

COLECCIÓN
MENSAJES

Comunicación: Industrias culturales, representaciones, periodismo y participación

Hugo Andrei Buitrago Trujillo
Compilador



302.2

Buitrago Trujillo, Hugo Andrei, compilador

Comunicación: Industrias culturales, representaciones, periodismo y participación/ Hugo Andrei Buitrago Trujillo, compilador -- 1 edición--
Medellín: UPB. 2023 -- 436 páginas - (Colección Mensajes)
ISBN: 978-628-500-094-2 (versión digital)

1. Estudios de comunicación 2. Noticias y periodismo 3. Industrias de los medios de comunicación, entretenimiento e información

CO-MdUPB / spa / RDA / SCDD 21 /

© María Camila Ramírez Cañón

© Sara Montoya García

© Simón Hernández Barrera

© María Clara Medina Cadavid

© Deisy Milena Alzate Castaño

© Manuela Molina Cerezo

© Néstor José Rueda Rueda

© Daniela Duque Rincón

© Sofía de la Rosa Toro

© Tatiana Marcela Lozano Jaramillo

© Laura Cristina Castrillón Valencia

© Editorial Universidad Pontificia Bolivariana

Vigilada Mineducación

© Hugo Andrei Buitrago Trujillo

© Sol Beatriz Baquero Álvarez

© Luisa Fernanda Guiral Cano

© Érika Jailler Castrillón

© Laura Vanessa Torres Lobo

© Ana María Cano Marín

© Karina Vásquez Pérez

© Ana María López Carmona

© Santiago Burbano Orozco

© Juan Carlos Ceballos Sepúlveda

Colección Mensajes

Comunicación: Industrias culturales, representaciones, periodismo y participación

ISBN: 978-628-500-094-2 (versión digital)

Primera edición, 2023

Escuela de Ciencias Sociales

Facultad de Comunicación Social-Periodismo

Grupo: GICU. Proyecto: Proyecto General Grupo de Investigación en Comunicación Urbana.

Radicado: 334C-11/18-17

Gran Canciller UPB y Arzobispo de Medellín: Mons. Ricardo Tobón Restrepo

Rector General: Padre Diego Marulanda Díaz

Vicerrector Académico: Álvaro Gómez Fernández

Decano de la Escuela de Ciencias Sociales: Omar Muñoz Sánchez

Directora de la Facultad de Comunicación Social: María Victoria Pabón Montealegre

Coordinadora (e) editorial: Maricela Gómez Vargas

Producción: Ana Milena Gómez Correa

Diagramación: Editorial UPB

Ilustración portada: Shutterstock 2208691255

Corrección de estilo: José Ignacio Escobar

Fotografía portada: *Huella sobre huella* por José Luis Vahos Montoya

Dirección Editorial:

Editorial Universidad Pontificia Bolivariana, 2023

Correo electrónico: editorial@upb.edu.co

www.upb.edu.co

Medellín, Colombia

Radicado: 2250-06-03-23

Prohibida la reproducción total o parcial, en cualquier medio o para cualquier propósito sin la autorización escrita de la Editorial Universidad Pontificia Bolivariana.

El camino para el fortalecimiento de un medio escolar: libros artesanales de la Institución Educativa Rural El Hatillo, sede La Isaza

*Santiago Burbano Orozco**

*Tatiana Marcela Lozano Jaramillo***

*Juan Carlos Ceballos S.****

* Comunicador social-periodista de la Universidad Pontificia Bolivariana (UPB). Joven investigador del Semillero de Comunicación y Educación de esta institución durante el 2019. Ponente en encuentros de semilleros a niveles regional, nacional e internacional, y en encuentros de investigación en comunicación. Actualmente, profesional de Divulgación Científica de la UPB.

** Comunicadora social-periodista de la Universidad Pontificia Bolivariana (UPB). Integrante del Semillero de Comunicación y Educación de esta institución entre 2017 y 2020. Actualmente se desempeña como periodista en La No Ficción, casa productora de pódcast.

*** Comunicador social. Docente titular de la Facultad de Comunicación Social-Periodismo de la Universidad Pontificia Bolivariana (UPB) y coordinador del Semillero en Comunicación y Educación.

Resumen: en los medios escolares, entendidos como espacios de reflexión y narración de experiencias de vida donde los estudiantes son los protagonistas (Ceballos, 2015), se pueden dar experiencias significativas que retan los roles tradicionales de la escuela y propician nuevas formas de aprendizaje (Guzmán y Saucedo, 2015).

En esta investigación se eligió al medio escolar de la Institución Educativa Rural El Hatillo, sede La Isaza, en Barbosa, municipio del departamento de Antioquia (Colombia), perteneciente al Área Metropolitana de Medellín, en donde los estudiantes y sus familias elaboran libros artesanales para implementar una metodología participativa de acompañamiento pedagógico, que derivó en la consolidación de una guía de fortalecimiento para orientar procesos similares de medios escolares, aplicando las perspectivas de la comunicación y educación.

Se concluye que es necesaria una lectura del contexto sociocultural al proponer procesos de acompañamiento, y el orientador debe ser un buen hermeneuta para identificar las particularidades y encauzar el proceso. Además, es importante poner la mirada en experiencias significativas que se den en la escuela más allá de los medios escolares, pues su identificación puede ayudar al mejoramiento de estas. Así, los procesos de fortalecimiento no deben verse como casos aislados, sino plantearlos desde su posibilidad de ser replicables.

Palabras clave: Medios escolares, Comunicación, Educación, Comunicación y educación, Experiencia significativa.

