

# Medios escolares, posibilidades y retos para empoderar sujetos políticos y productores de sentido en la escuela

Juan Carlos Ceballos Sepúlveda  
Julián Darío Forero Sandoval  
Alfredo Álvarez Orozco  
Luis Manuel Rojas Ramírez



371.3  
M491

Medios escolares, posibilidades y retos para empoderar sujetos políticos y productores de sentido en la escuela / Juan Carlos Ceballos Sepúlveda [y otros 3] -- 1 edición 2020 -- Medellín : UPB, 2020.

214 páginas, 14 x 21 cm. -- (Mensajes)

ISBN: 978-958-764-800-3 / 978-958-764-801-0 (versión digital)

1. Comunicación en la educación -- 2. Participación política en la escuela -- 3. Educación en ambientes virtuales (EAV) -- I. Ceballos Sepúlveda, Juan Carlos -- II. Título -- (Serie)

CO-MdUPB / spa / rda

SCDD 21 / Cutter-Sanborn

© Juan Carlos Ceballos Sepúlveda  
© Julián Darío Forero Sandoval  
© Alfredo Álvarez Orozco  
© Luis Manuel Rojas Ramírez  
© Editorial Universidad Pontificia Bolivariana  
Vigilada Mineducación

#### **Colección Mensajes**

#### **Medios escolares, posibilidades y retos para empoderar sujetos políticos y productores de sentido en la escuela**

ISBN: 978-958-764-800-3

ISBN: 978-958-764-801-0 (versión digital)

DOI: <http://doi.org/10.18566/978-958-764-801-0>

Primera edición, 2020

Escuela de Ciencias Sociales

Facultad de Comunicación Social-Periodismo

Grupo: GICU (Medellín), COEDU (Montería) Comunicación, cultura y desarrollo (Bucaramanga) Proyecto:

Medios escolares como espacios de formación del sujeto político en instituciones educativas de Medellín, Montería y Bucaramanga. Radicado: 616B-06/16-17 (Medellín), 182-08/16-G015 (Montería) y 028-0716/16-32000 (Bucaramanga)

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

**Rector General:** Pbro. Julio Jairo Ceballos Sepúlveda

**Vicerrector Académico:** Álvaro Gómez Fernández

**Decano de la Escuela de Ciencias Sociales:** Ramón Arturo Maya Gualdrón

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

**Editor:** Juan Carlos Rodas Montoya

**Coordinación de Producción:** Ana Milena Gómez Correa

**Diagramación:** Ana Milena Gómez Correa

**Ilustración portada:** Juanita Saldarriaga

**Corrección de Estilo:** Delio David Arango

#### **Dirección Editorial:**

Editorial Universidad Pontificia Bolivariana, 2020

Correo electrónico: [editorial@upb.edu.co](mailto:editorial@upb.edu.co)

[www.upb.edu.co](http://www.upb.edu.co)

Telefax: (57-4) 354 4565

A.A. 56006, Medellín, Colombia

**Radicado:** 1933-03-12-19

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

# Apuesta

## Capítulo 1. Apuesta teórica

*Juan Carlos Ceballos Sepúlveda*

### 1.1 ¿Por qué?

Al sur de Chile, en la isla de Chiloé, un grupo de adolescentes llegó a la estación de televisión integrada a la escuela rural Aquellare Quicaví y preparó la producción para emitir en vivo, durante una hora, el programa que verían los habitantes de las islas circundantes a su pueblo. En la ciudad de La Plata, cerca de Buenos Aires, Argentina, los estudiantes de la escuela secundaria Manuel Belgrano, a pesar de tener sus *netbooks*, eligieron publicar un periódico mural que pegaban en las paredes de la cafetería de su institución educativa. La cita era los lunes al medio día para definir los temas y las ilustraciones que publicarían en este medio escolar dirigido a sus compañeros y profesores. En Medellín (Colombia), una profesora ensayó y probó con sus estudiantes cuál medio de comunicación era el más conveniente para sus alumnos de la Institución Educativa Joaquín Vallejo Arbeláez en la Comuna 8 de la capital de Antioquia: ¿un periódico?, ¿una *wiki*?, ¿un programa de televisión? Al final se decidió por la producción de unas entrevistas de cinco minutos que emitiría por el Facebook del colegio. Y al otro lado de Medellín, en un sector semirrural del municipio de Itagüí (Colombia), en la Institución Educativa María Josefa

Escobar, un profesor y sus alumnos fundaron una revista que se constituyó en el medio de comunicación de los habitantes del sector circundante a la escuela.

Ante este panorama y dada la constante producción de medios en las instituciones educativas en América Latina, la investigación *Medios escolares como espacios de formación del sujeto político en instituciones educativas de Medellín, Montería y Bucaramanga* se interesó por estudiar estas prácticas comunicativas que tienen lugar en instituciones educativas públicas y privadas de las anteriores ciudades colombianas.

La pregunta de investigación que orientó esta búsqueda fue ¿qué aportan a la formación del estudiante, como sujeto político, la participación en la producción de medios escolares de instituciones educativas públicas y privadas de Medellín, Montería y Bucaramanga, 2017? Responder a esta pregunta llevó también a plantear otras como ¿por qué cientos de niños, jóvenes y maestros se involucran en la producción de medios escolares?, ¿cuál es su interés por participar en estas prácticas comunicativas? Y también para generar un diálogo con los maestros y estudiantes, se consideró necesario indagar acerca de: ¿qué es un medio escolar?, ¿cuál es su concepto de comunicación? Son muchas las preguntas y es necesaria la discusión.

## 1.2 El nacimiento de un medio y una propuesta

Célestin Freinet. Maestro francés. Veterano de la I Guerra Mundial, pero maestro, ante todo. Fue un ser inquieto, preocupado por encontrar pedagogías diferentes a la educación *escolástica*, tradicional. En la escuela Bar Sour Loup, al sur de Francia, introdujo la imprenta, una Cinup portátil, para promover la

escritura de relatos basados en la experiencia de vida de sus estudiantes. Ya no fueron las lecciones aprendidas de memoria, ya no los pupitres alineados, ya no el maestro que dicta clase, sino los textos libres y el diario escolar.

¿Qué propone la experiencia? "lo que los niños y los adultos buscan en un diario escolar no es la información, (...) sino la vida del niño, sus reacciones frente al mundo, sus dudas, sus temores y sus triunfos" (Freinet, 1977, p. 58). Esta pista es interesante, porque la experiencia iniciada en el año de 1924, marcó un horizonte: el centro no es el canal o la información de los periódicos y revistas, por el contrario, está al servicio de una educación que "por la vida prepara para la vida" (p. 83). Esto se constituyó en un hito importante para la discusión en torno a los medios escolares en la actualidad.

Décadas después, al finalizar el siglo XX, algunos autores latinoamericanos trajeron de nuevo los planteamientos de Freinet para discutir sobre las prácticas de los medios de comunicación en la escuela. Huergo y Fernández (2000) destacan que el periódico escolar, en la perspectiva de Freinet, no se concebía como una actividad complementaria, ni como una innovación educativa, sino como el reconocimiento de las propias realidades:

La narración que expresaba el conocimiento de lo local en sus condiciones concretas y el intercambio con otras narraciones a través de un medio, el 'periódico escolar'. Una comunicación fuerte y densa cuya textura era la realidad histórico-cultural y el conflicto social de distintas zonas de Francia (p. 238).

Por su parte, Kaplún destaca de manera contundente otros aspectos propuestos por Freinet:

La colección del periódico escolar se fue haciendo memoria colectiva del grupo, registro de su proceso de descubrimiento y de sus avances en la producción del conocimiento. De adquisición individual, el saber pasó a transformarse en construcción colectiva, en producto social, según lo designó Freinet (1998, p. 205).

De acuerdo con lo expuesto antes por Huergo y Fernández, narrar lo local implica: primero un ejercicio de interpretación y de hacer conciencia la propia realidad y segundo, escribir el texto para ser publicado en el periódico escolar. Con los planteamientos de Kaplún, es válido preguntar: ¿qué deben incorporar los medios escolares para reunir esas características de memoria y construcción colectiva, producción de conocimiento y producto social? ¿Esto se evidencia en los actuales medios escolares? Por eso, es necesario revisar desde las teorías que se entiende ahora por medio escolar y su relación con la comunicación, para buscar la relación con la formación del sujeto político, propósito de esta investigación.

### 1.3 Depende del enfoque: la perspectiva instrumental y difusionista

Cuando Freinet inició su propuesta de la redacción libre y del periódico escolar, en la década comprendida entre 1920 y 1930, se plantearon las primeras teorías de la comunicación (teoría matemática) y el modelo básico emisor-mensaje-canal-receptor. No fue preocupación del educador francés señalar que sus estudiantes deberían formarse como “emisores” o que sus mensajes fueran “eficaces”, su propuesta estuvo centrada en algo fundamental: “la expresión de la vida de los niños” (Freinet, 1983, p. 91) y en la premisa “escribir para ser leídos”. Esto llevó a conectarlos y comprender sus propias realidades,

para ser relatadas y compartidas con otros interesados en sus narraciones.

Sin embargo, casi un siglo después, en la escuela (como institución educadora por excelencia en América Latina) prevalecen otros modelos o esquemas diferentes a los expuestos por Freinet y que inciden en los proyectos de producción de medios escolares. Rodríguez (2004) señala que la labor de los medios en la escuela es instrumentalizadora: "su función es meramente funcional (...) a los parámetros del mundo escolar" (p. 188) y luego añade que el ingreso de los medios de comunicación en la escuela está supeditado a que "cumplan una labor de esparcimiento en los tiempos no curriculares, o mientras contribuyan a la transmisión de informaciones relacionadas con los saberes escolares en los espacios curriculares" (p. 291). Esto marca una visión diferente de la propuesta de Freinet.

Huergo y Fernández (2000) también recalcan la visión instrumentalista que se da en la práctica de los medios en la escuela, destacada por "utilizar a los medios como apoyo, como soporte o como refuerzo para la enseñanza" (p. 67). Valderrama también coincide con lo anterior, al indicar que la incorporación de los medios a los procesos pedagógicos, no pasa de un uso instrumental: "hacer más dinámicas las clases, bien como soporte para transmitir más eficiente y eficazmente cierta información, o bien para 'acercar' al estudiante a la realidad 'externa' a la institución" (2007, p. 81). Así, instrumental, transmisión, eficaz, eficiente, entretener surgen como palabras claves en esta "nueva temporada" de los medios escolares. ¿Qué relación tienen con el mundo propio del estudiante?

Frente a este panorama, vale la pena incluir en esta discusión la idea o concepto de comunicación, en el marco de la producción de medios escolares, porque ello marca una manera de "hacer" o de "potenciar" las experiencias como espacios de formación alternativos en la escuela.

## 1.4 Comunicación: tensión y clave

Cuando en la escuela se pregunta a estudiantes y profesores acerca del concepto comunicación, la misma se asocia con transmisión, canales (medios) e información. De ahí que estas experiencias sean resultado de este tipo de ideas o concepciones. Esto no es gratuito porque esto incide en la producción del medio escolar, si el concepto que se tiene de la comunicación es o no el apropiado para este tipo de proyectos.

Beltrán (2015) propone una problematización a partir de lo que llama "el esquema perdurable": fuente-mensaje-canal-receptor y efecto, a los que luego agrega el de codificador y decodificador, a partir de ella se genera una definición tradicional de comunicación, entendida como "el acto o proceso de transmisión de mensajes de fuentes a receptores a través de intercambios de símbolos (pertenecientes a códigos compartidos por ellos) por medio de canales transportadores de señales" (p.142). Añade el autor que el propósito fundamental es incidir en la manera de pensar, sentir y actuar de quien recibe el mensaje, esto es, persuasión. Además, agrega que el elemento retroalimentación (considerado por muchos como el condicionante para que exista la comunicación) es en realidad un mecanismo de control, para asegurar el logro de objetivos.

Por su parte, Najmanovich (2018) considera que el modelo de Shannon (teoría matemática de la comunicación) redujo "el complejo arte de comunicar a la mera transmisión de información" (p. 28). Luego añade que esta reducción lo que hace es desconsiderar "la inmensa variedad de modos de encuentro en los que se gesta el mundo que nos es común" (p. 29).

Ante estas posturas, es importante retomar las concepciones que se tienen de la comunicación en la escuela y sus actores en los contextos latinoamericanos. En la misma prevalece este esquema tradicional, que privilegia la idea del emisor y se considera que el maestro es también un comunica-



dor; por eso, Kaplún cuestiona dicha postura: "si todo docente es un comunicador (...) los educandos ¿qué son? ¿Meros comunicandos, puros receptores? ¿No son ellos también comunicadores?" (2010, p. 43). Dejar la idea de la comunicación en esto que llama Beltrán como "el esquema perdurable" es reducir las posibilidades que tiene la misma en la escuela y en los proyectos de medios escolares, sobre todo, si existe la idea que pueden ser espacios de formación de sujetos políticos. A partir de ahí surgen otros interrogantes: ¿qué interés existe en producir medios escolares bajo un esquema perdurable?, ¿cómo propiciar otras búsquedas desde la comunicación para potenciar proyectos de medios que conecten a los estudiantes con sus realidades?

La comunicación necesita retomar su significado más allá del esquema, recuperar su densidad, de ahí que Schmucler (1997) retome el sentido del concepto *comunicar* como "poner algo en común"; y agrega: "no significa simplemente 'transmitir algo al otro', sino vivir con el otro (...) no es mi pensamiento que se distribuye, sino que es la conciencia de una presencia, es una manera de existir en el mundo" (p. 199). Así, Schmucler retoma ese carácter cultural y humano propio de la comunicación, esa ruptura con los esquemas reduccionistas para ampliar la mirada, para insistir en que la comunicación posibilita el encuentro con el otro, en relacionarse con el otro, en hacer consciente el mundo que se habita.

Por su parte, Najmanovich (2018) aporta otras precisiones sobre el término comunicación, derivado del verbo latino *communicare* (intercambiar algo, poner en común); a su vez, refiere a la voz latina *communis*, lo común y la palabra *munus* que tiene como raíz *mei*, intercambiar. Esto es necesario para comprender que, si se reduce la definición de comunicación a "transmisión de información", es porque las teorías están centradas "en el contacto externo, en la conexión, la transmisión y la difusión de señales, despojándonos así del mundo en común

y del intercambio en el encuentro vivo" (p. 30). Por eso, se debe considerar qué idea o concepto de comunicación se tiene en la escuela, ¿es solo transmisión? y ¿con qué propósito se puede abrir la perspectiva del concepto y permitir el encuentro y el intercambio con el otro? Es a partir de estas concepciones que se llevan a cabo los proyectos o propuestas relacionadas con la comunicación en las instituciones educativas y, en el caso específico, la producción de medios escolares.

## 1.5 Emisores o productores de sentido. Diferencias y apuestas

Considerando las tensiones anteriores, provocadas por el reduccionismo a que se llegó con la comunicación, aparece la necesidad de reconsiderar el concepto, darle el sentido y valor que merece, más que pensar en otro modelo o esquema. Martín Barbero (1987) propone pasar de los medios a las mediaciones, esto es, dejar la preocupación por los medios, los canales y las teorías, para articular las prácticas de comunicación con la cotidianidad, con el contexto, con las vivencias propias y las relaciones entre los actores sociales, y con la cultura popular. Por eso, vale la pena considerar si la apuesta es por el modelo tradicional de la comunicación, en el que se privilegia entre otros aspectos el "emisor" con el poder que el mismo tiene o se puede acoger otra mirada que abra la perspectiva hacia la cultura, las vivencias y el relacionamiento con el Otro. Así, en el caso de los medios escolares, vale la pena detenerse a pensar en los estudiantes como "emisores" o como "productores de sentido", porque se marca una diferencia, entre el uno y el otro.

Para ello, hay que comprender una nueva concepción de cultura: "percepción de dimensiones inéditas del conflicto social, la formación de nuevos sujetos -regionales, religiosos, sexuales, generacionales- y nuevas formas de rebeldía y resis-

tencia" (Martín Barbero, 1987, p. 289). El autor destaca que la cultura popular, por su conflictividad y creatividad, hace pensar la comunicación fuera de las disciplinas y los medios; los lleva a la comprensión de su naturaleza comunicativa: "su carácter de proceso productor de significaciones y no de mera circulación de informaciones y, por tanto, en el que el receptor no es un mero decodificador de lo que en el mensaje puso el emisor, sino un productor también" (p. 291). Visto así el asunto, ya no debería considerarse la importancia del emisor como aquel que decide qué y cómo decir, y cuándo transmitir un mensaje a alguien que lo recibe, sino la del productor que construye un contenido relacionado con su realidad y su experiencia de vida, para ser comunicado a los otros, con el propósito de generar procesos de diálogo y conversación en sus comunidades académicas y contextos barriales próximos a la institución educativa. Es en esta perspectiva que se sugiere formar a los estudiantes que participan en los proyectos de medios escolares como productores de sentido.

## 1.6 ¿Y qué es la producción de sentidos?

Desde la comunicación Najmanovich comparte una amplia reflexión del concepto. En primera instancia, la producción de sentido no es algo que se da de manera mecánica, sino que "incluye una inmensa variedad de procesos perceptivos, de memoria, de pensamiento, que no son lineales" (2018, p. 41), es algo relacionado con la propia experiencia de vida, con las maneras de sentir y pensar del sujeto. En esa medida ¿quién es el productor de sentido? Si bien no está definido, la autora muestra un camino, como una construcción propia: "es una actividad del ser vivo singular (nadie puede pensar por mí), (...) profundamente entramada en las experiencias e historias que vivimos en común" (p. 42). Es la valoración del sujeto, de

su capacidad de ver y pensar su mundo, que le da un carácter vivencial y comunitario. Sumado a lo anterior tiene un carácter político: "producir sentidos nuevos es una tarea urgente, pues comprender la comunicación no es una cuestión abstracta, sino que atañe a la construcción de la vida en común, y, por lo tanto, es también ética y política" (p. 44).

En esta perspectiva es importante considerar que es diferente el ejercicio de elaborar un contenido para un medio escolar, a partir de un tema propuesto por un maestro como un ejercicio de clase o en el que se reseña una actividad institucional, a propiciar que sean los propios estudiantes quienes propongan y construyan sus relatos sobre lo que viven, piensan o sienten de la vida cotidiana del barrio o de los lugares que habitan. También que vean la posibilidad de comunicar las problemáticas propias de su edad, las búsquedas relacionadas con la cultura o su manera de vivir la política, diferente a las prácticas tradicionales del poder. En el primer caso (propuesto por el maestro o la reseña institucional) tiene la intención de transmitir algo, en el segundo, es un ejercicio de interpretación y comunicación relacionado con sus vivencias, con el propio pensamiento, con sus ideas propias, en definitiva: con la vida.

Por eso, Kaplún planteó cambiar la comunicación monólogo, de locutores a oyentes (emisores-receptores), a una "comunicación que, en lugar entronizar locutores, potencie interlocutores" (2010, p. 59), porque el reto que propone la producción de sentidos (la valoración del sujeto, su forma de ver, relacionarse y pensar el mundo) es la de elaborar unos relatos diferentes y otras narraciones fuera de lo tradicional para provocar espacios de diálogo, discusión y debate, lo cual supera un interés por una compensación académica (una nota, una calificación) y ubica al estudiante en la posición de un productor de sentidos, entendido como aquel que elabora un contenido tan importante que provoque en los destinatarios "ganas" de hablar del tema y compartirlo a su vez con otros.

Un contenido que tenga además creatividad para expresar las ideas y, a la vez, conciencia y responsabilidad con aquello que pretende comunicar. En esa medida, es un aprendizaje para asumir posiciones éticas frente a lo que comunica porque su interés está centrado en aportar una perspectiva u otro conocimiento diferente del tema que comunica el estudiante.

El interés ya no es la nota, el propósito es comunicar algo con sentido que aporte otras visiones, pensamientos o ideas a quien acceda a sus contenidos, ya sea estudiantes, profesores, directivos, padres de familia y otras personas de la comunidad educativa. Si alguien encuentra un contenido interesante, lo puede compartir con los otros.

## 1.7 Formar en la producción de sentidos

En Latinoamérica, el modelo que prevalece en la producción de medios de comunicación en la escuela es el de los medios tradicionales, tanto en los formatos (periódicos, emisoras, noticieros, presentaciones) como en sus contenidos que tienen un propósito: informar sobre aquello que sucede en la institución (consumo cultural). En esta medida, los alcances de las prácticas, aunque valiosos, son limitados: mejorar las "competencias comunicativas" (redacción, manejo de signos de puntuación, entre otros aspectos), pero se deja de lado otros aspectos más sustantivos que tienen que ver con la producción de sentidos: la autonomía, el reconocimiento de la diferencia, la interpretación y comprensión del propio mundo, la creatividad para elaborar los contenidos, la conciencia de a quién se dirige el contenido, entre otros aspectos. Lo primero (las competencias comunicativas) bien puede ser complementario para garantizar la calidad de la forma necesaria para el contenido, algo que también importa.

Por eso, es necesario considerar que el productor de sentidos necesita ser formado, más allá de ser un emisor y, en algunos casos, como replicador de otros emisores, esto es, un “emisor/transmisor” (Ceballos, 2015). De ahí que sea importante traer a esta discusión la educación problematizadora de Freire, porque tiene un carácter reflexivo y es un acto permanente de descubrimiento de la realidad (1985). Señala el pedagogo brasileño que la existencia humana no es muda, ni silenciosa, sino que se nutre de palabras verdaderas con las cuales los hombres transforman el mundo. Y esto tiene relación con la producción de sentidos expuesta por Najmanovich, cuando indica que un sujeto que ve y piensa su mundo, también requiere comunicarlo y para ello necesita la palabra.

Siguiendo con Freire, es importante tener presente el reto que plantea frente a lo que se comunica: “el mundo pronunciado, a su vez, retorna problematizado a los sujetos pronunciantes, exigiendo de ellos un nuevo pronunciamiento” (1985, p. 100). Hacer público un relato, un contenido significativo, debe ser un ejercicio reflexivo y consciente, para propiciar ese encuentro con el Otro, con un propósito, tal vez, más profundo: transformar el mundo, empezando por el propio. Dice Freire: “decir la palabra, referida al mundo que se ha de transformar, implica un encuentro de los hombres para transformarlo” (p. 101). En el marco de la escuela, en el que están incluidos los medios escolares, esto se constituye en un reto formativo que lleva a considerar cómo se concibe el medio escolar: ¿canal para transmitir información? O ¿espacio y proceso de construcción de sentidos?

Pero antes de proponer algunas respuestas a este planteamiento, es clave tener presente que este tipo de enfoques conduce a la relación de comunicación/educación, que tiene por objeto “la articulación de la formación de sujetos (objeto de la educación) y producción de sentidos (objeto de la comunicación)” (Huergo, 2001, p.28). Es en este territorio donde puede

tener asiento los proyectos de medios escolares, en el que tanto la comunicación como la educación establecen un diálogo permanente y recíproco que va más allá de la acumulación de datos y de la transmisión de información, es una relación de unos sujetos reflexivos, creativos, lectores de sus contextos que buscan comunicar sus mundos con sus relatos y narraciones.

Esto requiere otro tipo de formación, porque no se trata solo de obtener una información o unos datos para comunicarlos, en la perspectiva divulgativa, sino de propiciar una labor de concientización sobre aquello que se va a comunicar: cómo se va a decir, qué palabras o lenguajes son los más apropiados para expresarlo a sus interlocutores, qué tipo de relatos se deben promover. En estos espacios, también es necesaria la ruptura con los esquemas tradicionales que establecen los medios para informar sobre algo y llevarlos, como lo propuso a su vez Freinet, a hablar de sus propios mundos lo cual requiere como indicó Mujica (2001): salir a la calle, relacionarse con otras escuelas, buscar otras fuentes, tener en cuenta otras miradas del tema de manera que puedan establecer otro tipo de interrelación con el contexto que los rodea y luego explorar diferentes maneras de narrar o comunicar aquello que viven, sienten y piensan que pueden ser más cercanas a la vida de ellos mismos y de sus interlocutores.

## 1.8 Sujeto político y producción de sentido. Puntos de encuentro

La inquietud que movió esta investigación está relacionada con el supuesto que los medios escolares son espacios que pueden posibilitar la formación de un sujeto político, en la medida que participa en un proyecto común, en un espacio de encuentro y reconocimiento del otro y con quien puede aprender a reconocer la diferencia y a respetarla (aunque muchas veces no), a

dialogar, a discutir y lograr acuerdos. Pero también a identificar cómo es posible buscar puntos de relación entre el concepto de sujeto político y el de producción de sentidos, en el marco de la escuela.

En primera instancia, es importante considerar algunos rasgos constitutivos del sujeto político que proponen Rojas y Arboleda (2014): empoderamiento, capacidad de acción, sentido crítico, asertividad, deliberación y toma de decisiones de manera colectiva. Las autoras señalan: "el sujeto político se constituye como mediación de la interacción con el otro, no se puede hablar del sujeto político en lo individual" (p. 129). Algunas características del mismo son: responsabilidad, apertura, conciencia crítica, capacidad de disenso y liderazgo.

En algunas experiencias de medios escolares es posible constatar cómo los integrantes del equipo de trabajo son jóvenes que se apropian del medio, adquieren un compromiso de reunirse periódicamente para discutir sobre los temas y trabajos, hacen revisión de los contenidos y generan diálogo y discusiones en torno a los temas, los enfoques y la estructuración formal de los contenidos. Pocas veces se hace sin la presencia del maestro, porque en la mayoría está presente el docente para tomar las decisiones sobre todo al momento de decidir qué se publica y qué no. Así, no es un trabajo de uno solo, sino que requiere una permanente interacción entre ellos y con los adultos, porque se trata de un proyecto común.

También, teniendo en cuenta el contexto educativo y los proyectos de medios de comunicación escolar, la investigación asume el concepto de sujeto político a partir de dos posturas: primera, Fernández (2015) lo define como un ser "democrático, con sentido de comunidad, en capacidad de desarrollar una opinión personal y establecerse como receptor activo, generador y transmisor de conocimiento en su cotidianidad" (p. 89). Señala que un camino de construcción del sujeto político, en este caso, pasa por el reconocimiento esencial de la



humanidad, la necesidad de actuar y movilizarse, reconocer la existencia de una responsabilidad social, buscar trascendencia y transformar realidades, y "observa lo que ha construido y deconstruido en una mirada hacia atrás y en ella desarrolla la capacidad de reflexión sobre su actuar, que es justamente la capacidad que se posibilita a continuar generando realidad" (p. 95). Sobre la construcción de realidad, indica algo importante en el ámbito educativo, relacionado con la formación del sujeto político: "empieza en las pequeñas cosas, en las oportunidades de expresión, en las posibilidades de participación y en el reconocimiento de capacidades. Todo esto trasciende en la conciencia del sujeto-estudiante para luego convertirlo en un sujeto apto para movilizar su propia realidad y obrar en construcción" (p. 95).

En la segunda postura, Rojas y Arboleda (2014) señalan que una particularidad especial del sujeto político es la pluralidad: "entendida no solo desde la interacción o comunicación entre iguales, sino más bien a través del respeto por la diferencia, de la aceptación del otro diferente a mí en su forma de pensar, de actuar y de accionar en el mundo de lo simbólico y real" (p. 131). Esto es esencial en un escenario, como son los medios escolares, si se consideran que son un territorio en permanente construcción en la medida que los estudiantes deben aprender a reconocer la diferencias (ideas, pensamientos, formas de ver el mundo), sobre todo, en el proceso de producción del medio, en el que se debe debatir, discutir, negociar, llegar a acuerdos y respetar las posiciones contrarias cuando se dan, ya sea entre pares o con los maestros.

De ahí la consideración que los proyectos de medios escolares puedan servir de escenario para la formación de los alumnos como seres de palabra, con capacidad de interpretar y expresar sus mundos, sus experiencias de vida, con el fin de ser publicados y generar diálogo, ya sea entre sus interlocutores o con los integrantes de sus propias comunidades educativas.

Se trata, entonces, de considerar que la escuela asuma la relevancia que puedan tener los medios escolares, no como proyectos aislados, sino como espacios que propician otras alternativas de educación, en este caso, como formadores de productores de sentidos y de sujetos políticos, como lo señalan Rojas y Arboleda, generar procesos de acompañamiento a "sujetos pensantes y hablantes, con habilidades y fortalezas en la comunicación, que recuperen la palabra" (2014, p. 137) que se potencian en este tipo de proyectos. Aquí es necesario traer lo propuesto antes como comunicación (Najmanovich) y la palabra (Freire), como una manera de resignificar el sentido tanto de la comunicación y el valor de la palabra, como de la educación, conducentes a la producción de sentidos y, por tanto, a la formación de productores de sentido.

¿Cuáles son los puntos de encuentro y de relacionamiento entre sujeto político y productor de sentidos?

Desde Martín Barbero, 1987; Najmanovich, 2018 y Kaplún, 2010 se puede indicar que el productor de sentido habla a partir de su propia experiencia, tiene unas sensibilidades particulares, posee un pensamiento propio, busca la construcción de una vida común (relacionado con la ética y la política), quiere propiciar procesos de diálogo y conversación con y entre sus pares y otros interlocutores, por tanto, sus contenidos se elaboran con responsabilidad y creatividad. Si a ello se suma la propuesta de Freire, el propósito es pronunciar el mundo para transformarlo, lo que a su vez, es un compromiso político.

Por su parte, el sujeto político, desde Rojas y Arboleda (2014), y Fernández (2015), es alguien empoderado, líder, de pensamiento crítico, con sentido colectivo, respetuoso de la diferencia y del disenso, con capacidad de opinión personal, que valora la expresión y el interés por comunicar el conocimiento en su cotidianidad, con capacidad de reflexionar su propia realidad y comunicarla, porque como lo señalan los autores

es necesario que el sujeto político sea pensante y hablante, que sepa expresarse, comunicar sus ideas y pensamientos y, sobre todo, que recupere el valor de la palabra para hablar de sus propios mundos y sus experiencias de vida.

Así, los medios escolares pueden resignificarse, más que canales o medios para divulgar datos o noticias institucionales, también son espacios que posibilitan la formación de niños y jóvenes en autonomía, responsabilidad, liderazgo, sentido de lo común, respeto a la diferencia y de otras maneras de comunicar, relatar, narrar el mundo que piensan, sienten y viven. Para ello se requiere cambiar el concepto y el propósito de los medios escolares.

## 1.9 De canal o medio, a espacio y proceso. La propuesta

Concebir los medios escolares como un espacio para la formación de productores de sentido y sujetos políticos requiere un cambio de perspectiva, más allá de un activismo o una labor instrumental que busca emular la producción de los medios masivos, tanto en su forma como en su contenido, cuyo fin específico es mantener informada a la comunidad educativa acerca de lo que sucede al interior de la escuela.

Valderrama (2007) reconoce que los medios escolares más comunes en los colegios son el periódico y la emisora. Sin embargo, "aparecen como el proyecto de unas pocas personas o de un área en particular (la de español), por ejemplo, y no parecen tener real incidencia en la cotidianidad de la cultura escolar" (p.83). En buena medida, porque están enmarcados en la divulgación y transmisión de contenidos institucionales. Por ello, formatos o géneros como la noticia que permite reseñar estos sucesos, son los que se instalan en este tipo de

propuestas. Por su parte, los géneros periodísticos como el perfil, la entrevista y la crónica posibilitan otro tipo de relatos, pero siguen relacionados con los aconteceres institucionales.

De ahí que asumir la propuesta de Najmanovich de darle más densidad comunicativa a estas experiencias requiere pensarlas más allá de los canales y asumirlas desde el proceso. Mujica (2001), a partir de una experiencia de un diario escolar producido con niños, señala que el mismo posibilitó la expresión de "sus sentimientos y experiencias, expresiones para las cuales no tenían un conducto de salida antes de su existencia" (p. 301). Indica que el mayor mérito logrado fue el hecho de que los estudiantes se sintieron valorados, como "personas con identidad propia" (p. 301). De otro lado, Bacher (2009) destaca que la producción de medios en la escuela posibilita comprender el poder de la palabra "como herramienta para la transformación del tiempo en el que viven y que comprendan que ejercer el derecho a la comunicación es una oportunidad para establecer vías de participación ciudadana, de reflexión y creatividad" (p. 117). Y, a su vez, Henao (2012) señala que la escritura es uno de los elementos clave para la formación ciudadana, entre otros aspectos, porque desarrolla la capacidad analítica, amplía el saber, ayuda a tener conciencia de sí y resalta que "la escritura, como plataforma de expresión personal, se configura en escena de leer su propio texto, el texto de su vida, su cotidiano, su historia, su barrio, incluso el texto de sí mismo" (p. 136). Si bien se refiere a experiencias relacionadas con la producción de textos escritos, las mismas pueden aplicar para cualquier otra posibilidad de gramáticas propias de los lenguajes comunicativos.

En el ámbito educativo, Giroux destaca que deben existir espacios para fomentar ejercicios de narración por parte de los alumnos, porque es una manera de promover el razonamiento crítico, como una alternativa para que se apropien de sus historias, indagar sus biografías y sistemas de significados: "una

pedagogía crítica debe suministrar las condiciones que den a los estudiantes la oportunidad de hablar con sus propias voces para autenticar sus propias experiencias" (Giroux, 2008, p. 256). Desde estas miradas se puede evidenciar que los retos de los medios escolares trascienden el modelo informativo y requieren asumirse desde la comunicación.

Por todo lo anterior, se hace necesario revisar diferentes conceptos de medios escolares. Para este estudio, es importante tener presente a Romero (2011) que los entiende como dispositivos con los que cuentan los estudiantes, docentes y padres de familia "para construir contenidos, memorias y realidades que son compartidas con su entorno en un proceso de intercambio simbólico y cultural" (p. 48), a su vez, indica que son espacio para que cuenten sus historias de vida, como "un acto legítimo de comunicación, no solo a sus compañeros, sino a los habitantes de su contexto" (p. 50). Así, se ingresa a los terrenos de las mediaciones propuestas por Martín Barbero y emerge la figura del productor de sentidos, dado que está asociada a su pensamiento, su experiencia de vida, a la construcción de otros relatos que pasan los muros de la escuela.

Es por eso que se considera que la producción de medios escolares no obedece a las dinámicas propias de los medios masivos, sino a las propias de un medio escolar enmarcada en la escuela. Por tanto, requiere de un espacio y de unos momentos de encuentro para participar en su elaboración, atravesada por discusiones, deliberaciones, debates y acuerdos. Este proceso puede darse en semanas o meses, si lo que se busca es publicar contenidos significativos, en la perspectiva de las mediaciones antes mencionadas.

Y es en esos encuentros de los estudiantes con o sin los profesores, donde se genera un conocimiento personal y grupal, se asume la responsabilidad de publicar los contenidos de los medios de comunicación y se discute acerca de la pertinencia o no de los contenidos de acuerdo con sus interlocutores ¿qué

necesitan saber sobre tal o cual tema?, ¿sí serán apropiados los temas de acuerdo con quienes los recibirán?, ¿son comprensibles?, ¿están bien elaborados? Por esto, se requiere de un espacio de permanente discusión entre los integrantes del equipo de trabajo y un acompañamiento que permita evaluar y mejorar los contenidos que serán publicados.

Teniendo presente lo anterior, Ceballos y Marín (2017) proponen que los medios escolares sean entendidos como espacios de comunicación, educación y cultura, construidos de manera colectiva entre estudiantes, maestros y directivos, y dirigidos a la comunidad educativa en general (también a los padres de familia y habitantes del contexto donde se ubica la institución educativa), con el fin de "generar procesos de diálogo y discusión entre los destinatarios de estos contenidos" (p. 58) y, a su vez, motivarlos a promover la transformación tanto en sus vidas personales, como en sus contextos sociales.

## 1.10 Porque...

Esta discusión es una invitación a la escuela para que cambie sus referentes de los medios escolares. Así de manera condicional, si lo que quiere es promover "locutores" que repitan los modelos tradicionales de los medios masivos, bajos sus mismos esquemas de producir y reproducir los mensajes, sin que los niños y jóvenes tengan posibilidades de crecer o formarse en autonomía, responsabilidad frente a lo que van a publicar, buscando solo una nota o calificación o conformarse con la aprobación que dé el maestro de su trabajo, este tipo de experiencias poco aportará a la formación de ellos como productores de sentido y como sujetos políticos.

Ahora, si la escuela quiere hacer de los medios escolares espacios que propicien en los estudiantes "la posibilidad de conocer, ver, sentir, experimentar con el objetivo de interve-

nir y transformar" (Gamarnik, 2011, p.13), de explorar otras maneras de narrar sus mundos, apropiarse de la palabra para expresar sus ideas, para relatar lo que viven en su contexto y asumirse como productores de sentido, las posibilidades formativas pueden ser más relevantes. Considérese el hecho que un grupo de estudiantes tengan la posibilidad de reunirse de manera periódica para trabajar en equipo en la producción de un medio, en el que, además de desarrollar las competencias comunicativas y del lenguaje, también tenga la posibilidad de encontrarse con el otro, para construir desde la diferencia, aceptar los disensos y lograr los acuerdos que sean del caso, es un espacio para el reconocimiento.

Un medio escolar es un proceso en el que se construyen ideas y se aprende a valorar la comunicación como un bien común, en el que la palabra se nutre de la propia experiencia de vida, conducentes a producir relatos con los que se identifiquen otros pares o sean destacados por su valor ya sea los maestros, los padres de familia u otras personas que accedan a estos contenidos, en los que puedan reconocer algo diferente, algo que se gesta y se produce en la escuela. Si es así, a lo mejor están en el camino de hacer de los medios escolares los espacios de formación de los productores de sentido y, a su vez, de los sujetos políticos.

## 1.11 Referencias

- Bacher, S. (2009). *Tatuados por los medios. Dilemas de la educación en la era digital*. Buenos Aires: Paidós.
- Beltrán, L. (2015). Adiós a Aristóteles: la comunicación "horizontal". *Revista Latinoamericana de Ciencias de la Comunicación -Alaic*, 12(23). Recuperado de <https://www.alaic.org/revista/index.php/alaic/article/view/749>

- Ceballos, J. (2015). *Medios de comunicación escolar, educación y ciudadanía. Una mirada desde las mediaciones* (Tesis doctoral). Recuperada de <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/47712>
- Ceballos, J. y Marín, B. (2017). Los medios escolares conversan para vivir la ciudad. *Revista Latinoamericana de Ciencias de la Comunicación -Alaic*, 14(26). Recuperado de <https://www.alaic.org/revista/index.php/alaic/article/view/913>
- Fernández, L. (2015). Tecnologías y medios de comunicación como alternativas para la construcción del sujeto político. *Revista de Investigaciones UCM*, 15(25), 82-98.
- Freinet, C. (1977). *El diario escolar* (2.ª ed.). Barcelona: Laia.
- Freinet, E. (1983). *Nacimiento de una pedagogía popular. Historia de una escuela moderna* (3.ª ed.). Barcelona: Laia.
- Freire, P. (1985). *Pedagogía del Oprimido* (33.ª ed.) Ciudad de México: Siglo XXI Editores.
- Gamarnik, C. (2011). Introducción. En C. Gamarnik y E. Margiolakis (Coords.), *Enseñar comunicación. Dilemas, desafíos y oportunidades* (pp. 9-17). Buenos Aires: La Crujía
- Giroux, H. (2008). *Teoría y resistencia en educación* (7.ª ed.). Ciudad de México: Siglo XXI Editores.
- Henao, O. (2012). *Educación "en" y "para" la democracia*. Medellín: Alcaldía de Medellín.
- Huergo, J. y Fernández, M. (2000). *Cultura escolar, cultura mediática/intersecciones*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Huergo, J. (2001). *Comunicación/Educación. Ámbitos, prácticas y perspectivas*. La Plata: Facultad de Periodismo y Comunicación Universidad Nacional de La Plata.
- Kaplún, M. (1998). *Una pedagogía de la comunicación*. Madrid: La Torre.
- Kaplún, M. (2010). Una pedagogía de la comunicación. En R. Aparici (Coord.), *Educomunicación: más allá del 2.0* (pp. 41-61). Barcelona: Gedisa.
- Martín Barbero, J. (1987). *De los medios a las mediaciones. Comunicación, cultura y hegemonía*. Ciudad de México: Gustavo Gili.



- Mujica, C. (2001). Construyendo comunicación: el caso de niños y niñas de una escuela popular. En D. Crovi (Comp.), *Comunicación y educación: la perspectiva latinoamericana* (pp. 281-310). Ciudad de México: Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa.
- Najmanovich, D. (2018). Comunicación y producción de sentido: un abordaje no disciplinado. *Nómadas*, (49), 27-45.
- Rodríguez, J. (2004). Medios y Tecnologías de la Información y la Comunicación: una caracterización de las prácticas en instituciones escolares de Bogotá. *Revista Colombiana de Educación*, (46), 186-218.
- Rojas, B. y Arboleda, R. (2014). La construcción del sujeto político en la escuela. *Aletheia*, 6(1). Recuperado de <http://aletheia.cinde.org.co/index.php/ALETHEIA/article/view/190/168>
- Romero, M. (2011). Nuevos paisajes para los medios escolares en los terrenos de la sociedad de la información. *Hologramática*, 2(14). Recuperado de [http://www.cienciared.com.ar/ra/usr/3/1098/hologramatica\\_n14\\_v2pp45\\_66.pdf](http://www.cienciared.com.ar/ra/usr/3/1098/hologramatica_n14_v2pp45_66.pdf)
- Schmucler, H. (1997). *Memoria de la Comunicación*. Buenos Aires: Biblos.
- Valderrama, C. (2007). *Ciudadanía y comunicación. Saberes, opiniones y haceres escolares*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores.