equipamiento para la práctica de producción mediática (estudios, cámaras, equipos de imagen y sonido)
- Incertidumbre respecto de qué y cómo enseñar por la implementación veloz y poco planificada de la orientación
- Gran amplitud del campo de saberes a enseñar, lo cual generó que los docentes se volcaran a los manuales como refugio.
- Desconexión entre las asignaturas de comunicación, lo cual contribuía a la fragmentación constitutiva de las disciplinas en la escuela media y a la dificultad para dimensionar a la comunicación como un campo de objetos y problemáticas

La investigación llevada a cabo por Carbonaro en tres escuelas del Conurbano Bonaerense, permite afirmar que la llegada de la comunicación como disciplina a la escuela media estuvo teñida de múltiples incertidumbres y limitaciones. Uno de los aspectos de interés entonces, consiste en establecer las características de la implementación del Ciclo orientado en comunicación una década después.

Por otra parte, existe un texto de referencia sobre la enseñanza de la comunicación, publicado por la cátedra de Didáctica Especial del Profesorado en Cs. De la Comunicación (Facultad de Cs. Sociales, UBA), bajo la coordinación de Evangelina

Margiolakis y Cora Gamarnik, el cual recupera en los capítulos que lo componen el trabajo de dicha cátedra y los resultados del proyecto de investigación “La inserción de la comunicación en el nivel medio: emergencia, institucionalización y práctica profesional”¹⁷. En el libro se despliegan diversos aspectos, desafíos y problemáticas del trabajo docente en comunicación en ámbitos escolares que son de gran interés para esta tesina, a la vez que exhiben un alto grado de relación con los postulados de la EP tal como se ha desarrollado.

En primer lugar, en esta investigación se advierte que si bien el abordaje escolar de la comunicación logró superar los enfoques de la llamada “teoría de la aguja hipodérmica”, que ubicaba a los medios en el lugar de amenazas a las que había que resistir, cayó en una crítica moral generalizante y descalificadora respecto de éstos, entendiéndolos como un todo homogéneo (Gamarnik: 2011). Frente a eso los autores/as plantean la **necesidad de recuperar la tradición de la crítica ideológica y de un análisis que incluya la economía política de la comunicación**. Asimismo, señalan la importancia de recordar que “la comunicación no se limita a los medios y que los medios no son sólo los masivos y concentrados. También las interacciones interpersonales y grupales, lo alternativo y lo comunitario deben ser ejes fundamentales de las nuevas formas de incorporar esta disciplina en las escuelas” (Gamarnik: 2011; 10). Los aspectos que este enfoque propone recuperar remiten a cuestiones centrales de la EP, tales como la construcción de un pensamiento crítico y la desnaturalización de la realidad –en este caso sobre los medios de comunicación–, así como la importancia de lo comunitario/colectivo y de las interacciones interpersonales en la construcción del conocimiento.

En segundo lugar, otro punto relevante en relación a la enseñanza de la comunicación consiste en la **revalorización de la escuela como lugar donde el acceso a los bienes culturales es posible**, especialmente para quienes viven la desigualdad no solo material sino cultural, como es el caso de muchos/as estudiantes de la Escuela La Salle de González Catán: “Para muchos alumnos, la escuela es el único lugar que puede favorecer el acceso y el estudio de diferentes tipos de lenguajes, del cine, la prensa, los distintos lenguajes multimediales, de la televisión, la radio, la historieta y las imágenes

¹⁷ Proyecto de Reconocimiento Institucional de la Facultad de Ciencias Sociales de la UBA 2008-2010

en general desde nuevos lugares que complementen, profundicen, cuestionen o desafíen según el caso, la mirada y la experiencia a la que los alumnos acceden por sí solos” (Gamarnik 2011; 11). Experiencias-cabe agregar- que en general están reguladas por las leyes del mercado. Si bien la crítica de los lenguajes mediáticos o el aprendizaje de sus saberes técnicos son aceptados como contenidos de la comunicación en su versión escolar, desde esta perspectiva se plantea como tarea y objetivo de los docentes de comunicación en la escuela la **ampliación de experiencias y posibilidades de conocimiento y producción por parte de los estudiantes.**

Por otra parte, señalan los autores/as que **las asignaturas vinculadas con la comunicación en la escuela han estado mayoritariamente orientadas a la enseñanza práctica**, mediante el aprendizaje de técnicas y lenguajes para la producción de piezas comunicacionales, planteando como objetivo casi excluyente “que los estudiantes produzcan sus propios mensajes mediante el aprendizaje y adaptación de lenguajes, géneros y formatos implantados por el sistema de medios” (Duquelsky: 2011; 45). En este sentido, se reconoce la primacía de la perspectiva instrumental de la comunicación mencionada en el Marco de Referencia para el Bachillerato Orientado en Comunicación de la Provincia de Buenos Aires, perspectiva que la propuesta curricular vigente pretende superar. Y también se plantea una tensión entre teoría y práctica que estaría saldada en favor de la segunda, a la vez que se plantea desde una lógica de divorcio entre ambas, cuando lo que la EP propone, como se ha visto, es pensarlas como dos instancias complementarias e indisolubles en la construcción del conocimiento.

En cuarto lugar y en línea con lo anterior, de acuerdo con la citada investigación, otro **énfasis de estas materias ha estado puesto en trabajar con los consumos culturales de los estudiantes** en tanto saberes previos, buscando hacer más significativos los aprendizajes, no siempre decantando en una crítica de esos saberes que son el resultado, en gran medida, de políticas culturales o dinámicas de mercado que es necesario enseñar a interpretar críticamente. De esta manera las producciones de las asignaturas de comunicación terminan siendo “más de lo mismo”, una reproducción acrítica de los productos culturales con mayor circulación comercial. Aparece así una especie de “demagogia pedagógica”, que renuncia a una perspectiva crítica y reniega de una orientación política de la enseñanza. Cabe recordar que, si bien desde la EP se postula como fundamento el partir de los saberes previos de los estudiantes, de ningún modo es

para estancarse en ellos, sino para ampliarlos y enriquecerlos con nuevos saberes y experiencias.

Otra cuestión que adquiere importancia respecto de la enseñanza escolar de la comunicación a la luz de este trabajo, es el tema recurrente del “análisis crítico” de la comunicación. Respecto de este punto lo que se enfatiza es la necesidad de **pensar el análisis crítico como una dinámica que implica instancias de reflexión pero también de proposición**, es decir de producción, en tanto “materialización de una propuesta alternativa frente a lo que se cuestiona”. (Gamarnik, 2011; 13). Esta mirada sobre la tarea crítica ubica a los estudiantes en un rol protagónico y participativo, es decir, como actores de transformaciones: “Consideramos necesario abordar las diversas y vastas problemáticas de la comunicación en la educación desde un lugar que ayude a los alumnos a ampliar su horizonte de posibilidades y que promuevan a participación y el compromiso social. (...) Proponemos, entonces, un desplazamiento de la concepción de receptor crítico a la concepción de actor social”. (Gamarnik: 2011; 13)

Por último, el capítulo final de la citada investigación invita a **pensar la práctica docente en comunicación como proyecto de intervención intelectual**, cuestionando – en sintonía con la EP y las Pedagogías Críticas- la disociación teoría/práctica motivada por enfoques educativos neoliberales, según la cual los/as docentes son meros ejecutores de planes y diseños elaborados por profesionales de la educación (como si los docentes no lo fueran) de más alto rango. Frente a esto, Evangelina Margiolakis sostiene que los/as docentes de comunicación pueden realizar aportes específicos y relevantes en las escuelas si recuperan su rol de intelectuales críticos, al contextualizar histórica y socialmente su trabajo, otorgando sentido a contenidos y métodos. Uno de esos aportes consiste en retomar los saberes previos/consumos culturales de los/as estudiantes “sin que ello, lejos de resultar el refuerzo del sentido común, implique la profundización de esta disciplina, lo que significa en otros términos, la transformación de esos saberes de sentido común en un conocimiento socialmente significativo que permita desnaturalizar aquello que se presenta como cercano” (Margiolakis: 2011; 161).

Siguiendo a Giroux y Mc Laren, exponentes de la Pedagogía Crítica, Margiolakis afirma que los educadores/as de comunicación, al posicionarse como intelectuales críticos, tienen la importante tarea de “analizar los procesos por los cuales se producen

y difunden los mensajes, identificando su lenguaje y procesos de producción y significación (...), estudiar temáticas vinculadas con la naturaleza del poder, la ideología y la cultura como dimensiones constitutivas de lo social". (Ibíd, 165)

De esta manera, la enseñanza de la comunicación está llamada a entramarse con los postulados de la educación popular para desmarcarse de las lógicas neoliberales que le imprimieron las condiciones de ingreso de la comunicación a la escuela. De identificar aportes en esta línea se trata el análisis de los próximos apartados.

5. Análisis

Se presenta a continuación un análisis e interpretación del corpus descrito anteriormente en relación a la experiencia de la escuela La Salle. Cabe recordar que lo que se pretende establecer son las particularidades que adquiere la enseñanza de la comunicación en la escuela secundaria, en su articulación con la pedagogía de la educación popular con fines de inclusión educativa.

A los fines de dotar de coherencia a la tesina, dicho análisis se organiza teniendo en cuenta los ejes presentados en el marco teórico, estableciendo también cruces y articulaciones entre ellos, que emergen de la interpretación de los datos reunidos.

5.1 Educación e inclusión: de opciones, intentos y búsquedas

En las entrevistas realizadas aparece con recurrencia el reconocimiento del carácter inclusivo de la escuela. Un eje que emerge como vertebrador de dicho carácter es el enfoque de derechos, en la línea de lo que Bracchi sostiene respecto de la inclusión como categoría política. En este sentido, incluir significa que la escuela debe hacer más que abrir sus puertas y dictar clases, se trata de repensar lógicas y formatos –en la línea de lo planteado por las resoluciones que acompañan a la LEN- para hacer todo lo posible porque el derecho a la educación de los jóvenes esté garantizado. Los actores entrevistados manifiestan su acuerdo y compromiso con esa línea inclusiva:

“Desde que entré acá tuve claro que la escuela hace todo lo posible para que los pibes estén acá y no en la calle (...) Veo que este es un proyecto inclusivo y adhiero a eso, con sus límites” (Docente A)

En el sentido de garantizar el derecho a la educación desde una mirada inclusiva, otro rasgo que se identifica es la presencia de estrategias destinadas a sostener las trayectorias educativas de los jóvenes que tienen dificultades de diversa índole. En este sentido cabe recordar que la normativa vigente plantea que la obligatoriedad de la

escuela secundaria pone en el centro de las preocupaciones a las trayectorias escolares de todos los adolescentes y jóvenes, lo cual implica profundos cambios al interior de las instituciones y sus propuestas. Entre los cambios ineludibles, se menciona la necesidad de “superar la fragmentación histórica del trabajo docente en la secundaria, así como revisar los saberes pedagógicos disponibles y las condiciones de escolarización de quienes están en la escuela, para aquellos que deben volver y también para los que aún no llegan”. Respecto de las condiciones de escolarización, puede reconocerse tanto en los documentos institucionales como en las declaraciones de los entrevistados, una conciencia y compromiso con la construcción de una escuela más inclusiva:

“otra cosa que la escuela tiene como valor es pensar también, en la medida de lo que se puede, trayectorias más individuales de pibes que les cuesta tener regularidad, chicas que son mamás o pibes que son papás, que por ahí están solos y no tienen familias que los puedan sostener y tienen que salir a trabajar (...) Hay intentos de pensar las individualidades, las situaciones particulares de esos pibes que tienen derecho a aprender, de poder encontrar una vuelta para que los pibes puedan sostener su escolaridad” (Docente B)

En relación a las estrategias que buscan sostener las trayectorias, se identifican algunas que involucran a diversos actores, quienes trabajan de manera conjunta y articulada para un acompañamiento más sólido:

“Se trata por todos los medios de que ningún chico/a pierda su escolaridad: dando infinitas posibilidades de ausencias para que ninguno pierda su regularidad por haber faltado más de la cuenta, o generando alternativas como el trayecto de Recu para que puedan rendir materias y no quedarse a mitad de camino y pensar en la posibilidad de dejar la escuela. También está el acompañamiento a las familias desde el Equipo de Orientación, los tutores, los directivos...”. (Docente C)

Un dispositivo que la escuela ha construido en esta línea, y que aparece mencionado en las entrevistas, consiste en el denominado “Trayecto de Recuperación de Aprendizajes” o “Recu”, como es nombrado coloquialmente por estudiantes y docentes.

El Trayecto de Recuperación de Aprendizajes consiste en un sistema de promoción distinto al habitual, cuyo principal propósito es reducir la repitencia y el abandono escolar, fortaleciendo la permanencia y continuidad de los estudiantes. Aquellos estudiantes que aprueben el 50% de las materias de un año escolar, pueden promocionar el año y cursar las materias del año siguiente, cursando simultáneamente trayectos trimestrales de recuperación de las materias pendientes del año anterior, a contraturno. Dicha cursada es acompañada por un docente tutor, con una guía y un corpus de materiales y ejercicios preparados para tal fin por los docentes de cada asignatura. Lo distintivo de esta propuesta es que no se trata de una preparación para rendir luego las materias previas en una mesa de examen, sino que las materias van siendo aprobadas durante el trayecto mismo “A menos estudio, más tiempo de escuela, pero sin rehacer lo ya aprobado y sin perder el grupo de pares al que pertenece” (Galli et al:2013; 187), señalan sobre este tema los directores de la escuela La Salle que idearon este dispositivo.

En las entrevistas también se identifica que a la hora de trabajar por la inclusión la escuela no puede sola, por lo que se ofrecen alternativas por fuera de lo escolar, incluyendo articulación con programas sociales destinados a la contención y promoción de derechos de jóvenes en situaciones de vulnerabilidad, como el Programa Envió o la Casa Joven. El Programa de Responsabilidad Social Compartida “Envió”, depende del Ministerio de Desarrollo de la Provincia de Buenos Aires y está destinado a chicos entre 12 y 21 años que se encuentran en situación de vulnerabilidad social. Sus objetivos principales radican en la inserción laboral de jóvenes, la reinserción o continuidad en el sistema educativo, la contención y el acompañamiento de situaciones de vulneración de derechos. En el predio de la escuela funciona una sede de este programa. Por otra parte, la “Casa Joven”, es un centro de educación no formal ubicado a unos cinco kilómetros de la escuela, fundado en 2006 por la congregación de La Salle:

*“Si pasa algo con un pibe o piba, la escuela lo sabe y hace algo para acompañarlo. Si no entra en la propuesta formal, se lo incluye en otro espacio de la fundación, como Casa Joven o Envió, se le ofrece alguna alternativa”
(Docente B).*

Por otra parte, en las entrevistas se evidencian lazos entre la enseñanza de la comunicación y la inclusión, en el sentido de que la expresión y la apropiación de la palabra por parte de jóvenes de sectores populares significa la posibilidad de ejercer su derecho a la expresión y la comunicación, siendo que ese derecho se encuentra vulnerado ya que generalmente estos jóvenes, sus familias, sus barrios “son hablados” por los medios en términos de posibles delincuentes, vagos, drogadictos:

“que la escuela tenga una orientación en comunicación pienso que tiene que ver con la zona donde está inmersa, donde no hay medios de comunicación, pero sobre todo con una apuesta a democratizar la palabra, a pensar el valor de la palabra cuando hay muchas necesidades básicas insatisfechas” (Docente B).

“Poner en cuestión el sentido común en el aula desde la comunicación, desde entender de dónde surgen esos discursos, significa lograr que ellos puedan cuestionar una idea, replantearse y construir una nueva... eso es inclusión, darse cuenta del poder que tienen los discursos sobre nuestras vidas, ver cuánto pesan en nuestras acciones” (Docente A).

En este sentido, se identifica que la exclusión social conlleva el silenciamiento o la estigmatización de las voces de los jóvenes y sus familias, y una propuesta educativa centrada en la comunicación puede contribuir a la inclusión habilitando y revalorizando esas voces.

Otro rasgo identificado como aporte a la inclusión en la escuela La Salle consiste en el estilo de vínculo que se busca construir con los/as estudiantes, marcado por la cercanía, el diálogo, la afectividad y el conocimiento de las situaciones personales que puedan impactar en las trayectorias educativas:

“en la mayoría de los casos si hay un pibe que deja de venir vos le preguntás al preceptor y el preceptor sabe en qué situación está, o el tutor, o vas al equipo de orientación y hay información. Si pasa algo con un pibe o piba, la escuela lo sabe y hace algo para acompañarlo (...) Se busca mantener la vinculación emocional con los pibes, tener un contacto y ver en qué momento está ese pibe, porque quizás está en un momento en el que no puede sostener la escolaridad y entonces la escuela

igual tienen contacto, no es que lo pierde o no se sabe nada de ese pibe” (Docente B).

De las conversaciones con los docentes emergen también ciertos límites o dificultades a la hora de perseguir el objetivo de la inclusión. Se trata de la discusión en torno a la calidad de los aprendizajes como variable de la inclusión y las condiciones del trabajo docente que en ocasiones atentan contra la lógica inclusiva:

“Es un seguimiento que no es perfecto, a veces nos faltan herramientas a los profes, los pibes son un montón...” (Docente B)

“hay algunos pibes acá con una escolaridad no tan inclusiva, porque están pero quizás no aprenden tanto, lo estamos ayudando a que puedan tener un título para que tengan un trabajo digno porque creemos que es una persona que merece eso, pero su formación es limitada... no sé hasta cuánto los estamos ayudando. La escuela no salda otras ausencias del Estado, y no sé si es esta escuela la que puede incluir a todo el mundo” (Docente A)

El tema de la calidad educativa genera profundos debates, y a menudo surge de la mano de las discusiones en torno a la inclusión. Desde una perspectiva educativa tecnocrática y neoliberal, calidad remite a la obtención de resultados en pruebas estandarizadas a escuelas, docentes y estudiantes. Existen vertientes que incluso proponen un sistema de premios (que necesariamente conlleva castigos para quienes no los reciben) para quienes obtengan los mejores resultados, favoreciendo la segmentación, fragmentación y desigualdad en el sistema educativo. De esta manera, las mejores escuelas recibirían más recursos, los mejores docentes salarios más altos, y los/as mejores estudiantes mayores posibilidades. Por otra parte, existen discusiones en torno a las condiciones de la escolarización masiva como consecuencia de la obligatoriedad, que logró incorporar a numerosos jóvenes en las escuelas pero con bajos niveles de aprendizaje. Si bien se trata de un debate necesario e importante, en el discurso público construido desde las banalizaciones y sesgos mediáticos resuena enmarcado en los frecuentes e interesados ataques a la escuela pública. Se trata de una discusión que no es ajena tampoco al ámbito de la Educación Popular. En este sentido, Rigal (1995) propone una mirada sobre la calidad educativa desde la EP, que involucra los siguientes elementos:

- Relevancia de los saberes que se transmiten: distinguimos los saberes científicos (que permiten comprender la naturaleza y la sociedad en su complejidad) y los saberes políticos (referidos a la organización política de la sociedad y de sus miembros)
- Pertinencia de los procesos de enseñanza aprendizaje en la generación de pensamiento crítico sobre la realidad concreta y de autonomía de acción.
- Distribución igualitaria de los saberes al conjunto de los actores, respetando su singularidad.
- Protagonismo de los actores en la toma de decisiones, tanto en la formulación como en la ejecución y la evaluación de la tarea educativa.

De esta manera se busca disputar un sentido dominante de lo que significa calidad desde la perspectiva de una escuela popular y democrática, recuperando varios de los requisitos fundamentales para una EP en el sistema educativo formal.

Los párrafos precedentes evidencian la presencia de rasgos, estrategias y representaciones en torno a la inclusión educativa en esta escuela, desde la mirada de los docentes de las asignaturas del ciclo orientado. Entre las cuestiones transversales a esta institución educativa, como las estrategias para el sostenimiento de las trayectorias educativas, el trayecto de Recuperación de Aprendizajes, el estilo vincular entre docentes y estudiantes y la oferta complementaria de iniciativas no formales, emerge la enseñanza de la comunicación como vector de inclusión. Dicha práctica se orienta a fines inclusivos en la medida en que favorece la apropiación de la palabra por parte de los estudiantes, propicia la ampliación de las posibilidades para la expresión desde diversos soportes y lenguajes y problematiza representaciones estigmatizantes de los jóvenes de sectores populares, sus barrios y sus familias, ofreciendo herramientas y posibilidades a dichos jóvenes para producir sentidos que disputen esas representaciones hegemónicas.

En el próximo apartado se desarrollarán los aspectos relacionados con la presencia de la educación popular en la Escuela Secundaria La Salle, interrelacionados con lo desarrollado en este punto.

5.2 Educación popular en la escuela: construir posibilidades tensionando límites

Una primera cuestión que emerge de los diálogos con docentes consiste en el hecho de que la Educación Popular no resultaba algo desconocido por ellos/as antes de su ingreso a esta institución. Algunos de los integrantes del equipo docente del ciclo orientado, manifestaron haber tenido acercamientos previos a esta pedagogía, ya sea por medio de lecturas como parte de su formación o por experiencias docentes en esa línea. Dos de las docentes formaron parte de un Bachillerato Popular en el marco de una organización social y política, donde dieron sus primeros pasos en esta pedagogía formándose en espacios de estudio propiciados por la misma organización. Otra docente participó en centros de referencia para adolescentes en conflicto con la ley y sedes de programas estatales que trabajaban en esa línea pedagógica. Se trata de un dato relevante teniendo en cuenta que las experiencias previas de estos docentes provienen de ámbitos no formales o en conflicto con el sistema educativo, lo cual remite a la mencionada distancia entre la EP y el sistema educativo, que parece ir acortándose progresivamente.

En relación con lo anterior, Cantero (2006) identifica algunas condiciones de posibilidad para una EP en la escuela formal, entre las cuales figura la confluencia en una misma escuela de docentes con ciertas características: el haber vivido procesos de socialización familiar que promuevan la sensibilización social y el compromiso con el pueblo y sus luchas; o haber adquirido protagonismo social, religioso, político o gremial con ciertos grados de adhesión que incluyen la militancia social y política. Cabe destacar que, al tratarse de una institución educativa de gestión privada, la convocatoria y selección de docentes puede llevarse a cabo de manera discrecional, eligiendo sus docentes sin pasar por el procedimiento de acto público. Esto permite convocar profesores con un determinado perfil, en este caso docentes jóvenes (de entre 28 y 38 años de edad), previamente familiarizados con la Educación Popular y comprometidos socialmente.

La presencia de la Educación Popular en la escuela es reconocida con diversos matices por los docentes, quienes identifican elementos que la hacen palpable, siendo los principales:

- El estilo de vínculo pedagógico, donde se busca la cercanía y las relaciones democráticas, cuestionando la concepción bancaria de la educación criticada por Freire:

“Eso es algo muy fuerte del proyecto de educación popular de esta escuela, sabemos con quiénes trabajamos, sabemos que tienen conocimientos que quizás no tienen que ver con lo académico pero sí son valiosos y que podemos aprender juntos” (Docente A)

- La alteración de la disposición áulica tradicional como camino para construir otras relaciones al interior del grupo clase:

“En la escuela está el espíritu de la EP, por ejemplo la disposición del aula, trabajamos en mesas grupales y no en pupitres individuales” (Docente C)

- El diálogo con el contexto (barrio, familias), dentro de lo cual tiene especial importancia la metodología de planificación curricular a partir del Complejo Temático¹⁸:

“Salimos a recorrer el barrio para construir el complejo temático para planificar nuestras materias desde los emergentes y representaciones de la gente de los barrios cercanos, de donde vienen los pibes” (Docente A).

“creo que en líneas generales se puede aplicar la educación popular a la escuela, creo que es dejar que la realidad entre a la escuela y la atraviese, para mí ese es como el punto más fuerte que tiene la educación popular en la escuela” (Docente D)

- La generación de espacios para la reflexión colectiva sobre la práctica docente:

¹⁸ Metodología de planificación curricular que parte de un relevamiento de representaciones y expectativas de estudiantes y sus familias, para luego realizar un trabajo de interpretación y atravesamiento del currículum, Más adelante se profundiza en esta metodología.

“hay espacios para la reflexión, para proponer, hay una búsqueda, lo cual no es menor. Lo veo en el intento de conformar un equipo de profes en el secundario que trate de pensar cómo hacer las cosas de otra forma” (Docente B)

Por otra parte, los aspectos recién enumerados aparecen en tensión con algunos límites u obstáculos para encarnar plenamente la EP, en general vinculados a cuestiones estructurales y burocráticas del sistema educativo como la rigidez de plazos y horarios, los mecanismos de evaluación y calificación, las cuestiones formales a cumplimentar por docentes y estudiantes. De todas formas no son consideradas insalvables o determinantes, en todo caso se trata de asumir los límites sin dejar de ver las posibilidades:

“Creo que es posible utilizar la educación popular en la escuela. Siempre como dije antes va a haber un límite que tiene que ver con la institución en sí, como dije con las notas, los horarios, lo administrativo de los pibes y de los docentes, pero creo que en líneas generales se puede aplicar la educación popular a la escuela” (Docente D)

Los espacios colectivos de trabajo docente, como se mencionó más arriba, son referidos como centrales para la construcción de una propuesta educativa en la línea de la EP y la inclusión. Existen en la institución espacios de diagnóstico y planificación de todos los docentes de la escuela secundaria, de docentes agrupados por año y de docentes agrupados por ramas del conocimiento. La maduración de un encuadre para el ciclo orientado en comunicación es asociada a la posibilidad de que los docentes de esas asignaturas hayan podido encontrarse, reflexionar sobre la práctica, revisar y reformular sus propuestas. No obstante, en algunos casos pareciera tratarse de algo que se ha ido perdiendo con el tiempo o que no resulta suficiente:

“Sería fundamental tener encuentros de profes para ir evaluando, que no sea librado a que queramos hacerlo o tengamos el tiempo para hacerlo, incluso no solo entre los profes sino con alguien más que aporte una mirada de supervisión, no de control sino desde que nosotros estamos inmersos en la situación y a veces hay cosas que se te escapan...” (Docente D).

En este sentido, Rigal advierte que la transformación de la escuela pública desde la educación popular no puede ser un mero ejercicio de voluntarismo, sino que implica la necesidad de proponer estrategias institucionales, que modifiquen la inercia de lo instituido y abran un campo nuevo para la autonomía y la creatividad que permitan reinventar el espacio educativo y el papel del maestro desde la perspectiva del pensamiento crítico (Rigal 1995).

Presentados estos aspectos generales, a continuación se ahondará en los ejes centrales para una EP en la escuela, en concordancia con el marco teórico propuesto.

La educación popular de matriz freireana, como se ha mencionado previamente, busca **promover la conciencia crítica**, la cual implica poder ver más allá de la superficie, comprender las estructuras, genealogías, relaciones entre fenómenos, no aceptar la realidad como “lo dado”, tener herramientas para desnaturalizarla.

Esta intencionalidad está presente tanto en los contratos didácticos analizados como en el discurso de los/as docentes. En los contratos aparecen expectativas de logro vinculadas con el desarrollo de un pensamiento crítico, fundamentalmente respecto de los medios masivos de comunicación, y vinculado con el develamiento de los intereses políticos/económicos/de clase ocultos detrás de sus mensajes. Esto puede reconocerse en expectativas de logro tales como:

“Conocer las principales características de los mensajes publicitarios y ser capaces de analizarlos críticamente (Contrato Didáctico de la asignatura “Comunicación y Culturas del Consumo”)

“que el alumno pueda tener una mirada crítica de los medios de comunicación agudizando su percepción (Contrato Didáctico de la asignatura “Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación”).

Mientras que en el discurso de los/as docentes se hacen referencias explícitas al cuestionamiento de los mensajes mediáticos hegemónicos y los intereses que esconden:

“Tenemos la intención de evidenciar cuestiones críticas de la realidad en general y específicamente de los medios hegemónicos, el discurso que nos plantean” (Docente C)

“La apuesta es pensar qué intereses hay detrás de los medios masivos de comunicación, el hecho de que son empresas, que los intereses de los medios no tienen que ver con los intereses de los pibes “(Docente B)

Es preciso recordar que la conciencia crítica, para Freire, debe tender a generar acciones más críticas y comprometidas con la transformación de las desigualdades. Se trata de un modo de entender la relación entre teoría y práctica como movimiento dialéctico, no como dos cuestiones separadas. En este sentido en el diálogo con los docentes del ciclo orientado se plantea la inquietud de que el pensamiento crítico trascienda los límites áulicos o escolares:

“Lo mejor que podemos hacer es cuestionar el sentido común, pensar cuanto de lo que decimos tiene que ver con nuestra vida, cómo nuestras creencias que muchas veces están instaladas por otros y no tienen nada que ver con sus vidas generan ciertas acciones, como por ejemplo las peleas por el territorio. Poner en cuestión eso en el aula desde la comunicación, desde entender de dónde surgen esos discursos, significa lograr que ellos puedan cuestionar una idea, replanteársela y construir una nueva” (Docente A).

En “Educación como práctica de la libertad”, uno de sus textos fundacionales, Freire plantea que un modo de promover la conciencia crítica es generar debates grupales a partir de situaciones desafiantes, en el sentido de existenciales para los participantes. Es decir que el pensamiento crítico no proviene de fuera de los sujetos, sino que emerge en ese intercambio mediado por el rol docente. Esto tiene que ver con la cuestión **de los saberes y experiencias y la construcción colectiva del conocimiento**, aspecto fundamental en la EP.

La Educación Popular nace como cuestionamiento y alternativa a la “educación bancaria”, en la que se considera que los educandos deben llenar sus mentes por los conocimientos “depositados” por el docente, entendiendo a la vez que quienes aprenden no cuentan con saberes o bien éstos no son válidos o útiles. A su vez, esta pedagogía

quiere revertir el divorcio presente en la educación bancaria entre los saberes a transmitir y las experiencias de los educandos, planteando una necesaria vinculación entre los saberes curriculares fundamentales para los alumnos y la experiencia social que ellos tienen como individuos (Freire: 2008; 32). Esto se ve reflejado en algunos posicionamientos que surgen en las entrevistas.

“Que puedan elegir temas, discutirlos, que sean cosas que les interesen, que sean cosas que tengan que ver con ellos. Y que ese tema que elijan atraviese el producto comunicacional que hagan. Nos interesa que puedan problematizar los temas desde lo que ellos ven, piensan, sienten, desde sus experiencias” (Docente B)

En relación a la cuestión de los saberes/experiencias previos y su lugar en los procesos educativos, existe en esta escuela un dispositivo central denominado “complejo temático”, que busca recoger las representaciones y expectativas de los estudiantes y familias e incorporarlas al curriculum de manera transversal, mediante dispositivos institucionales y didácticos que propicien un proceso de transformación de la conciencia y de las prácticas en los sujetos.

El complejo temático está inspirado en el método de alfabetización de Paulo Freire. Se trata de una construcción colectiva en la que participan docentes, directivos, preceptores e integrantes del Equipo de Orientación, que comienza con salidas grupales previas al inicio del ciclo lectivo a los barrios cercanos para dialogar con estudiantes, familias y vecinos. En esas visitas se conversan distintos temas según la propuesta del año, pero en general el diálogo gira en torno a las expectativas de padres y alumnos respecto del año que va a comenzar, qué les gustaría que la escuela enseñe, qué situaciones les preocupan de los barrios dónde viven, cómo se sienten, qué les gusta y qué no de la escuela, etc. Luego se vuelve a la escuela para compartir los registros de esas conversaciones, identificando frases recurrentes y sentidos predominantes, organizándolos en núcleos de sentido y realizando interpretaciones sobre lo registrado. Posteriormente se hace opción por los núcleos a trabajar en ese año y luego comienza la tarea de construcción y

acuerdo de las propuestas didácticas e institucionales que se llevarán a cabo para trabajar con esos núcleos de sentido¹⁹.

Una de las docentes se refiere a este proceso de la siguiente manera:

“Salimos a recorrer el barrio para construir el complejo temático y planificar nuestras materias desde los emergentes y representaciones de la gente de los barrios cercanos, de donde vienen los pibes. Me pareció fantástico eso, super auténtico planificar desde ese lugar. Eso es algo muy fuerte del proyecto de educación popular de esta escuela, sabemos con quiénes trabajamos, sabemos que tienen conocimientos que quizás no tienen que ver con lo académico pero sí son valiosos y que podemos aprender juntos” (Docente A)

Rigal sostiene que la preocupación, desde la EP, por el universo cultural, histórico y social de los sectores populares, requiere la formulación de diseños curriculares que contemplen este bagaje singular. “Creemos que el curriculum debe incorporar y estructurar aquellas prácticas educativas de los sectores populares que se desarrollan fuera de la escuela, sus necesidades vitales, los modelos interaccionales valiosos de su vida cotidiana. Compatibilizado en un diálogo con los contenidos propios del avance del conocimiento científico. Esta empresa implica también una contribución a la democratización de la educación. La elaboración de una propuesta pedagógica ajustada a esta población facilitará sin ninguna duda el acceso y el tránsito de los sectores populares en la escuela” (Rigal 1995; 30). En esa línea se orienta la implementación del Complejo Temático, valorado como instancia significativa para los docentes.

Es así como a la producción colectiva de conocimiento del colectivo docente, le corresponde una opción por replicar ese mecanismo al interior de las aulas, tornándose significativa y necesaria la **participación de los/as estudiantes**, favorecida por la **construcción de una cultura y un estilo de relación democráticos**.

En relación con lo anterior, en la lectura de los contratos didácticos y las entrevistas, la producción surge como modo preferencial de encarnar la participación de los

¹⁹ Para una exhaustiva explicación de la metodología del complejo temático y visualizar algunos ejemplos, ver Bolton (2013: 126-166)

estudiantes. Por producción se entiende la elaboración de textos escritos, spots radiales o audiovisuales, piezas fotográficas, programas de radio, cortos en stop motion. La modalidad de producción es por lo general grupal, lo cual implica un ejercicio de construcción de relaciones y toma de decisiones democráticas que los docentes identifican como aprendizaje necesario en función de los modos violentos de resolución de conflictos que los jóvenes muchas veces tienen incorporados y naturalizados:

“El trabajo en grupo que es fundamental, por las relaciones que empiezan a establecer entre ellos (Docente C)”.

“Fomentar el valor de la palabra, lo que cada uno piensa, el poder llegar a un acuerdo dialogando, y fortalecer la palabra, el diálogo, en contraposición a otras formas que tienen que ver más con imponer por la fuerza la voluntad” (Docente B).

Un rasgo que caracteriza a la elaboración de estas producciones es que se piensan desde los intereses e inquietudes de los estudiantes, es decir, pueden participar en las decisiones en torno a qué se quiere comunicar, a quién, por qué:

“Siempre tenemos en cuenta que ellos elijan temas de su interés para producir. También pensamos clases en las que ellos puedan participar, decir lo que piensan, se les preguntan sus intereses, sus preferencias” (Docente C)

Como se mencionara anteriormente, el acento de la EP puesto en la participación y la organización de los actores de procesos educativos se relaciona también con el aporte que esta pedagogía quiere hacer a la emancipación de los sectores subalternos de la sociedad y la lucha por sus derechos, asumiendo la dimensión política de la educación – aspecto que se desarrollará más adelante- contribuyendo a la movilización y organización de dichos sectores. “La idea es que dichos sectores aprendan a luchar por sus derechos a partir de su participación social y política en la toma de decisiones” (Lens: 2001; 19). En este sentido en una de las entrevistas se relata cómo la visita a una radio comunitaria, en el marco de una secuencia didáctica más amplia, fue pensada desde la intencionalidad de conocer la potencialidad de la organización popular para la resolución de los conflictos territoriales:

“Y luego terminamos con una visita a la FM Riachuelo, que tiene un proyecto de vivienda, que es una cooperativa, iniciativas de economía social. Fuimos, visitamos la radio y fuimos a ver las viviendas, y todo lo que habíamos hablado en los textos lo pudieron ver en una experiencia concreta. Ahí vieron a la radio como una herramienta de comunicación para visibilizar un problema. Eso generó algo muy copado, los pibes quedaron asombrados con lo que se puede llegar a hacer cuando uno se organiza... después eso cuesta que se haga carne, pero ven que eso es posible. Pienso que la cooperativa podría ser una buena alternativa para ellos, que tienen muchos problemas para conseguir trabajo, pero ellos en general no la ven...” (Docente A)

La búsqueda de la participación y de una cultura democrática está en conexión con otro aspecto fundamental de la EP como es **la apropiación de la palabra.**

Como fue mencionado, la educación popular busca romper con una “cultura del silencio” en la que los subalternos no hablan porque “no saben”, porque su palabra vale menos que la de los dominantes o porque no son escuchados. La posibilidad de reconquistar la palabra y el derecho de decirla está, para Freire, en relación con la emancipación de un pueblo, tarea con la que la EP está fuertemente comprometida.

La apropiación y uso de la palabra adquiere en esta escuela rasgos particulares ya que su ciclo orientado la propicia en diversos lenguajes y soportes. Este tema aparece con gran regularidad en las expectativas de logro y fundamentaciones de los contratos didácticos de las asignaturas del ciclo orientado:

- *Brindar herramientas para fomentar la expresión escrita a través de producciones gráficas (Contrato Didáctico de la asignatura “Observatorio de medios”)*
- *Que los jóvenes puedan fortalecer sus propios discursos (Contrato Didáctico de la asignatura “Observatorio de medios”)*
- *Plasmar las conclusiones de estos ejes de la materia en producciones escritas y audiovisuales (Contrato Didáctico de la asignatura Comunicación y transformaciones socioculturales del Siglo XXI)*

- *Muchas veces los Medios de Comunicación Masivos, que están en manos de los sectores más poderosos de la sociedad, silencian y ocultan aquello que no es importante para ellos. Esto es posible porque tienen poder y los recursos económicos para llegar de forma masiva con los mensajes que se proponen transmitir. Teniendo en cuenta este panorama la intención en esta materia es que se haga uso del derecho a la comunicación y que desde la escuela podamos usar los medios de comunicación que están a nuestro alcance para transmitir lo que creemos que es importante y necesario para nuestra comunidad (Contrato Didáctico de la asignatura “Taller de producción de lenguajes”).*
- *Si bien no será con el mismo alcance que el de los MCM el objetivo será expresar, contar, denunciar, crear y sobre todo participar del proceso de producción – creación de los mensajes nuevos, alternativos y significativos para quienes toman la palabra y para quienes la reciben (Contrato Didáctico de la asignatura “Taller de producción de lenguajes”)*
- *Que los estudiantes logren apropiarse de las diferentes herramientas creativas para transmitir sus propios discursos. (Contrato Didáctico de la asignatura “Taller de producción de lenguajes”).*
- *Reconocernos como creadores de cultura y productores de comunicación, realizando distintas producciones para ser comunicadas entre nosotros y a otros (Contrato Didáctico de la asignatura “Comunicación y culturas del consumo”)*

Los docentes también hacen referencia a este punto en las entrevistas, incluso estableciendo relaciones entre la opción por la educación popular como posibilitadora de la apropiación crítica de la palabra:

“Pienso que el objetivo principal es poder darle la voz a los estudiantes, que descubran el potencial comunicativo que todos tenemos, en diversos lenguajes: la escritura, el lenguaje radiofónico, el lenguaje audiovisual... incluso desde el análisis crítico de los medios (...). La manera que tenemos en la orientación de acercarnos a estos lenguajes permite mostrar que tienen mucho para decir”
(Docente C)

Por otra parte, la apropiación de la palabra es una dimensión que no solo busca trascender las fronteras del aula, sino que también se proyecta hacia la comunidad para ser compartida. Una instancia preferencial para esto es la programación de la FM escolar “Demoliendo Radios”, bautizada así por los estudiantes de la escuela:

“La radio también es una herramienta que genera muchas cosas, es algo mágico. Es la palabra puesta, expuesta. Los pibes pueden verse y escucharse de una forma que no pasa en el aula. Ponen en palabras las ideas y eso les hace pensar sobre sus ideas” (Docente A).

Otra estrategia en la línea proyectar esa palabra de los jóvenes en tanto palabra críticamente construida y socialmente significativa, consiste en la “Gala de comunicación”. El objetivo de esa actividad, coorganizada por docentes y estudiantes de los últimos años de la secundaria, es darle visibilidad a las producciones que se llevan adelante desde las asignaturas de comunicación: videos documentales, de ficción, programas de radio, spots radiales y audiovisuales, producciones gráficas. Y al mismo tiempo ponerlas en conversación, hacerlas dialogar con los sentidos que circulan en la escuela, el barrio, los medios de mayor alcance y circulación. En esta actividad también se condensan intencionalidades vinculadas con la cuestión de la participación, el protagonismo juvenil y el diálogo escuela-contexto:

“La gala de comunicación, para eso fue pensada, para mostrar las producciones de los estudiantes y que ellos puedan descubrir ese potencial que tienen, romper estereotipos/prejuicios sobre la juventud, como que la juventud de hoy no tiene nada para decir, que es apática... La manera que tenemos en la orientación de acercarnos a estos lenguajes permite mostrar que tienen mucho para decir” (Docente C)

Se decía más arriba que para Freire la politicidad es inherente a la práctica educativa, porque la educación implica un proyecto de sociedad, una utopía, una idea de futuro, una toma de posición respecto del orden social, que es política. Esto representa un fuerte cuestionamiento a la idea de neutralidad u objetividad de la práctica docente. Esta toma de posición y **conciencia de la dimensión política de la educación** aparece expresada

en los contratos didácticos, en general asociada al interés por fomentar una mirada sobre la comunicación masiva como atravesada por relaciones de poder e intereses de las clases dominantes. Es decir, la práctica docente busca evidenciar esas relaciones:

- *“Visualizar a los MCM como actores sociales portadores de ideología e intereses políticos económicos (Contrato Didáctico de la asignatura “Observatorio de medios)”*,
- *“Visualizar a los discursos que circulan en los medios de comunicación como una herramienta para la dominación o la liberación” Contrato Didáctico de la asignatura “Comunicación y transformaciones socioculturales del Siglo XXI”*)
- *Si la “comunicación” es expresión del fenómeno cultural que involucra, a la vez, lo social y lo político en tanto supone un escenario de producción, circulación y negociación de significaciones, consideramos deseable y oportuno, dar cuenta del proceso de significación social que tiene lugar en vista de instituir una manera significativa de habitar, pensar y vivenciar el mundo (Contrato didáctico de la asignatura “Observatorio de Comunicación, Cultura y Sociedad”)*

En las entrevistas a docentes surgen referencias a una práctica orientada a denunciar y develar las injusticias sociales, los actores involucrados en sus causas, sus consecuencias, su relación con la realidad de los/as estudiantes y sus familias:

“Para mí es muy importante que entiendan qué es eso que llamamos “sistema”, cómo se relacionan con cosas que van viviendo ellos y sus familias, la raíz capitalista de algunas problemáticas”. (Docente A)

Los diversos rasgos mencionados son los relacionados con la forma que adquiere la presencia de la Educación Popular en esta escuela. Seguidamente se abordarán las particularidades de la enseñanza de la comunicación en el Ciclo Orientado.

5.3 Enseñar comunicación en una escuela inclusiva y popular: un camino de búsqueda y construcción colectiva

En primer lugar, es preciso señalar que la configuración que adquiere el Ciclo Orientado en esta escuela secundaria, como parte del proyecto especial que la enmarca, incluye una **propuesta de cuatrimestralización de algunas asignaturas** y un **proyecto de resignificación curricular** que promueve la conformación de binas docentes para algunas asignaturas en determinados momentos de la tarea docente.

En el caso de la cuatrimestralización de asignaturas, se trata de una estrategia pensada para habilitar una mayor carga horaria semanal para los espacios de tutoría, metodología de estudios, recuperación de Aprendizajes, formación religiosa y Cursos de Formación Profesional. Es decir, se busca ampliar la oferta de la escuela con propuestas que apuntan a fortalecer y sostener las trayectorias educativas, ampliar la formación escolar con herramientas para la inserción laboral y también tener un espacio para la identidad confesional de la institución. Respecto de las asignaturas de comunicación, las materias cuatrimestralizadas en cada año son:

- 4° año: Introducción a la comunicación y Nuevas Tecnologías de la Comunicación y Educación
- 5° año: Observatorio de Medios y Observatorio de Comunicación, cultura y sociedad
- 6° año: Comunicación Comunitaria y Taller de producción de lenguajes

La resignificación curricular del Ciclo Orientado, fue elaborada a fines de 2012 a partir de la evaluación por parte de directivos y docentes de la cursada de los primeros cuartos, quintos y sextos años. Resignificar el curriculum desde la perspectiva de la EP, significa rediseñar la propuesta curricular de la jurisdicción correspondiente a partir del cruce de las representaciones del docente, las representaciones de los estudiantes, las representaciones del entorno social, las representaciones dominantes sobre determinados conocimientos y la intencionalidad política de lo que se desea transmitir (Bolton: 2015).

Esta resignificación, en el caso de las asignaturas de comunicación en la escuela La Salle, estuvo provocada por el reconocimiento de cierta confusión en los estudiantes respecto de la orientación, motivada por:

- Algunas superposiciones de contenidos en distintas materias, más allá de las articulaciones construidas por el plantel docente de estas materias.
- La reiteración de conceptos teóricos del marco conceptual de las materias de la orientación: cuestiones como sociedad de consumo, globalización, impacto de los MCM, construcción de subjetividad se vuelven recurrentes en el análisis aunque se lo haga desde diferentes miradas y abordajes.
- Resulta de esto un “agotamiento” de los alumnos al abordar los temas mencionados, agregado a cierta confusión respecto del alcance de cada materia y de la propuesta teórica y práctica de cada una de ellas.

Sumado a esto, el proyecto de resignificación surge como respuesta a la dificultad para la realización de producciones mediáticas por parte de los estudiantes, siendo la producción un objetivo y una estrategia central en la propuesta del ciclo orientado de la Escuela La Salle: “Se crean serias dificultades de llevar adelante una propuesta curricular basada en producciones de los alumnos, porque si bien comprendemos que es la manera adecuada de enseñar muchos de los contenidos propuestos en el curriculum, esta metodología supone un trabajo personalizado por parte del docente (y en muchas ocasiones en distintas aulas a la vez, por ejemplo en sala de computación y estudio de radio), que demanda la presencia de más de un profesor por clase”²⁰.

Este proyecto de resignificación curricular incluye la posibilidad de generar espacios para el trabajo en binas pedagógicas en algunos momentos de la cursada, integradas por docentes de la orientación, como estrategia para facilitar el acompañamiento de las instancias de producción de los/as estudiantes:

“Pero es una dinámica muy compleja (la de la producción) en un contexto escolar, un docente solo se desgasta mucho. Entonces la escuela hizo una opción

²⁰ Del proyecto de Resignificación curricular

de que podamos trabajar en binas docentes en ciertos momentos, sobre todo para acompañar mejor la cuestión de la producción” (Docente A)

La posibilidad de construir esta resignificación, a su vez, está dada por la **existencia de espacios de trabajo conjunto por parte de los docentes de la orientación**, acompañados en algunos casos por directivos. Se trata de un segundo aspecto central respecto de cómo se enseña comunicación en una escuela popular. Así como el conocimiento se construye participativa y colectivamente en las aulas, así ocurre entre los/as docentes. Este es un punto muy mencionado y valorado por los docentes, ya que posibilita tener una mirada integral del curriculum, dotar de identidad y especificidad a cada espacio curricular a la vez que construir articulaciones y proyectos integrados.

Estas reuniones se coordinan muchas veces desde la conducción de la escuela, pero también son los/as docentes quienes las convocan cuando las creen necesarias. En este sentido es importante destacar la opción institucional de que la mayoría de los/as docentes del ciclo orientado coincidan en días y horarios de trabajo para poder encontrarse más fácilmente:

“yendo a las materias de comunicación hay una mirada integral que está dada por haber pensado contenidos juntos, haber pensado contratos didácticos juntos, pensar el recorte y la propuesta de cada materia, recortar campos, ... porque en los primeros años nos pasaba que había temas que se repetían, que para los pibes era todo lo mismo... Entonces pudimos pensar algo escalonado, lo transversal, los contenidos básicos que creemos debe apropiarse un pibe que egrese de esta escuela con esta orientación, ver por dónde va cada materia” (Docente B).

Anteriormente se mencionaba la importancia, desde la EP y las Pedagogías Críticas, de que los docentes se ubiquen en un lugar de intelectuales críticos, de productores de conocimiento pedagógico. Para ello **es vital la generación de espacios y tiempos colectivos de reflexión sobre la práctica y acuerdos de trabajo**, lo cual puede identificarse en el caso de esta experiencia.

Anteriormente se mencionó que un desafío para **la enseñanza escolar de la comunicación consiste en reconocer que ésta no se limita a los medios y que los**

medios no son sólo los masivos y concentrados. También las interacciones interpersonales y grupales, lo alternativo y lo comunitario deben ser ejes fundamentales de esta disciplina. En este sentido cabe recordar que existe una asignatura de la orientación dedicada a la comunicación comunitaria en el último año, sobre la cual una docente relata:

“En comunicación comunitaria lo que hacemos es, primero trabajamos algunos textos o relatos sobre experiencias comunitarias, sobre lo que es el trabajo comunitario, si conocen organizaciones del barrio donde se haga trabajo comunitario a partir de las necesidades comunes... A partir de eso empezamos a pensar en la comunicación, cómo se difunde un evento... Avanzamos después conociendo experiencias de comunicación comunitaria con textos, videos, tomamos el caso de La Colifata. Y luego terminamos con una visita a la FM Riachuelo, que tiene un proyecto de vivienda, que es una cooperativa, iniciativas de economía social. Fuimos, visitamos la radio y fuimos a ver las viviendas, y todo lo que habíamos hablado en los textos lo pudieron ver en una experiencia concreta. Ahí vieron a la radio como una herramienta de comunicación para visibilizar un problema”. (Docente A)

Aparecen condensados en el relato una serie de elementos propios de la EP, tales como la mirada desde lo local y el contexto, la ampliación de esa mirada con otros saberes y experiencias, las prácticas transformadoras.

Otro aspecto de la enseñanza de la comunicación en una escuela popular que posee diversas aristas es la cuestión de **la producción de mensajes mediáticos** por parte de los/as estudiantes. Como se ha visto, en la propuesta de esta institución educativa adquiere gran centralidad, por lo que se ha trabajado en la reorganización de tiempos y espacios para favorecerla. Esta importancia, sin embargo, no parece estar teñida de un carácter instrumental y técnico, sino pensada desde los postulados de la EP en relación a la apropiación de la palabra y la relación dialéctica entre teoría y práctica. Así aparece en los contratos didácticos relevados:

- *La intención en esta materia es que se haga uso del derecho a la comunicación y que desde la escuela podamos usar los medios de*

comunicación que están a nuestro alcance para transmitir lo que creemos que es importante y necesario para nuestra comunidad (Contrato Didáctico de la asignatura “Taller de producción de lenguajes”)

- *Si bien no será con el mismo alcance que el de los MCM el objetivo será expresar, contar, denunciar, crear y sobre todo participar del proceso de producción – creación de los mensajes nuevos, alternativos y significativos para quienes toman la palabra y para quienes la reciben (Contrato Didáctico de la asignatura “Taller de producción de lenguajes”)*
- *Reconocernos como creadores de cultura y productores de comunicación, realizando distintas producciones para ser comunicadas entre nosotros y a otros (Contrato Didáctico de la asignatura “Comunicación y culturas del consumo”)*

En las entrevistas con docentes también adquiere gran relevancia este tema:

“la apuesta está puesta en ampliar los soportes para la expresión, con los formatos de audiovisual y radio, desde una dinámica de grupo, en el que puedan elegir temas, discutirlos, que sean cosas que les interesen, que sean cosas que tengan que ver con ellos. Y que ese tema que elijan atraviese el producto comunicacional que hagan” (Docente B).

Otro aspecto relacionado con la producción consiste en la intención de **ampliar los lenguajes, soportes y herramientas de los que disponen los estudiantes**. Esto tiene que ver con la **revalorización de la escuela como lugar donde el acceso a los bienes culturales es posible**, como lugar privilegiado para favorecer el acceso y el estudio de diferentes tipos de lenguajes, tal como lo expresa una docente:

“Para mí enseñar comunicación en esta escuela es brindar herramientas, abrir diferentes puertas para que los pibes después hagan lo que quieran o lo que puedan, pero sí que tengan más herramientas, mayor posibilidad de pensar, de conocer cosas diferentes... muchos pibes nunca agarraron una cámara de fotos que no sea la del celular, nunca estuvieron en una radio, entonces esas herramientas los posiciona como en un lugar de productores de conocimiento,

que su palabra vale y vale un montón, que lo que quieren transmitir es valorado, es importante para nosotros, para el barrio”. (Docente D)

Respecto de la **necesidad de recuperar la tradición de la crítica ideológica y de un análisis que incluya la economía política de la comunicación**, en el apartado de este análisis sobre la cuestión del pensamiento crítico se desarrolló la presencia de este enfoque en el ciclo orientado de la escuela La Salle, que puede verse en testimonios de los docentes:

“En la materia de 5to (Observatorio de medios) la apuesta es pensar qué intereses hay detrás de los medios masivos de comunicación, el hecho de que son empresas, que los intereses de los medios no tienen que ver con los intereses de los pibes” (Docente B)

Cabe agregar, en línea con los párrafos precedentes, que desde la propuesta curricular de esta institución **se entiende el análisis crítico como una dinámica que implica instancias de reflexión pero también de proposición**, tal como se planteó en el marco teórico. En esta línea, cuando se piensa en el trabajo de producción de mensajes no se hace desconectado de las reflexiones sobre la crítica ideológica de los medios,

“Esa mirada crítica se ve también en el contenido de las producciones: por un lado está la cuestión de las técnicas/lenguajes y por otro la cuestión de los sentidos”. (Docente C)

Teniendo en cuenta el análisis precedente se puede afirmar que la propuesta de enseñanza escolar de la comunicación en esta institución se inscribe en el **desplazamiento de la concepción de receptor crítico a la concepción de actor social**, en tanto se busca que los aprendizajes y herramientas se vuelquen no sólo hacia una comprensión más crítica de los fenómenos comunicacionales, sino a prácticas que tiendan a la transformación en lo individual pero sobre todo en lo colectivo, sea grupal o territorial.

Otro aspecto identificado en las entrevistas y el análisis de los contratos, se relaciona con las fuentes utilizadas para la construcción del contrato didáctico de las asignaturas.

En general los/as docentes manifiestan no utilizar manuales o si lo hacen aparecen como un aporte más entre muchos otros, es decir, hay un trabajo de investigación y producción de un corpus bibliográfico por parte de los docentes, lo cual remite al carácter del docente como intelectual y productor de conocimiento. Las fuentes mencionadas incluyen textos de diversos soportes tomados de: Canal Encuentro; cartillas de organizaciones políticas, sociales y comunitarias; materiales rastreados en Internet; materiales producidos por diversos programas o instituciones del Estado como el programa Ellas Hacen y la Dirección de Proyectos Especiales de AFSCA; apuntes de la universidad; libros de editorial La Crujía, especializada en comunicación; material del Ministerio de educación y los diseños curriculares de las asignaturas.

Por último, se enumeran un grupo de estrategias utilizadas en la enseñanza de la comunicación mencionadas en las entrevistas:

- Trabajar desde los intereses de los estudiantes en producciones concretas
- Generar debates
- Utilizar disparadores para habilitar la discusión: textos, videos, música
- Trabajar desde lo lúdico
- Las salidas didácticas como habilitantes de nuevas comprensiones
- El rol central de la radio como dispositivo pedagógico, no solo como medio de comunicación
- Análisis de casos tomados de los medios de comunicación (no solamente los masivos)

Hasta aquí se desarrollaron las características de la enseñanza de la comunicación en esta institución educativa, tratando de dar cuenta de la posibilidad real de la puesta en práctica de la educación popular en la escuela. A continuación se ofrecen algunas claves a modo de síntesis y conclusiones de este trabajo.

6. Conclusiones

Al comenzar este trabajo se plantearon algunos interrogantes en torno al objeto de estudio: ¿Qué características adquiere la enseñanza de la comunicación en la escuela La Salle González Catán al entramarse con la pedagogía de la educación popular en el marco de la escuela secundaria? ¿Qué estrategias pedagógico-didácticas se diseñan? ¿Qué dispositivos se construyen? ¿Con qué intencionalidades? ¿Qué aportes puede realizar la enseñanza de la comunicación a un proyecto que busca la inclusión educativa?

El análisis de la propuesta educativa de la escuela secundaria La Salle de González Catán desde los enfoques teóricos adoptados, ha permitido identificar diversos aspectos que ofrecen pistas para responder esos interrogantes, estableciendo qué implica enseñar comunicación en una escuela inclusiva inspirada en la educación popular. A modo de conclusiones abiertas, se despliegan a continuación un conjunto de aspectos en esa línea que esta experiencia ofrece.

Enseñar comunicación en una escuela popular requiere, en primer lugar, superar la fragmentación histórica del trabajo docente en la escuela secundaria, generando tiempos y espacios de encuentro, reflexión sobre la práctica, estudio, construcción de acuerdos, articulaciones y especificidades. Se trata de recuperar la capacidad de invención de la tarea docente, la cual no puede quedar librada a los esfuerzos individuales y aislados ni al voluntarismo de un grupo de educadores inquietos. Sabiendo que las condiciones de trabajo docente y la dinámica escolar muchas veces atentan contra esa posibilidad, porque los docentes deben itinerar por varias escuelas para alcanzar un salario aceptable o porque los tiempos previstos por el sistema para el encuentro de docentes son escasos o nulos. Sin embargo, se ha pretendido mostrar que es una apuesta que paga con creces.

El trabajo colectivo, por otra parte, se vuelve especialmente necesario debido a la gran amplitud y complejidad de las temáticas y problemáticas que abarca la orientación en comunicación de la escuela secundaria bonaerense, frente a la cual existe el peligro de abundar, redundar, superponer y repetir temas, conceptos y hasta actividades, generando desorientación entre los estudiantes. Los diseños curriculares deben ser tomados como

la materia prima a moldear de acuerdo a las particularidades de la escuela, su contexto, sus estudiantes. Ese trabajo de artesanía requiere de muchas voluntades trabajando colaborativamente, de ninguna manera puede quedar librado al azar. Los docentes de comunicación, si se reconocen como sujetos inscriptos en un tiempo histórico y un territorio determinado, pueden tomar en sus manos el curriculum prescripto por el Estado y llevar adelante un proceso de resignificación curricular identificando acentos, recortes, estrategias, propuestas, intencionalidades y horizontes adecuados para sus estudiantes.

El trabajo docente en comunicación en una escuela secundaria inspirada en la educación popular, requiere también abrir el juego a los saberes y experiencias de quienes asisten a las aulas, en relación a las diversas aristas de la comunicación: la interpersonal, la relación con los medios masivos, las prácticas y consumos culturales, los accesos a los bienes simbólicos, la comunicación barrial, comunitaria. No para sacralizar esos saberes ni restringirse a ellos, sino para llevar adelante procesos de enseñanza situados, que permitan ensanchar los horizontes culturales y comunicacionales de adolescentes y jóvenes, acercando porciones de la cultura negadas a ellos y sus familias. En un territorio donde la transmisión y distribución de los bienes y experiencias culturales quedan restringidas a las dinámicas de mercado, la escuela en tanto presencia del Estado tiene la oportunidad y la responsabilidad de ser ámbito para la transmisión, recreación y democratización de la cultura.

Enseñar comunicación en una escuela popular implica asumir el riesgo de desescolarizar, de proponer otras lógicas, de conmovir estructuras. De eso se trata, por ejemplo, el esfuerzo por generar tiempos de trabajo docente en binas para acompañar mejor a los estudiantes en los momentos de producción mediática, recurriendo a una reorganización del trabajo de preceptores, auxiliares y directivos. De eso se trata también la organización de una feria de comunicación donde confluyan docentes, estudiantes y familiares, o la cuatrimestralización y mixtura de asignaturas. O la posibilidad de que un día con pocos estudiantes debido al mal clima devenga en una oportunidad para improvisar un programa de radio, en lugar de “no hacer nada” y perder el tiempo, porque “¿qué voy a hacer con tres o cuatro pibes por curso?”. Desescolarizarse es también aventurarse por los caminos de lo lúdico, del arte en sus diversas expresiones, de la exploración de otros lenguajes para la expresión y la

construcción de conocimiento, sin que esto signifique renunciar a la cultura escrita, que es un capital fundamental para la inclusión social.

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

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

En relación con lo anterior, dejar que los otros hablen, se apropien de la palabra, se descubran comunicadores/as, es también tarea de los/as docentes de comunicación.

Éstos, en un contexto empobrecido, son promotores del derecho a la información y a la comunicación. Allí donde el poder y las clases dominantes quieren consumidores desinformados e incomunicados, una escuela popular orientada en comunicación busca democratizar la información, la cultura y favorecer la organización popular. El importante aporte que se puede hacer desde esta disciplina en este sentido es ofrecer diversos lenguajes y soportes para que esa palabra se canalice, se comparta. Ampliar los repertorios para ejercer el disfrute de expresarse y comunicarse con otros. Ayudar a cada estudiante a descubrir y potenciar su capacidad de comunicación.

Por otra parte, más allá de las cuestiones que se han podido abordar en esta tesina, quedan también algunas líneas e interrogantes para profundizar.

Un primer aspecto para continuar podría ser la indagación de las representaciones de los estudiantes y egresados de esta institución acerca de su paso por la orientación de comunicación. En este sentido puede ser interesante contrastar las valoraciones de quienes participan de este proyecto como alumnos, de sus familias y de los vecinos/vecinas de los barrios cercanos. Podría, por ejemplo, investigarse con mayor profundidad a la FM escolar en su doble carácter de dispositivo pedagógico y medio escolar/barrial/comunitario. O también indagar acerca de la medida en que la modalidad de comunicación orienta las trayectorias educativas/laborales de quienes terminan la secundaria, muchos de ellos y ellas primeras generaciones de egresados de la secundaria.

Otra línea posible para ampliar esta indagación inicial consiste en pensar el lugar de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, y sus lenguajes, en una propuesta de este estilo. En este sentido, la propuesta educativa descripta se centra en los medios y tecnologías “tradicionales”, como el cine, la radio y la prensa gráfica. La Escuela La Salle, si bien está inserta en un contexto de desigualdad social, al ser de gestión privada ha quedado excluida de políticas públicas de reducción de la brecha digital como el programa Conectar Igualdad, destinado a estudiantes y docentes de escuelas de gestión estatal. Los estudiantes de esta escuela no siempre acceden a tecnologías y dispositivos que hoy se han vuelto centrales para la sociabilidad, el ejercicio de la ciudadanía en términos de acceso a la información e incluso para el aprendizaje, como los celulares “inteligentes”, las redes de internet, las tablets,

computadoras portátiles, televisores inteligentes...Y si ocurre el acceso, éste se da en condiciones precarias, como por ejemplo varios vecinos/as que comparten una misma conexión. Aquí la escuela ve limitadas sus posibilidades de acercar no sólo las tecnologías sino las mediaciones necesarias para su uso y disfrute desde una perspectiva de derechos, reduciendo brechas que aún son significativas. En esta línea, podría pensarse cómo incorporar otros lenguajes al repertorio ofrecido en esta escuela, vinculados al diseño gráfico, el diseño y la programación web, la edición de audio y video.

De lo que se trata, al fin y al cabo, es de continuar estudiando y aprendiendo cómo ensanchar desde la escuela los caminos para el acceso, el ejercicio y el disfrute de los derechos a la comunicación y a la educación de adolescentes y jóvenes, en especial de aquellos que habitan territorios marcados por la desigualdad.

7. Bibliografía

- Anderson, G. y Herr, K. (2007). El docente-investigador: Investigación - Acción como una forma válida de generación de conocimientos, en I. Sverdlick (Ed.) La investigación educativa: Una herramienta de conocimiento y de acción. Buenos Aires: Noveduc.
- Bolton, Patricio (2013): *Educación y vulnerabilidad. Experiencias y prácticas de aula en contextos desfavorables*, Bs. As., La Crujía-Stella-Fundación La Salle Argentina
- Bracchi, Claudia (2010) *Las políticas de Inclusión y la Escuela Secundaria. El impacto de la Asignación Universal por Hijo en La Secundaria de la Provincia*, Bs. As., Ponencia en el Ciclo de Jornadas sobre el Programa “Asignación Universal por Hijo” AAPS-REDAIC.
- Brener, Gabriel (2015): *Soberanía pedagógica*, en Revista Para Juanito N° 7, Fundación la Salle Argentina.
- Calabresse, Ángel (1998) *La comunicación social en el sistema polimodal*. Tutora: María Rosa Del Coto. Tesina de Grado para la Carrera de Ciencias de la Comunicación, Facultad de Cs. Sociales, UBA.
- Cantero, Germán (2006) *Educación popular en la escuela pública: una esperanza que ha dejado de ser pura espera. Desde ciertos saberes, prácticas y condiciones*, en Redondo, Patricia; Martinis, Pablo *Igualdad y educación: escrituras entre dos orillas*. Del Estante, Bs. As. Disponible en <http://www.bibliotecacta.org.ar/bases/pdf/BIT02394.pdf>
- Carbonaro, Esteban (2008): *La inclusión del discurso comunicacional en la Educación Polimodal a partir del proceso de Reforma de los '90*. Tesina de Grado para la Carrera de Ciencias de la Comunicación, Facultad de Cs. Sociales, UBA. Tutora: Fernanda Saforcada.
- Carduza, M.L; Mistrorigo, V.; Rubinovich, G. (2011): *La inserción de la comunicación en el sistema educativo de Nivel Medio: emergencia e institucionalización del área*, en Margiolakis, E.; Gamarnik, C.: (2011) *Enseñar comunicación*, Bs. As., La Crujía.

- Corti, Claudia y Pereyra Diz, Gabriela (2001): *Educación popular y escuela. Una mirada crítica desde la comunicación*. Tesina de Grado para la Carrera de Ciencias de la Comunicación, Facultad de Cs. Sociales, UBA Tutor: Oscar Magarola
- De Souza Minayo, María Cecilia (2009) *La artesanía de la investigación cualitativa*. Buenos Aires, Lugar Editorial
- Du Plessis, Lys y Fernández, María Rita (2011): *La educación popular como herramienta transformadora. El caso del Bachillerato Popular Maderera Córdoba*, Tesina de Grado para la Carrera de Ciencias de la Comunicación, Facultad de Cs. Sociales, UBA.
- Duquelsky, Maximiliano (2011) *Educación en medios. Dos problemas, dos obstáculos, dos tareas*; en Margiolakis, Evangelina; Gamarnik, Cora (Comps): 2011; *Enseñar comunicación*, Buenos Aires, La Crujia
- Feldfeber, Miriam y Gluz, Nora (2011) *Las políticas educativas en Argentina: herencias de los '90, contradicciones y tendencias de "nuevo signo"*, Campinas (Brasil) Cadernos Cedes N° 32
- Freire, Paulo (1996) *Política y educación*, México, Siglo XXI
- Freire, Paulo (2004) *Educación como práctica de la libertad*, Tierra del Sur, Bs. As.
- Freire, Paulo (2007) *Cartas a quien pretende enseñar*, Siglo XXI, Bs. As.
- Freire, Paulo (2007-2) *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la Pedagogía del oprimido*, Buenos Aires, Siglo XXI
- Freire, Paulo (2008) *Pedagogía de la autonomía*, Siglo XXI, Bs. As.
- Freire, Paulo (2008/2) *El grito manso*, Siglo XXI, Bs. As.
- Gadotti, Moacir (2006): *La pedagogía de Paulo Freire y el proceso de democratización en Brasil. Algunos aspectos de su teoría, de su método y de su praxis*. En Ayuste, Ana (2006) *Educación, ciudadanía y democracia*, Barcelona, Octaedro, 2006
- Galli, Gustavo (2014) *Escuela secundaria y educación popular: cartografía de una experiencia*, La Crujía-Stella-Fundación La Salle, Bs. As.
- Gamarnik, Cora (2011): *Introducción* en Margiolakis, Evangelina; Gamarnik, Cora (Comps): 2011; *Enseñar comunicación*, Buenos Aires, La Crujia
- Giroux, H. (2004) *Teoría y resistencia en educación*, Ed siglo XXI, México

- Gomez Mendoza (2000), *Análisis de contenido cualitativo y cuantitativo: Definición, clasificación y metodología en Revista Ciencias Humanas N° 20, Pereira, Colombia.*
- Hillert, Flora (2008) *El giro copernicano pedagógico de Freire*, Publicado en *Revista Novedades Educativas N° 209*, Bs. As.
- Hillert, Flora (2012) *Gramsci para educadores* en Hillert, F. et al. (2012) *Gramsci y la educación: pedagogía de la praxis y políticas culturales en América latina*, Noveduc, Bs. As.
- Huergo, Jorge (editor) (2001) *Comunicación/Educación. Ámbitos, prácticas, perspectivas* La Plata (Bs. As.), Ediciones de periodismo y comunicación UNLP
- Lazzatti, Delia Esther y Goenaga, Tatiana (2013): *Ser siendo: una experiencia de intervención para la inclusión educativa en la educación formal como comunicadoras-educadoras-comunitarias*. Tesina de Grado para la Carrera de Ciencias de la Comunicación, Facultad de Cs. Sociales, UBA Tutora: Verónica Mistrorigo
- LENS, JOSÉ LUIS (2001). Paulo Freire, su praxis pedagógica como sistema. Yaguë Ediciones. Buenos Aires.
- Margiolakis, Evangelina (2011): *La práctica docente en comunicación como proyecto de intervención intelectual*, en Margiolakis, Evangelina; Gamarnik, Cora (Comps): (2011) *Enseñar comunicación*, Buenos Aires, La Crujia
- Marshall y Rossman: 1989;
- Montesinos, María Paula; Sinisi, Liliana y Schoo, Susana (2009) *Sentidos en torno a la "obligatoriedad" de la escuela secundaria*, Ministerio de Educación de la Nación-DINIECE, Bs. As.
- Pineau, Pablo (1994) *El concepto de educación popular, un rastreo histórico*. Versión corregida del trabajo "El Concepto de "Educación Popular": un rastreo histórico comparativo en la Argentina" publicado en *Revista de Educación* n. 205 (septiembre-diciembre de 1994). Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia de España. Disponible en: <https://es.scribd.com/doc/310567991/El-Concepto-de-Educacion-Popular-Pablo-Pineau>
- Posadas, Darío (1998): *Institutos de Educación Media orientados en ciencias de la comunicación* Tutora: Sandra Carli. Tesina de Grado para la Carrera de Ciencias de la Comunicación, Facultad de Cs. Sociales, UBA.

- Puiggrós, Adriana (1990) *Sujetos, disciplina y currículum en los orígenes del sistema educativo argentino*. Bs. As. Ed. Galerna.
- Puiggrós, A. (2010). *De Simón Rodríguez a Paulo Freire. Educación para la integración iberoamericana*, Buenos Aires, Colihue
- Rigal (2009) *Lo implícito y lo explícito en los componentes pedagógicos de las teorías críticas en educación*. Ponencia en las Jornadas sobre *La mirada pedagógica para el siglo XXI: teorías, temas y prácticas en cuestión* - Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires
- Rigal, Luis (1995) *Reinventar la escuela. Una perspectiva desde la Educación Popular*. Documento de Trabajo CIPES.
- Rigal, Luis (2012) *Gramsci, Freire y la educación popular: a propósito de los nuevos movimientos sociales*, en Hillert, F. et al. (2012) *Gramsci y la educación: pedagogía de la praxis y políticas culturales en América latina*. Noveduc, Bs. As.
- Rigal, Luis (2015) *Educación popular: tensiones y desafíos. Hacia una escuela crítica, popular y democrática* en *Revista Para Juanito N° 8*, Buenos Aires, Fundación La Salle Argentina
- Rigal, Luis (2008) *La investigación-Acción Participativa*, Documento de Trabajo CIPES
- Ruiz Silva, Alexander (2004) *Texto, testimonio y metatexto : el análisis de contenido en la investigación en Educación*, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá (Colombia).
- Rybak Di Segni, Nadia y Lozano, Paula (2009): *Nuevas prácticas de educación popular. Bachillerato popular de jóvenes y adultos IMPA. Una visión comunicacional comunitaria*. Tesina de Grado para la Carrera de Ciencias de la Comunicación, Facultad de Cs. Sociales, UBA. Tutora: Gabriela Rubinovich
- Sabino, Carlos (1992) *El proceso de la investigación*. Caracas, Venezuela. Editorial Panapo
- Spector, Sebastián (2007): *Comunicación y Educación. Experiencia de inserción profesional del comunicador en la escuela: el proyecto de una radio escolar comunicacional en la Educación Polimodal a partir del proceso de Reforma de los '90*. Tesina de Grado para la Carrera de Ciencias de la Comunicación, Facultad de Cs. Sociales, UBA. Tutor: Julio Testa

- Strauss, Anselm y Corbin, Juliet (2002); *Bases de la investigación Cualitativa*. Editorial Universidad de Antioquia, Antioquia – Colombia.
- Suarez, Daniel (2012) *Gramsci, el estudio social de la educación y la tradición crítica en pedagogía* en Hillert, F. et al. (2012) *Gramsci y la educación: pedagogía de la praxis y políticas culturales en América latina*. Noveduc, Bs. As.
- Terigi, Flavia (2008) *Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles*. Bs As., Propuesta Educativa Número 29 (FLACSO)
- Tyack, D. y Cuban, L. (2001). *En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas*. Fondo de Cultura Económica, México
- Vázquez, Silvia (Coord) (2013) *Construir otra escuela secundaria. Aportes desde experiencias pedagógicas populares*, Bs. As., CTERA-Stella-La Crujía
- Vazquez, Silvia; Di Pietro, Susana (2004) *La educación popular en la escuela pública. Un desafío estratégico*”.

Normativas y documentos oficiales:

- Ley de Educación Nacional N° 26206/06
- Marco general para la Escuela secundaria orientada en comunicación de la Provincia de Bs. As. Disponible en [http://www.fmmeduccion.com.ar/Sisteduc/Buenosaires/ESSdiseniocurricular/5to Comu nicacion Orientadas/5 0 Marco General Comunicacion.pdf](http://www.fmmeduccion.com.ar/Sisteduc/Buenosaires/ESSdiseniocurricular/5to%20Comunicacion%20Orientadas/5%20Marco%20General%20Comunicacion.pdf)
- Res CFE N° 84 (2009) *Lineamientos políticos y estratégicos de la educación secundaria obligatoria*, Consejo Federal de Educación, Bs. As.