Introducción

Los medios escolares son espacios que posibilitan a los estudiantes narrar experiencias, su vida y su entorno, en los cuales tanto el proceso de aprendizaje, como el producto resultante

son aspectos importantes. En términos generales, se tratan de propuestas similares, en cuanto al formato, a un medio de comunicación tradicional (periódicos, emisoras, revistas, programas multimediales), pero enmarcadas en la escuela y con una razón de ser que trasciende lo informativo, y busca la experiencia y el aprendizaje.

En este tipo de propuestas se pueden dar experiencias significativas, pues posibilitan un ámbito para el surgimiento de dinámicas de aprendizaje orientadas a fomentar la apropiación de la palabra, el criterio propio, el reconocimiento de sí y del otro y, en últimas, la construcción de ciudadanía y de sentido. En el medio escolar significativo se genera un diálogo con el entorno a partir de unas reflexiones sobre sí mismo; es un espacio donde los estudiantes pueden reafirmar su existencia, como lo expresa Fiori (1985) en la introducción a *Pedagogía del oprimido*, de Paulo Freire: "Tal vez sea ese el sentido más exacto de la alfabetización: aprender a escribir su vida, como autor y como testigo de su historia, biografiarse, existenciarse" (p. 12). Luego añade: "Escribir no es conversar y repetir la palabra dicha, sino decirla con la fuerza reflexiva que a su autonomía le da la fuerza ingénita que la hace instauradora del mundo de la conciencia, creadora de cultura" (p. 25).

Teniendo esto en cuenta, la presente investigación buscó orientar a un medio escolar a través de una propuesta pedagógica, para fortalecer los aspectos que lo configuran como una experiencia significativa, entendida como una que dota de sentido su existencia. Para esto, se identificó el medio de la Institución Educativa Rural El Hatillo, sede La Isaza,¹ que consiste en la producción de libros artesanales como parte del proyecto institucional "En familia la lectura y la escritura: un mundo

¹ La Institución Educativa Rural El Hatillo cuenta con dos sedes: una que atiende a la secundaria y es más cercana al casco urbano, y la sede en la vereda La Isaza que recibe al público más rural y de primaria.

de aventura". Allí se realizó un diagnóstico (Imagen 1) que dio como resultado lo significativo que es el proyecto, de acuerdo con una escala de valoración establecida para determinar qué tan significativo es un medio escolar según unos criterios propuestos desde la teoría de la comunicación y educación. Esto se hizo en el marco de la investigación "Medios escolares: mapeo de experiencias significativas en instituciones educativas del Valle de Aburrá y Montería",² entre 2018 y 2019, del Semillero de Comunicación y Educación de la Universidad Pontificia Bolivariana de Medellín, vinculado al Grupo de Investigación en Comunicación Urbana (GICU), que registró medios escolares significativos a través de un mapeo georreferencial, en el cual los autores de este trabajo participaron (ver Imagen 1).

La investigación "El camino para el fortalecimiento de un medio escolar: libros artesanales de la Institución Educativa Rural El Hatillo, sede La Isaza" se realizó en el 2019 como trabajo de investigación de grado para optar al título de Comunicador Social-Periodista. Los aportes de este trabajo se recogen en la sistematización de lo que se implementó como propuesta pedagógica en el medio escolar a partir del diagnóstico hecho, consignado en una "Guía para el fortalecimiento de un medio escolar" (Burbano y Lozano, 2019), la cual contiene una serie de recomendaciones y estrategias para realizar un proceso de fortalecimiento en este tipo de proyectos. Esto sienta unas bases de cómo orientar otros procesos similares y, pese a que cada medio tiene particularidades, puede ser un asidero que brinde luces para implementar otras estrategias de mejora-

² Como producto de esta investigación se creó una plataforma (*Escuela en el Mapa*, s.f.) donde se muestran algunos de sus resultados, entre ellos un mapa georreferencial con las experiencias significativas en medios escolares del Valle de Aburrá, donde está la ciudad de Medellín y otros nueve municipios.

Imagen 1 Los estudiantes de la escuela junto a los investigadores y las maestras



Fuente: fotografía propiedad de los investigadores.

miento, adaptándolas según la necesidad y las características propias de cada experiencia.

Esta investigación se orientó a partir de la pregunta ¿cómo se puede fortalecer una experiencia de medio escolar con miras a que sea replicable en otras experiencias? A partir de esta, se planteó como objetivo general fortalecer el medio escolar de libros artesanales de la Institución Educativa Rural El Hatillo, sede La Isaza, en Barbosa, a través de una propuesta pedagógica. Y, a su vez, como objetivos específicos identificar los aspectos significativos del medio escolar en dicha institución educativa, construir una propuesta pedagógica para el fortalecimiento del medio escolar y sistematizar la experiencia con miras a su replicabilidad en otros medios escolares.

En el presente artículo se hará un acercamiento inicial a los referentes teóricos que orientaron la investigación. Luego, se darán a conocer el medio escolar de la Institución Educativa Rural El Hatillo en el que se realizó el trabajo y sus caracte-

rísticas, para después abordar el diseño metodológico que permitió el diagnóstico y análisis de cara al posterior planteamiento de la propuesta pedagógica. De esta última se narrará su ejecución, respondiendo a lo ya identificado, y ligándola a los referentes teóricos y conceptos que desde un comienzo encaminaron la investigación y que emergieron en el trabajo de campo. Finalmente, se explicará la guía que resultó como producto de la sistematización de la experiencia y se expondrán unas conclusiones del trabajo.

Una mirada desde la comunicación y la educación

Para abordar las temáticas de la investigación, se hizo el acercamiento a varios conceptos clave que transversalizan el trabajo, los cuales surgieron de la necesidad de tener un lugar desde el cual entender lo que se iba a abordar, así en el camino se abrieran otras posibilidades de comprensión. Se pensó inicialmente en la *comunicación*, pues es el área de conocimiento en que se enmarca esta temática, y de esta se desprendió la necesidad de abordar el lenguaje que la posibilita. Después se pensó en la *educación*, pues es el tipo de experiencia comunicativa que se quiere analizar. Estos dos grandes conceptos obligaron entonces preguntarse por sus puntos de convergencia, su relación como áreas que, puestas una junto a la otra, generan posibilidades nuevas y valiosas, entre ellas los medios escolares.

Siguiendo con lo anterior, el lenguaje se entiende como un repertorio simbólico complejo que desarrollamos los seres humanos para poder existir en el mundo, para hacer la realidad habitable, asible, cargándola de sentido (Giménez, 1999). Esto es la capacidad de abstracción, de hacernos preguntas, de hablar de cosas que no están presentes o que incluso nos

imaginamos. Así entonces, se reconoce el lenguaje como generativo, siguiendo a Echeverría (1994): "El lenguaje no solo nos permite hablar 'sobre' las cosas: el lenguaje hace que sucedan cosas [...]. La realidad no siempre precede al lenguaje, este también precede a la realidad" (p. 33). Es esta comprensión la que posibilita hablar de comunicación.

La comunicación, entonces, se abre como el gran reto de ese lenguaje pensado en comunidad, es decir, se debe preguntar por cómo compartir ese repertorio simbólico para construir, a partir de este, unas realidades comunes y no aisladas. Esto es partiendo de la creencia en que nuestra vocación más profunda es el otro; nuestro relacionarnos, convivir y sobrevivir siempre está mediado, en diferentes grados, por la presencia y la necesidad del otro: "El objeto de la comunicación no lo constituyen los medios, su objeto es la vinculación humana" (Sodré como se citó en Grupo de Investigación en Educación en Ambientes Virtuales [EAV], 2006, p. 38).

Así entonces, la comunicación es una interacción entre los sentidos que constituyen el lenguaje, una puesta en escena del lenguaje, es el esfuerzo permanente que hacemos como seres humanos por transmitir esos sentidos, pero también ser conscientes de su producción –Martín-Barbero (1999) reconoce a los humanos como productores de sentidos– y entender los de los demás, pues es esta la única manera que tenemos de intentar moldear un mundo común:

Quando se habla de comunicación, se hace referencia, necesariamente, a un intercambio [...] le confieren a la comunicación un sentido originario de la existencia humana: el hombre no es y después se relaciona, el hombre es porque se relaciona consigo mismo y con los otros. (Grupo de Investigación en Educación en Ambientes Virtuales [EAV], 2006, pp. 39-40)

Esta visión de la comunicación se aleja de los reduccionismos que intentan definirla pobremente. En este caso, por ejemplo, se rechaza el simplismo del modelo comunicativo, ampliamente difundido, que reconoce únicamente un emisor, un mensaje y un receptor, con los agregados que se le han hecho. La visión propuesta de la comunicación difícilmente se puede esquematizar de esa manera, por lo menos en componentes tan elementales, ya que en ella están involucrados más elementos con roles variables en múltiples direcciones.

Un aspecto que es fundamental en el proceso de la comunicación, además de quienes participan de ella –los interlocutores–, es el contexto, la cultura, que media todas las interacciones humanas. Kaplún (1998) reconoce que la comunicación es crucial para conectar a los actores con esos entornos propios, sus territorios, y, de alguna manera, hacerlos más conscientes de ello. Y agrega que es necesaria una visión más amplia e integral de la comunicación, en la que constantemente se intercambien los roles de los participantes. En esta definición se considera como valiosa la palabra de todos, pues todos tienen la capacidad que les otorga el lenguaje y después la comunicación de crear realidades.

Ahora bien, la educación se entiende como una práctica social construida desde la comunicación, por lo tanto, el proceso educativo es un proceso de comunicación en el que intervienen sujetos capaces de usar el lenguaje, que construyen conocimiento a partir de procesos de interacción con ellos mismos y con su entorno. “En este sentido, ya no se puede pensar en el conocimiento como objeto acabado y que se transmite, sino que se da como una construcción que está mediada por procesos de comunicación” (Grupo de Investigación en Educación en Ambientes Virtuales [EAV], 2006, p. 41).

Así entonces, la educación se concibe como un proceso formativo y problematizador (Freire, 1985) en el que los educadores propenden por enseñar a leer no solo los textos,

sino la cultura, la vida (Martín-Barbero, 1999), y en el que los educandos van más allá de la adquisición de conocimientos y dialogan con el educador y con otros educandos sobre sus contextos y vivencias, desde un papel activo y empoderado con el que –además– aportan a la construcción colectiva de conocimiento (Kaplún, 1998).

Esta idea de educación, también asociada, como se anotó, a educación liberadora, tiene su origen en Freire. Dicha idea se opone a la que el autor denomina “educación bancaria”, una que a los educandos “los transforma en ‘vasijas’, en recipientes que deben ser ‘llenados’ por el educador. Cuando más vaya llenando los recipientes con sus simples ‘depósitos’, tanto mejor educador será. Cuanto más se dejen ‘llenar’ dócilmente, tanto mejor educandos serán (Freire, 1985, pp.78-79).

La educación problematizadora y liberadora busca que los participantes en el proceso educativo se reconozcan mutuamente, no desde unos papeles estáticos y unidireccionales, sino como sujetos de múltiples aprendizajes. Su característica es que no sea impositiva, sino construida mutuamente, sin perder de vista la realidad, los contextos y un espíritu crítico que sea capaz de cuestionar –problematizar– los entornos para encaminarlos a una transformación personal y social.

En relación con estas ideas, Kaplún (1998) propone una educación basada en procesos, que es la educación centrada en la persona, transformadora para el educando y su realidad. Es ver a la educación como un proceso permanente, en el cual el sujeto va descubriendo, elaborando, reinventando, haciendo suyo el conocimiento. Un proceso de acción-reflexión-acción que hace desde su realidad, desde su experiencia, desde su práctica social, junto con los demás. Y en el que hay también quien está ahí –el “educador/educando”–, pero ya no como el que enseña y dirige, sino como acompañante del otro, para estimular ese proceso de análisis y reflexión, para facilitárselo, para aprender junto a él y de él, para construir juntos (Kaplún, 1998).

Una vez definidas la comunicación, partiendo del lenguaje, y la educación, cabe la pregunta de cómo ambas se relacionan y por qué es importante entenderlas para la investigación.

La relación comunicación/educación se concibe como inseparable, pues el modelo y comprensión de la comunicación va a determinar el modelo educativo. En este sentido, se podría afirmar que pueden existir procesos comunicativos sin un componente educativo. La comunicación no se elige, solo se ejerce, lo que hace que permanentemente estemos comunicando a través de los gestos, las palabras, las acciones, el cuerpo, las omisiones, entre muchas otras posibilidades.

La educación, en cambio, no ocurre siempre, aunque tampoco ocurre solo cuando un maestro está frente a un grupo. Lo cierto es que la educación sí necesita de la comunicación para darse y, en la medida en que haya más comprensión –que apunte a esta visión propuesta más holística–, puede también darse un mejor proceso educativo, más consciente del otro como productor de sentidos legítimos y válidos.

Siguiendo con Kaplún (2010), sostiene que de acuerdo con la comunicación que se practica le corresponde un tipo de educación y viceversa. Así, a una educación interesada en los contenidos y en moldear comportamientos, corresponde una comunicación-monólogo, de locutores a oyentes; pero si la aspiración desde la educación es formar sujetos autónomos, críticos y creativos, ciudadanos que participen de la comunicación-diálogo, se potenciarán interlocutores. (Ceballos, 2015, p. 93)

Ceballos (2015) plantea que esta mirada de la comunicación y la educación supone hoy en día un reto grande para la escuela, pues ha caído en el error de instrumentalizar la noción de *comunicación*, reduciéndola a asuntos como las tecnologías

informáticas, las herramientas o los medios de comunicación, y no concibiéndola como propiciadora del conocimiento.

Así entonces, la *comunicación/educación* se comprende como una relación de dos conceptos que tienen sus propios campos de estudio, pero que, puestos uno al lado del otro, evidencian múltiples intersecciones y proyectan unas miradas propias que son las que resultan de interés para estos procesos, siempre en la tensión entre formación y producción de sentidos: "Si el hecho educativo es profunda, esencialmente comunicacional, en tanto somos seres de relación, siempre entre y con los otros, no podemos soñar con transformaciones educativas sin jugar hasta las entrañas nuestra necesidad y capacidad de comunicarnos" (Prieto, 1982, p. 14).

Finalmente, estos conceptos se relacionarán con los medios escolares. En su tesis doctoral, Ceballos (2015) propone una definición de estos como "un espacio por el que circulen significados y sentidos; un punto de encuentro de ideas, reflexiones, experiencias de vida, que comparten a estudiantes, maestros, directivos, padres de familia y, por qué no, habitantes de las comunidades locales" (p. 105). En ellos la comunicación es un componente central y no está enfocada únicamente en el producto o el instrumento, sino que propicia actores con palabra, capaces de narrar, que tienen en cuenta su experiencia de vida y contexto a la hora de construir sus narraciones (Ceballos, 2015).

Libros artesanales de El Hatillo: un medio escolar significativo

Partiendo del rastreo de medios escolares que se realizó desde el semillero entre el 2018 y el 2019, se identificó un proyecto en la Institución Educativa Rural El Hatillo, sede La Isaza, ubicada en el municipio de Barbosa, al norte del Valle de Aburrá,

a diez minutos de la cabecera municipal, que cuenta con 72 estudiantes, entre los grados de preescolar a quinto, cuyas edades oscilan entre los 5 y los 13 años.

Se decidió trabajar allí, pues de entrada se leyó el potencial que tiene su proceso y porque supuso un reto distinto. Se halló una experiencia que implicaba tratar con un público infantil en un contexto rural y con un formato que no se había conocido: la producción de libros artesanales. Todo esto planteó un desafío que se quiso asumir, considerando que los demás medios conocidos se ubicaban en un contexto urbano, y trabajaban con adolescentes y formatos tradicionales. En esta institución existe un proyecto llamado "En familia la lectura y la escritura: un mundo de aventura", el cual surgió a partir de un diagnóstico, hecho por una de las docentes, que mostró la necesidad de involucrar a las familias en el proceso educativo de los niños, además de vincular sus entornos con los aprendizajes.

Una de las estrategias de este proyecto es la elaboración de libros artesanales, el medio escolar elegido para el presente trabajo. En estos libros los estudiantes y sus familias abordan distintos temas transversales al currículo escolar, pero que también involucran sus vidas y su contexto, como el proyecto de vida, el medio ambiente y los saberes ancestrales de sus familias. La elaboración de los libros, entonces, se vuelve una excusa para aprender las demás temáticas escolares, así como para afianzar el vínculo familiar, alfabetizar a sus padres y apropiarse de su voz para narrar sus propias realidades. Los libros se fabrican con los materiales que tienen más a la mano: papel, cartulina, pegamento, colores, marcadores, entre otros. Después se dejan en la biblioteca escolar para que toda la comunidad pueda consultarlos, lo que conlleva pensarlos no solo como consulta para los mismos estudiantes, sino también para que los lean los demás (Freinet, 1974).

Una vez identificado el medio escolar, surgió la necesidad de hacer un diagnóstico para hallar los aspectos que hacían

de este proyecto una experiencia significativa. Para definir esta categoría, nos basamos en los planteamientos de Guzmán y Saucedo (2015), quienes la definen como un tipo de experiencia particular que contribuye a la construcción de sentido de quien la vive, suscitándole una transformación que le invita a abordar su vida de una manera más profunda, a hacer una reflexión sobre sí mismo y su entorno y que, eventualmente, orienta su accionar.

Para construir la parte significativa de la experiencia, la persona entra en el terreno de la elaboración de sentido. Si la experiencia es "lo que nos pasa", que nos construye, la misma toma sentido cuando a través del lenguaje y de procesos semióticos le damos cauce como orientación de nuestro actuar. (Guzmán y Saucedo, 2015, p. 1029)

A partir de esta definición, se diseñaron dos instrumentos metodológicos. El primero fue un instrumento de recolección de la información, que consistió en una guía para un grupo focal y una entrevista semiestructurada (Mejía y Sandoval, 1998). En ella están planteadas, a modo de preguntas, las temáticas que se deben abordar para conocer la percepción que tienen los estudiantes de su medio y cómo hacer parte de este ha impactado sus vidas. Las preguntas se pensaron para que los participantes las comprendieran. El grupo focal se realizó con ocho estudiantes. Paralelo a esto, se hizo la entrevista semiestructurada a la docente María Yeni Betancur, encargada del medio escolar.

El segundo instrumento se diseñó para el análisis de la información, el cual funcionó a modo de prueba para determinar qué tan significativa era la experiencia. Para esto, se tomó la definición de experiencia significativa y se deconstruyó en componentes claves que reúnen sus principales características. Así, se definieron los siguientes componentes: proceso

de producción del medio, proceso de comunicación interna, proceso de comunicación externa, elemento pedagógico de la experiencia, empoderamiento de los participantes y continuidad de la experiencia, a partir de los cuales se identificaron diferentes elementos en el medio escolar para determinar qué tan significativo era. Con el fin de restarle arbitrariedad y sumarle rigurosidad al dictamen, se quiso incluir un componente cuantitativo en el análisis que se complementara con el resultado cualitativo y que permitiera señalar con más precisión las fortalezas y debilidades del medio escolar. Este diagnóstico funciona a modo de prueba. En esta se le asigna un puntaje a cada componente, el cual se promedia dando un resultado entre 0 y 2, que determina los grados de "Poco significativa", "Medianamente significativa" y "Muy significativa".

El análisis a partir de los componentes permitió evidenciar varios aspectos sobre los que se hizo la propuesta. Inicialmente, se destaca el interés en participar de los estudiantes. Se consideran como población flotante, es decir, generalmente no permanecen en la institución educativa mucho tiempo, vienen y van, asunto que obedece más a razones de contexto, que a las dinámicas del medio escolar. Hay claridad en los objetivos, lo cual se ve reflejado en el producto. Se destaca igualmente la apertura a que todos los estudiantes participen de este como una estrategia transversal.

Se encontró también que todos los miembros de la comunidad están integrados en el medio, especialmente a la hora de elegir los temas a tratar, que se centran en necesidades que sienta la comunidad (que incluye tanto a los estudiantes, como a sus familias). Esto se relaciona con una idea de Kaplún (1998) al propiciar una comunicación que conecte a las personas con sus contextos, que les permita tomar consciencia de ellas, aspecto que también tiene relación con una experiencia significativa: que dote de sentido su práctica. Al elegir los temas involucrados directamente con sus necesidades y preocupacio-

nes, se apunta a que su trabajo en el medio escolar contribuya a la elaboración de sus propios sentidos.

De esta manera, la elección de los temas se considera pertinente, nunca pierde de vista a sus destinatarios, que es la comunidad misma, y las publicaciones están enfocadas a atenderlos como público. En este punto es pertinente remitirse a Freire (1985), quien entiende el diálogo como un encuentro que permite el nosotros: "este encuentro de los hombres, mediatizados por el mundo, para pronunciarlo no agotándose, por lo tanto, en la mera relación yo-tú" (p. 107). Al tener en cuenta el entorno al que están dirigidos sus libros están posibilitando la conversación, la reflexión en toda la comunidad, no solo en quien lo escribe. Propician la existencia de redes de sentido cuyo detonante sea su ejercicio de medio escolar. Esto, además, se complementa porque hay una estrategia concreta de consumo del medio y es una exposición de los libros, en la que se invita a las familias a conocer las publicaciones y se les anima a consultarlas.

Sobre el elemento pedagógico de la experiencia es posible afirmar que el medio escolar es un insumo constante de múltiples aprendizajes desde lo tradicional, familiar y contextual. Eso hace que, como propone Martín-Barbero (1999), se esté educando para leer no solo libros, sino sus propias vidas. Por esto, y por la confrontación a la hora de evaluar sus necesidades para tratarlas como temáticas, es que la experiencia se vuelve problematizadora (Freire, 1985), pues deja de ser impositiva y apunta a hablar de asuntos que realmente los involucran. Los estudiantes tienen contacto directo con el conocimiento que consignan en los libros.

Además, en cuanto al empoderamiento de los participantes, se halló que los estudiantes han generado una serie de competencias comunicativas fundamentales y saben reconocer su importancia, es decir, son conscientes de su rol como productores de sentidos. Así mismo, el involucramiento de las

familias y la comunidad genera impactos como aumentar el grado de alfabetización.

Finalmente, respecto a la continuidad del medio escolar, se encontró que sus integrantes tienen un fuerte sentido de pertenencia a este. Hay algunas estrategias de continuidad y de sistematización, pero los estudiantes no son enteramente conscientes de ellas; se depende mucho de las profesoras encargadas. En este sentido, podría haber una mayor apropiación de las estrategias que buscan la perdurabilidad del medio.

A partir de este análisis, se identificaron dos fortalezas principales: la narración como manera de apropiación de la palabra y la participación activa en el proyecto de todos los miembros de la comunidad. También se identificó un aspecto por mejorar, que es el desconocimiento del papel de los estudiantes en la sistematización del proceso con miras a su continuidad.

Construyendo juntos: propuesta pedagógica

Una vez identificadas las principales fortalezas y debilidades del medio escolar, se eligieron tres puntos específicos para trabajar en la propuesta pedagógica: la importancia de la apropiación de la palabra y la narración como insumo para la creación de los libros artesanales, la relevancia de la curiosidad y las preguntas como vía para la elección de las temáticas a tratar en los libros, y la necesidad de la sistematización como estrategia para la apropiación y perdurabilidad del medio escolar.

Después de la identificación de estos puntos, se eligió el taller como la estrategia pedagógica a utilizar, ya que sus características permiten que sea participativo, con construcción colectiva del conocimiento y que tenga componentes dinámicos y lúdicos, elementos que se consideraron relevantes debido al

público y contexto con que se estaba trabajando. Cano (2012) define la metodología de taller en la educación como:

Un dispositivo de trabajo con grupos, que es limitado en el tiempo y se realiza con determinados objetivos particulares, permitiendo la activación de un proceso pedagógico sustentado en la integración de teoría y práctica, el protagonismo de los participantes, el diálogo de saberes, y la producción colectiva de aprendizajes, operando una transformación en las personas participantes y en la situación de partida. (p. 33)

Así entonces, se planearon tres talleres con base en lo ya identificado, con la intención de propiciar justamente un proceso de fortalecimiento. Se pensó en actividades dinámicas que suscitaran reflexiones profundas considerando el público infantil, construidas de manera conjunta con las docentes, quienes conocían mejor la realidad de la escuela. Por decisión de ellas los talleres se hicieron con un mismo grupo de nueve estudiantes con edades entre 7 y 10 años (ver Imagen 2).

Imagen 2 Simón y Valentina, junto a sus demás compañeros, construyeron estrategias de sistematización como parte de los talleres



Fuente: fotografía propiedad de los investigadores.

En la primera sesión se quiso responder a la pregunta ¿para qué narrar? Esto dio paso a preguntar cuáles creían que eran los motivos tanto para hacer los libros artesanales, como para narrar en ellos. Sobre esto, Samira Zardivia, una de las estudiantes asistente a los talleres, por ejemplo, dijo que narrando se ayuda a que quede el recuerdo de que ellos estuvieron allí: "Como recordar que ahí hubo un árbol, aunque lo cortaron, porque quedó el tronco en el piso". Y sus compañeros complementaron diciendo que "nos recuerdan porque lo escribimos, dejamos nuestro nombre ahí"; "que alguien venga en 20 años y mire los libros y diga '¡Ah!, este niño hizo este libro'". Con esto es posible remitirse a esa capacidad generativa del lenguaje, que menciona Echeverría (1994), que permite la existencia de cosas que no están presentes, pues ellos lo evidencian con sus propias narraciones.

Se pasó a un segundo motivo para narrar: la posibilidad de aprender y enseñar, aspecto que se relaciona muy directamente con su ejercicio de medio escolar. Al elaborar sus libros, no solo se piensan como receptores de conocimientos, sino también como productores que tienen capacidad de enseñar a través de sus narraciones. Con relación a esto, Dávinson García dijo al final de los talleres: "Profes, gracias por todo, gracias por enseñarnos tanto y por dejarnos enseñarles a ustedes", y, a su vez, Juan Fernando Campo anotó: "Les agradezco por darnos la oportunidad de haber compartido nuestros conocimientos con ustedes". Aquí se vuelve a la idea de educación problematizadora de Freire (1985), que posibilita la interlocución, el intercambio de roles y el reconocimiento del valor de la propia palabra contrapuesta a la palabra bancaria, que considera al estudiante como una mera bóveda que tiene que llenarse.

Fue importante hacerles saber a los estudiantes que sus conocimientos tradicionales eran valiosos, que con ellos podían enseñarles a los demás y así cumplir eso que Kaplún (1998) afirma del proceso del conocimiento, uno que "se hace desde

su realidad, desde su experiencia, desde su práctica social, junto con los demás" (p. 50). Así, cobra sentido esa narración como una experiencia significativa, pues posibilita la horizontalidad del aprendizaje a partir de temáticas que conocen por tradición y por su realidad.

El segundo taller giró en torno a la curiosidad y al hacerse preguntas como insumo para la narración. En este taller se involucró a las familias de los estudiantes, ya que, como mostró el diagnóstico, estas han estado muy presentes en el proceso educativo de los niños. Se buscó entonces ahondar, como propone Ceballos (2015), en una vinculación necesaria entre escuela y familia.

En este taller se trajo a colación el hecho de que entre las familias de la comunidad se eligen las temáticas que se van a tratar en los libros artesanales, que muchas veces corresponden a una necesidad que tiene la escuela o la vereda. Hacerse preguntas, entonces, sirve para reconocer esas necesidades o posibles temas para narrar en los libros artesanales, y apunta a lo que se pretende con una buena práctica educativa, es decir, "Enseñar a pensar en contenidos significativos y contextualizados" (Díaz como se citó en Solano, 2008, p. 25).

Como ejercicio práctico se propuso que los padres y sus hijos hicieran un recorrido corto al exterior de la escuela, con el objetivo de reconocer, de manera más consciente, los lugares que frecuentan a diario. A partir de esto, se les invitó a formular preguntas acerca de su entorno, lo que generó diferentes reflexiones e ideas frente a lo que se trabaja en los libros artesanales. Algunas de las preguntas que surgieron fueron: ¿por qué el color del agua de la quebrada es verde?, ¿por qué hay algunas plantas que se duermen?, ¿por qué las flores tienen colores tan llamativos?, ¿por qué el agua nace en las montañas?, entre otras. Para cerrar, se reiteró en la importancia de hacerse preguntas, fortalecer la curiosidad, la sorpresa y la atención, ya que estos son insumos fundamenta-

les para narrar e identificar problemáticas que podrían abordar en el medio escolar.

El último taller se planteó para reforzar el rol que tienen los estudiantes en el proceso de sistematización del medio escolar y la consciencia que tienen sobre este. Así, se propusieron una serie de ideas para registrar el proceso y darle continuidad, en caso de que no estén presentes las docentes o el grupo de estudiantes que lo impulsa. Las estrategias fueron planteadas a partir de las ideas de Jara (2001), según las cuales la sistematización de experiencias "significa entender por qué ese proceso se está desarrollando de esa manera, entender e interpretar lo que está aconteciendo, a partir de un ordenamiento y reconstrucción de lo que ha sucedido en dicho proceso" (p. 2). Es decir, que, más allá de simplemente registrar lo que sucede, esto vaya acompañado de una interpretación de la importancia del proceso y del por qué se hace.

Finalmente, los niños decidieron hacer una serie de fichas de los pasos necesarios para elaborar los libros, entre los que está la elección del tema, decisión sobre cómo abordarlo, elaboración y publicación, los cuales se convertirán en insumo para una publicación sobre cómo hacer los libros. Además, grabaron videos en parejas explicando estos pasos. De esta manera, se les invitó a reflexionar sobre lo que hacen no solo de cara al presente inmediato, sino también pensando en el futuro. Como resultado de esta reflexión, Matías Arismendy llegó a la conclusión de que "si uno hace el libro y nadie lo ve, ¿para qué lo hizo?".

Una guía para nuevos caminos

La experiencia en la Institución Educativa Rural El Hatillo, sede La Isaza, previamente descrita fue sistematizada en la "Guía para el fortalecimiento de un medio escolar" (ver Imagen 3),

que se creó con el objetivo de que otras instituciones educativas puedan llevar a cabo procesos para fortalecer su medio escolar.

En esta guía se explica el paso a paso que debería seguir una institución educativa en este proceso, desde el diagnóstico para reconocer sus aspectos más fuertes y aquellos por mejorar, el análisis de este diagnóstico para saber qué estrategias se pueden aplicar, hasta cómo planear y ejecutar talleres que cumplan con las características de ser espacios de diálogo y construcción colectiva del conocimiento. Además, se ejemplifica cada uno de estos puntos con las actividades realizadas en la Institución Educativa Rural El Hatillo para dar mayor claridad, haciendo énfasis en que, si bien esta guía puede sentar unas bases para llevar a cabo este proceso en otras instituciones, las particularidades de su diagnóstico y ejecución dependen de cada contexto y, por lo tanto, su adaptabilidad es lo que puede propiciar el éxito de esta.

Imagen 3 La guía que orienta a un medio escolar sobre cómo potenciar los aspectos que lo hacen una experiencia significativa



Fuente: carátula de la guía. Obtenida de Burbano y Lozano (2019).

Por otro lado, esta guía incluye además una "caja de herramientas", en la que los participantes del medio escolar podrán encontrar recursos e ideas para planear y realizar actividades en las que puedan participar todos los involucrados en el proceso, lo cual ayudará a lograr el objetivo de fortalecer su medio escolar. Se propone que el o la docente que acompaña la experiencia del medio escolar use la guía. Esta persona, de acuerdo con planteamientos anteriores, tendrá el rol de tallerista y, en conjunto con los estudiantes del medio, generarán su autodiagnóstico, análisis y estrategias de mejoramiento.

Finalmente, se hace hincapié en la importancia de sistematizar estos procesos de mejoramiento, con el fin de que exista un registro de las diferentes actividades realizadas y los logros obtenidos, para que así el conocimiento construido perdure en el tiempo, teniendo en cuenta que los estudiantes eventualmente abandonan la institución educativa y los docentes también pueden cambiar de rumbo. Es fundamental, entonces, para quienes vengán en el futuro tener acceso a esta información para seguir avanzando en el proceso.

Conclusiones

Con base en la experiencia en la Institución Educativa Rural El Hatillo, sede La Isaza, y respondiendo a la pregunta ¿cómo se puede fortalecer un medio escolar con miras a que sea replicable a otras experiencias?, se puede concluir, en primer lugar, que, a la hora de plantear una propuesta pedagógica para el fortalecimiento de un medio escolar, es importante hacer una lectura del contexto y las particularidades tanto de la institución educativa, como del medio escolar, pues es determinante en el momento de pensar estrategias y actividades que logren conectar a los participantes y se relacionen con su entorno, es decir, que sean significativas. En este orden de ideas, es posible

afirmar que, si bien se pueden sentar unas bases generales para orientar el proceso de fortalecimiento de un medio escolar, no hay fórmulas definitivas para lograrlo y no se puede pensar que un proceso exitoso en un medio escolar necesariamente debe serlo en otro con unas particularidades distintas.

Además, se consideran fundamentales, a la hora de proponer una metodología como los talleres, la escucha, la disposición a aprender, el pensarse a sí mismo como un orientador que también está aprendiendo de la experiencia, lo cual está en línea con las ideas de Kaplún (1998) mencionadas anteriormente. Así, también resulta importante ser capaz de adaptarse y desenvolverse cuando las actividades no salgan de la manera como se habían planeado, pues, tras la experiencia de esta investigación, se encontró que las condiciones pueden cambiar rápidamente y es fundamental que el taller se lleve a cabo. Para esto, el tallerista debe ser un buen hermeneuta, capaz de entender lo que sucede allí, interpretar los requerimientos de la gente de forma oportuna, las situaciones y todo lo que sea necesario como un insumo para el buen desempeño de las actividades.

Se propone que estos proyectos de fortalecimiento no se queden en el marco de los medios escolares. Con base en la elaboración conceptual y práctica que se hizo, se identifica que los aspectos que hacen significativo a un medio escolar también pueden hallarse en otras experiencias de aprendizaje que doten de sentido las prácticas de vida de sus participantes con miras a un actuar más consciente. Por eso cobra importancia poder reconocerlas y, así, fomentar sus aportes formativos. El acercamiento que se hizo desde este trabajo de investigación puede tomarse como una posible ruta de acción.

Fue posible evidenciar que en la investigación social es deseable no reducir la mirada a un único campo de conocimiento, sino abrir la posibilidad de ver cómo este confluye en conjunto con otros, pues le brindan una óptica más holística y comple-

mentaria. En este caso, la interacción entre la comunicación y la educación permitió mayor integralidad y alcance.

Finalmente, se puede concluir, a modo de reflexión, que, si bien el alcance descriptivo de un proyecto es valioso y necesario en un primer momento, la investigación social cobra un sentido más profundo cuando se concibe como un ciclo en el que el conocimiento producido a partir de ella retorna a las comunidades estudiadas e impacta en estas.

Referencias

- Burbano, S. y Lozano, T. (2019, octubre 21). *Guía para el fortalecimiento de un medio escolar*. <https://drive.google.com/drive/u/0/folders/1-0yIkNhBznSEX9hrFCQvUrn1oMFGwHEF>
- Cano, A. (2012). La metodología de taller en los procesos de educación popular. *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*, 2(2), pp. 22-51.
- Ceballos, J. (2015). *Medios de comunicación escolar, educación y ciudadanía: una mirada desde las mediaciones*. [Tesis de doctorado, Universidad de La Plata]. Repositorio Institucional de la UNLP. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/47712>
- Echeverría, R. (1994). *Ontología del lenguaje*. (1.ª ed., 20.ª reimpr.). Comunicaciones Noreste Ltda.
- Escuela en el Mapa*. (s.f.). <https://escuelaenelmapa.com/>
- Fiori, E. (1985). Introducción. En P. Freire, *Pedagogía del oprimido*. (55.ª ed.). Siglo XXI Editores.
- Freinet, C. (1974). *El diario escolar*. (1.ª ed.). Editorial Laia.
- Freire, P. (1985). *Pedagogía del oprimido*. (55.ª ed.). Siglo XXI Editores.
- Giménez, G. (1999). La importancia estratégica de los estudios culturales en las ciencias sociales. En R. Reguillo y R. Fuentes Navarro (Coords.), *Pensar las ciencias sociales hoy*. (pp. 75-77). Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO).

- Grupo de Investigación en Educación en Ambientes Virtuales (EAV). (2006). *Un modelo para la educación en ambientes virtuales*. (1.ª ed.). Editorial Universidad Pontificia Bolivariana.
- Guzmán, C. y Saucedo, C. (2015). Experiencias, vivencias y sentidos en torno a la escuela y a los estudios. Abordajes desde las perspectivas de alumnos y estudiantes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20(67), pp. 1019-1054.
- Jara, O. (2001). *Dilemas y desafíos de la sistematización de experiencias*. <https://www.grupochorlavi.org/webchorlavi/sistematizacion/oscarjara.PDF>
- Kaplún, M. (1998). *Una pedagogía de la comunicación (el comunicador popular)*. Editorial Caminos.
- Martín-Barbero, J. (1999). La educación en el ecosistema comunicativo. *Grupo Comunicar*, 7(13), pp. 13-21.
- Mejía, R. y Sandoval, S. (1998). *Tras las vetas de la investigación cualitativa. Perspectivas y acercamientos desde las prácticas*. (1.ª ed.). Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO).
- Prieto, D. (1982). *La comunicación en la educación*. Ediciones La Crujía.
- Solano, D. (2008). *Estrategias de comunicación y educación para el desarrollo sostenible*. Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe.