

## *Talleres de Educación en Comunicación<sup>(1)</sup>*

María Belén Fernández\*

---

La cátedra Comunicación y Educación desarrolla en el espacio de los trabajos prácticos un proyecto de práctica de campo que pretende producir una aproximación a la conflictiva situación educativa a la vez que propiciar el diseño y coordinación, en el ámbito de las instituciones educativas, de una estrategia en comunicación / educación.

En el año 1995, comenzamos a dar respuesta a algunas demandas de instituciones escolares de trabajar en torno a la TV. Las experiencias de trabajo posibilitaron formular preguntas no sólo en cuanto a los niños y la televisión sino en la relación entre la escuela y los medios de comunicación. Los talleres planteaban una exploración de las significaciones infantiles acerca de las producciones televisivas, a través de una serie de estrategias metodológicas diseñadas y validadas por el equipo de Cátedra.

Los Talleres constituyeron un lugar de ensamble de los avances de la investigación con la formación académica y el desarrollo de una experiencia formativa para los alumnos de Comunicación y Educación. A medida que la propuesta se fue consolidando tanto teórica como metodológicamente se la identificó como uno de los rasgos distintivos de la Cátedra. De hecho cada año al rastrear las expectativas iniciales de los alumnos sobre la cursada, ésta aparece como referencia relevante.

El trabajo se llevó adelante en una primera etapa en instituciones educativas de nivel inicial (niños de 5 años) y EGB (niños de 8 a 12 años), de localización urbana y rural, públicas y privadas y en otras instituciones no formales del Partido de La Plata. Desde 1998 el ámbito de práctica es mayoritariamente el EGB. El número de grupos de taller ha ido creciendo de 20 Talleres paralelos con una población de 600 chicos en 1996, a 50 Talleres paralelos con la participación aproximada de 1500 chicos de EGB de escuelas públicas de la ciudad de La Plata (cursada 2000). En 1999, dado que la materia se dictó en los dos cuatrimestres la cantidad de chicos incluidos superó los 2.100. Los talleres se han desarrollado en otros ámbitos como grupos de tercera edad, hogares asistenciales de chicos de la calle, padres, alumnos de magisterio y docentes.

Las demandas surgieron inicialmente desde las instituciones hacia la Cátedra o el Centro de Comunicación y Educación. Posteriormente se formalizó un vínculo entre la Cátedra y la sede de inspección de Inicial y EGB de La Plata. Este circuito de articulación institucional implicó la necesidad de establecer acuerdos con los respectivos inspectores y los directivos de cada institución.

Con respecto al sentido de las demandas institucionales, éstas han sido muy diversas y contradictorias, poniendo en evidencia los distintos modos de relacionar comunicación / educación que operan en el imaginario docente y sus prácticas pedagógicas.

Escuelas que solicitaban que se generara una actitud crítica en sentido de condena; escuelas que demandaban una casi exorcización de los efectos de la televisión en los niños; otras que manifestaban un reconocimiento que la televisión tenía mucho que ver con la cultura de los niños y aceptaban no saber por dónde abordar la cuestión; para otras escuelas era una innovación que respondía a las ideas de la reforma educativa; algunas consideraban al taller un espacio para superar las dificultades de la lectoescritura; en otras una forma de entretenimiento en las horas

### *Notas*

---

<sup>(1)</sup> El presente documento da cuenta de un trabajo conjunto de todo el equipo de Cátedra, tanto desde la construcción conceptual como en la coordinación y desarrollo.

de clase; para otros la incorporación de talleres de periodismo en la escuela instrumentando periódicos, revistas o radios escolares.

Existe un planteo recurrente acerca de desarrollar una "actitud crítica" en los niños pero aparecen referencias acerca de "lo crítico" en cuanto análisis, cuestionamiento, comparación, oposición, racionalidad argumentativa o condena.

Los múltiples motivos de la demanda siempre constituyeron el lugar referencial desde dónde trabajar y desde dónde se realiza la devolución final a los docentes y directivos.

La propuesta metodológica de los Talleres de Educación en Comunicación consiste en un proceso gradual, que desde la experiencia freireana significa en primer lugar, construir el universo vocabular del sujeto protagonista de modo de abordar la cultura mediática y posibilitar un reconocimiento crítico (cfr. Freire, 1970). La pregunta y el preguntarse constituyen la dinámica de una relación dialógica que opera en el taller. (cfr. Freire, 1985).

La experiencia del Trabajo de Campo se extiende durante dos meses y medio con una tarea de campo semanal en la escuela seleccionada. La orientación, planificación y seguimiento se realiza en los horarios de cursada, cuya coordinación está a cargo de los docentes diplomados y el equipo de ayudantes alumnos de la cátedra. Los trabajos prácticos por tanto constituyen talleres donde se analizan las problemáticas emergentes y se producen estrategias de abordaje conceptual y técnico.

### *El Sentido de la Práctica*

---

La Práctica de Campo que realizamos tiene como objetivo desarrollar una experiencia de Talleres de Educación en Comunicación, en instituciones escolares o comunitarias.

El sentido de los mismos es posibilitar una instancia de aprendizaje en ámbitos educativos que permita a los alumnos de Comunicación y Educación asu-

mir grupalmente la coordinación de un taller, con las implicancias para la integración teoría-práctica que esto conlleva. Se pone primacía al sentido pedagógico de la práctica por sobre otros posibles sentidos. Por lo tanto, la experiencia que se realiza con esta práctica de campo no tiene su centralidad en la extensión, si bien opera en la escuela y en los docentes como transferencia del debate en torno a las transformaciones culturales.

La práctica de campo es una experiencia de aprendizaje que nos sitúa en otra posición: es una experiencia limitada en el tiempo, en la que es posible que nos encontremos con un escenario conflictivo o confuso, que nos permitirá aprehender cuál es la situación cultural de los ámbitos educativos.

### *Antecedentes*

De modo de situar conceptualmente los fundamentos de la práctica, cabe puntualizar ciertas ideas y trayectorias metodológicas desde donde se articula la propuesta.

A medida que se instaló en los estudios comunicacionales, un cierto "consenso" acerca de la comunicación como proceso integrado por momentos en el que adquiere predominancia el momento de la recepción, se fue consolidando la necesidad de formar a un receptor activo, en las competencias comunicacionales que, la emergencia de un nuevo papel en el proceso comunicacional imponían.

De este modo aparecen en América Latina, Europa y EE.UU. algunas estrategias teórico-metodológicas, (cfr. Huergo, 1997) ligadas a las investigaciones en comunicación que van a congregarse en:

- Educación para la Recepción,
- Educación para los Medios,
- Pedagogía de la Comunicación.

Se diversificaron líneas de trabajo con relación al paradigma desde donde se conceptualizan las nociones comunicacionales y pedagógicas. Los destinatarios de estas estrategias o líneas serán mayoritariamente niños y adolescentes, incluidos también

trabajos orientados a docentes y adultos de organizaciones sociales. En muchos casos se las menciona como la misma práctica y en realidad hay importantes diferencias en las perspectivas, las prácticas generadas y los marcos conceptuales desde donde se desarrollan.

La línea de Educación para la recepción ha tenido relevancia, fundamentalmente desde los aportes del Modelo de Mediaciones Múltiples, desarrollado por Guillermo Orozco Gómez y de Recepción Activa de Valerio Fuenzalida. Predominan dos rasgos comunes definitorios de las estrategias de Educación para la Recepción: la búsqueda del carácter activo y crítico. La crítica racional resulta predominante en las formas de acceso a una educación para la recepción crítica, las cuales apuntan a develar y desocultar las relaciones naturalizadas o congeladas por intereses de sectores o clase. Pedagógicamente resulta el modo más aceptado en el ámbito educativo, en virtud del predominio de la lógica de la razón, para comprender los hechos sociales.

En un primer momento, a partir de 1995, adoptamos como línea teórico-metodológica la de Educación para la recepción. Éste constituye un núcleo temático que fundamenta un ámbito y una práctica en comunicación / educación, con un claro potencial transformador. Retomamos los aportes realizados desde la recepción activa y el modelo de las mediaciones múltiples. Sin embargo el esfuerzo estuvo centrado en superar la referencialidad directa con los medios y comprender las prácticas culturales de los niños en relación con la cultura mediática. Era evidente que resultaba imposible aislar al receptor y que la actividad del mismo no se expresa necesariamente en la relación biunívoca con el medio. Por otra parte evaluábamos que muchas de las estrategias planteadas se limitaban a una exploración investigativa de no quedar explícito un planteo pedagógico crítico.

Por esto consideramos que ese corrimiento de la situación de los niños frente a la pantalla o a los medios hacia la cultura mediática nos exigió desarrollar

una alternativa desde la pedagogía crítica produciendo “teoría fundada” desde las prácticas. Poniendo en diálogo a Paulo Freire con Jesús Martín Barbero comenzamos el desafío, quizás no por original, pero sí por trayectoria de construcción de conocimiento.

El desafío fue entrelazar los aportes de la perspectiva comunicacional y pedagógica con sentido transformador y no claudicar ante la posibilidad de operativizar proyectos que promuevan instancias resistenciales. Producir no sólo desarrollos teóricos sino teoría fundada desde las prácticas, implica en cierto sentido un mapa nocturno, algunas líneas que van orientando el campo cada vez con mayor nitidez. Implica el reconocimiento de los desplazamientos culturales de fin de siglo y los descentramientos operados en nuestra cultura desde donde permitir al sujeto situarse como protagonista.

La sistematización de estas prácticas ha sido orientadora para trabajar nuevas revisiones e intercambios en ámbitos académicos.<sup>(2)</sup>

De este modo, al producirse un desplazamiento de la identidad del proyecto nos hizo repensar cómo nombrar nuestro trabajo, desde su localización conceptual. “Talleres de Educación para recepción” que fue su denominación durante mucho tiempo no lo abarca. “Educación para los medios” tampoco, “Pedagogía de la comunicación” quizás (requeriría especificar en qué sentido), por esto hemos definido a la experiencia como *Talleres de Educación en Comunicación*.

*¿Qué entendemos por Educación en Comunicación?*

Los medios (y en especial la televisión) han contribuido a una proliferación inusitada de modelos mentales que alcanzan el orden cultural: formas de ver, de sentir y de actuar, agendas temáticas, modos de relacionarse y de resolver los conflictos... Pero, además, los sentidos mediáticos proliferantes no están “afuera” como un objeto. Se han hecho cultura, se han hecho hilos en la trama cultural, se han mezcla-

<sup>(2)</sup> Durante estos años hemos reflexionado y debatido académicamente acerca de estas cuestiones y dichas elaboraciones han sido presentadas a Congresos como *Pedagogía de la Imagen*, La Coruña 1996; *Felafacs-Lima 97*; *II Congreso Mundial de Comunicación y Educación* Sao Paulo 1998; *Las Flores*, 1998; *Bienal de Cartagena*, 1999; *ALAIC*, Santiago de Chile 2000; entre otros y editadas en diversas publicaciones.

do, se han resignificado, han adquirido nuevos alcances, no por la acción resignificadora de los individuos (de las audiencias) aisladamente, sino en virtud de todo el proceso cultural en el que esos individuos están inmersos y por el que están configurados.

La cultura de nuestro tiempo será definida como cultura mediática (sociedad mediatizada) en cuanto a la capacidad modeladora del conjunto de las prácticas sociales que tienen en la actualidad los Medios masivos y las nuevas tecnologías. Esta cultura indica el proceso de transformación en la producción de significados por la existencia de esas tecnologías y Medios.

La Perspectiva crítica de Educación en Comunicación reconoce a la cultura mediática como constitutiva de los sujetos. Se funda en los Estudios Culturales latinoamericanos de la recepción, el paradigma de las mediaciones y fundamentalmente en la perspectiva dialógica freiriana. El desarrollo de la perspectiva dialógica articula la posibilidad de reconectar las zonas macrohistóricas con las zonas micro de las biografías.

“Mas que de los medios la comunicación se nos hace hoy cuestión de mediaciones, esto es, de cultura y por lo tanto necesitada no sólo de conocimientos sino de reconocimientos. Un reconocimiento que es en primer lugar desplazamiento metodológico para rever el proceso entero de la comunicación desde otro lado. El de las resistencias y las resignificaciones que se ejercen desde la actividad de apropiación, desde los usos que los diferentes grupos sociales hacen de los medios y los productos masivos. En segundo lugar, un reconocimiento histórico: reapropiación histórica del tiempo de la modernidad latinoamericana”. (Martín Barbero, 1989).

El planteo no pretende concientizar o dominar racionalmente un objeto en el sentido del conocimiento sino propiciar instancias en que los sujetos se re-conozcan en el sentido de la identidad como sujetos de la cultura mediática y puedan tejer tramas entre macro y microprocesos. Es lo que Barbero define como el drama por el reconocimiento.

El desafío es el de leer el mundo desnaturalizando lo obvio de la cultura, entendida ésta como campo de lucha por los sentidos. Leer críticamente el mundo tiene que ver con la posibilidad de pronunciamiento.

Por lo tanto:

- La experiencia parte del sujeto y las condiciones histórico-materiales de existencia: las propuestas metodológicas se centran en su universo vocabular. Los talleres, recuperan los emergentes culturales y desde ellos se propicia la posibilidad de pronunciarse. El trabajo de Mario Kaplún contenía gran parte de estos elementos, la posibilidad de escribir para ser leído, hablar con otros interlocutores desarrollada en los cassette-foro, donde lo central no estaba en la técnica y estrategia de circulación sino en la posibilidad de interlocución. Mario Kaplún desde la Educación para la Comunicación insistía en la necesidad de generar instancias de interlocución.

- En referencia a la recepción mediática, es considerada como una práctica en la que existe un proceso de “producción de significados” articulada con los otros momentos del proceso de comunicación. Sin embargo, siguiendo los planteos de S. Hall, la estructura de los discursos dominantes comprende la organización de significados dominantes, también denominados “lecturas preferentes” (o sentidos preferentes). Las variaciones en las posiciones de decodificación (la hegemónica dominante, la negociada y la oposicional) están relacionadas con los horizontes sociopolíticos constituyentes de los campos de significación. Como proceso de producción de significados la recepción nunca existe aislada, como una relación recortada entre los individuos y los medios, sino que toda recepción se realiza dentro de un espacio de intersecciones. Además, la recepción es un espacio de intertextualidad y de prácticas cruzadas, intercambiadas en múltiples direcciones. Como toda práctica cultural, la recepción se entreteje en el conjunto complejo y conflictivo de las prácticas sociales; por lo que es parte indisoluble de una subjetividad,

constituida y simultáneamente constituyente de la recepción, en la trama de las condiciones materiales y simbólicas en las que se ha producido. Mabel Piccini sostiene que la recepción se da según ciertas "condiciones de posibilidad", que son culturales (Piccini, 1999).

- La experiencia, entonces, no tiene tanto que ver con el orden del conocimiento, de los códigos o de los mensajes; tiene más relación con el orden del reconocimiento, de las matrices y de los formatos culturales. De manera que las diferencias no se configuran en o por la recepción mediática, sino que se "encuentran" y se "reconocen" en ella (y no siempre de manera armoniosa y feliz); y al reconocerse y encontrarse se refiguran. Y se encuentran a partir de encuentros y de reconocimientos previos, multitemporales; a partir de matrices de sentido que los anteceden.

#### *Algunas características de la experiencia que realizamos*

- la experiencia que se propone realizar no consiste en dar clases, sino en coordinar talleres,

- seguramente tendremos distintos roles en los momentos de la aproximación; en la práctica en sí, los alumnos de Comunicación y Educación serán coordinadores de talleres,

- lo central en la experiencia es el diálogo que se suscite en los talleres, lo que no significa que sólo hablemos, sino que se centre la actividad en la participación,

- para lograrlo, tenemos que pensar, o crear o adoptar disparadores o provocadores del diálogo y la participación.

- el objeto del diálogo (el foro, como diría Kaplún) son los temas preferenciales de la cultura de nuestros circunstanciales "alumnos" desde donde se propiciará una mirada posicional. La percepción del sujeto como primer mirada que absorbe al mundo que lo rodea, está vinculada a las vivencias. Cuando esta mirada se cruza, confronta, interpela por la mirada

del otro, emerge una nueva producción de sentido para el sujeto y una construcción grupal de sentido. (Ghiso, 1998). El taller produce de la percepción, expresada a través de la palabra en común, del diálogo, la recuperación de los sentidos.

- la experiencia no descarta instancias de producción (como "Talleres de periodismo") como tampoco descarta que, a través de los chicos, se genere algún tipo de diálogo frente a los Medios en las familias. Estas estrategias (y eventualmente otras) dependerán de los procesos que hagan los grupos,

#### *Etapas de la Práctica de campo*

---

La práctica de campo comprende cuatro momentos o etapas articuladas entre sí, las que implicarán tareas diversas.

##### *1.- Aproximación al campo*

- Nuestra experiencia de campo tiene como punto de partida una aproximación al lugar de práctica, no un diagnóstico. Un diagnóstico, para que sea serio, debería integrar más elementos que los que nosotros proponemos. Además, nos llevaría mucho más tiempo y trabajo. La intención es simplemente tener una mirada muy general, contar con sólo algunos datos para poder actuar o realizar la experiencia. Sin embargo, esta aproximación es ya una parte fundamental de nuestra experiencia.

El encuadre conceptual para esta aproximación es el de descripción densa de Geertz, (Geertz, 1987) en la que proponemos un registro de los sentidos organizando áreas observables de la trama cultural de la escuela. Se plantean dos configuraciones, la del primer atravesamiento cuyo objetivo es encontrar abriendo los sentidos antes que buscar y registrar lo encontrado. Una segunda configuración es ir a buscar indicios "a modo de rastreador" según áreas observables significativas prefiguradas.

- La aproximación podría ser desdoblada en dos estrategias

1. la aproximación a la Escuela: esta primer instancia comprenderá una primera mirada institucional, la cual implicará observación no participante de los distintos momentos de la cotidianeidad institucional, los distintos actores y espacios. Juegos en la sala, patio, actividades programadas, rituales escolares. La arquitectura escolar, la circulación institucional, las tácticas de los alumnos y la relación docente -alumno. Es importante considerar los aspectos referidos a los modos de comunicación, vinculación con la comunidad, referenciamiento institucional acerca de los medios y de las transformaciones culturales actuales; por otra parte conocer el imaginario de la comunidad acerca de la institución. Se recomienda, si la institución lo facilita, tener en cuenta los PEI, (Proyectos Pedagógicos Institucionales), los cuales incluyen a partir de la reforma proyectos especiales.

#### 2. la aproximación al grupo del taller

Cada grupo realiza una primer instancia exploratoria y de intercambio con los destinatarios del taller de modo de conocer a los sujetos participantes en cuanto sus consumos mediáticos, prácticas sociales y culturales que definen la cotidianeidad, valoraciones, percepciones y significaciones en relación a los medios. Con todos los elementos se construirá un instrumento para la aproximación a la situación de trabajo para el Taller (que podrá ser una encuesta, algún juego que pueda registrar las opiniones, etc.) En palabras de Freire sería conocer el universo vocabular de los sujetos o los interlocutores, identificar problemáticas relevantes desde donde articular el Taller.

#### 2.- *Negociación con el docente*

En este momento del trabajo de campo se establecerán los acuerdos de trabajo entre las demandas y expectativas de los directivos y el docente a cargo del grupo de chicos y los marcos de la experiencia de los "Talleres de Educación en Comunicación". Esta instancia es clave para poder situar la experiencia en el contexto de las múltiples tensiones y conflictos que

atraviesa la escuela hoy, por lo cual no se ofrece un paquete cerrado.

Cuando se plantea negociación se hace referencia tanto a los significados como a los alcances del trabajo. Esta instancia resulta en sí un espacio desde donde recuperar la mirada realizada a la escuela y las transformaciones culturales desde los marcos teóricos.

Establecer un acuerdo con el docente tiene dos sentidos fuertes. Por una parte implica para el alumno posicionarse desde un lugar de intervención participativa, incluyendo a los actores institucionales, y trabajar con las tensiones, y por otra parte significa posibilitar una transferencia a los docentes y un espacio de investigación-acción participativa, tal como la referencian muchos docentes finalizado el proceso, dado que les permite reflexionar acerca de las posibilidades que tales estrategias aportan para la formación. Esta etapa es clave para que el paso por la escuela no sea sólo de "utilidad" para los alumnos de la Facultad sino para la institución. Es decir no son Talleres en la escuela sino con la escuela.

#### 3.- *Diseño y desarrollo de los talleres*

Cada institución cuenta con un ayudante de la comisión como referente. Por cada encuentro del taller se realizará una planificación previa que contenga un organizador del taller en cuanto dinámicas o disparadores que quedan flexibles a los sucesos con grupo de chicos. Se establece un responsable de relatoría y de responsables de coordinación según metodología.

Finalizado cada taller se presenta un informe de relatoría o informes de avance del trabajo. En la relatoría se deberá dar cuenta de lo que pasó en el trabajo tanto por la actividad, la palabra y las producciones grupales, como también en cuanto a la coordinación. Será un material desde donde trabajar en la clase práctica y de registro de lo sucedido para los análisis posteriores.

- La experiencia que vamos a realizar no consiste en dar clases, tarea propia de la lógica escolar que

## Bibliografía

- Freire, P., *Pedagogía del Oprimido*. Ed. Terra Nueva, Montevideo, 1970.
- Freire, P., *Hacia una Pedagogía de la Pregunta*. Ed. Terra Nueva, Montevideo, 1970.
- Charles, M & Orozco Gómez, G., *Educación para los Medios. Una propuesta integral para maestros, Padres y niños*. Instituto Latinoamericano de Comunicación Educativa ILCE-UNESCO, México D.F., 1992.
- Fernández M.B., Morabes P. & Poliszuk, S., "Reflexiones acerca de una experiencia de recepción televisiva". En: *Oficios Terrestres*, II (3), 158-166, FP y CS., 1996.
- Geertz, C., "La descripción densa", En: *La interpretación de las culturas*. Gedisa, Barcelona, 1987.
- Ghiso, A., "Acercamientos: El Taller en procesos de investigación interactivos". En: *Estudios sobre las culturas Contemporáneas*. Universidad de Colima Época II, Vol. V, Nº9, Colima, 1998.
- Huergo, J., *Comunicación y Educación, ámbitos, prácticas y Perspectivas*. Ed. Periodismo y Comunicación Social, UNLP, La Plata, 1997.
- Huergo, J., *Del proceso de Recepción a la educación para la recepción*. Cátedra Comunicación y Educación, Mimeo, La Plata, 1998.
- Huergo, J., & Fernández M.B., *Cultura Escolar y Cultura mediática Territorios en Comunicación / Educación*, Ed. Universidad Pedagógica Nacional, Santa Fe de Bogotá, Colombia, 1999.
- Kaplún, M., *A la educación por la Comunicación*. UNESCO/OREALC, Santiago de Chile, 1992.

desarrolla un docente. Nosotros no somos docentes. Nuestra tarea consistirá en coordinar talleres.

Este es un punto clave en el documento que proporciona la cátedra para el encuadre del trabajo. Para muchos alumnos ésta constituye la primera situación de coordinación sistemática de un grupo, lo cual ante la falta de experiencia y el temor que ello genera, es posible que se refugien en "dar clase sobre comunicación".

Esta experiencia de coordinación de talleres requiere que los alumnos de Comunicación y Educación tengan algunos elementos no sólo respecto de técnicas para trabajar, sino también del sentido de un taller y de la tarea de coordinación.

### El Taller

Un taller no es una clase, es un espacio educativo-comunicativo, más que una técnica o una dinámica. ¿Qué significa que es un espacio de comunicación / educación? Quiere decir que en él:

- circula la palabra como acontecimiento que teje un diálogo;
- se activa la problematización y el aprendizaje grupal;
- se procura animar la participación;
- se intenta poner en relación la práctica de los sujetos con la reflexión colectiva.

*El taller es un espacio de comunicación / educación caracterizado por la problematización de la realidad y de nuestras prácticas sociales*

La problematización significa que lo cotidiano, nuestras relaciones, las ideas, los prejuicios, nuestras sensibilidades, etc., se des-naturalizan: lo que era parte de una regularidad "normal" se pone en el centro del trabajo como problema.

Pero, además, existen a veces problemas previos, o necesidades, o intereses, que pueden conformarse en objetos de nuestro espacio de taller al ser problematizados.

El propósito del taller es, partiendo de la práctica social y problematizándola, reflexionar sobre ella para

transformarla. Este es un propósito a largo plazo, que requiere recurrencia y continuidad en la tarea de comunicación / educación. Pero, a veces, hay muy pequeñas cosas: imágenes, ideas, percepciones, prejuicios, etc., que en el taller pueden transformarse mínimamente. Y, otras veces, el taller desemboca en una producción grupal que sintetiza y plasma en algo concreto el proceso del taller. Sin embargo, cualquiera de estos "logros" puede exceder el carácter de experiencia de aprendizaje de nuestros talleres.

*El taller es un espacio de comunicación / educación caracterizado por el diálogo entre los miembros de un grupo, porque nos educamos en comunidad mediatizados por el mundo.*

El diálogo implica tres cuestiones:

- que se produce un intercambio, pero no sólo verbal o conceptual, sino también a través de nuestras prácticas en las que también hablamos y somos hablados por la comunidad a la que pertenecemos;
- que en el intercambio no necesariamente tenemos que estar de acuerdo: el diálogo (como la comunicación) no es un espacio de acuerdos, sino de encuentros, que a veces no son tan armoniosos;
- que se promueve que cada uno pronuncie su palabra, es decir: que anuncie a los demás quién es, qué siente, qué piensa; pero también se promueve que cada uno sienta la libertad para pronunciar sus preguntas: el diálogo es un espacio para la pregunta.

En cuanto a su desarrollo como estrategia, el espacio de taller contiene algunos episodios posibles (que nunca deben coartar o restringir el propio ritmo del grupo):

1. el caldeamiento: momento en el cual el grupo se prepara para la problematización y el diálogo; a veces este momento se logra en un primer encuentro y otras hay que reforzarlo en cada encuentro del proceso de taller;

2. la problematización: el momento específico del taller; la problematización no surge de una imposición del coordinador, sino que surge del grupo y del diálogo;

3. la tarea grupal: momento organizado y propuesto por el coordinador para trabajar un problema; aquí es importante insistir en el proceso de diálogo y en la participación;

4. el cierre: momento en el cual se concluye cierto proceso, aunque no se clausura, no se restringe la continuidad del proceso de diálogo y problematización; el cierre a veces implica una producción, trabajada en el momento anterior.

Estos momentos del taller pueden considerarse bien en cada encuentro del taller o en el proceso en su totalidad.

#### *El coordinador*

El coordinador no es un docente, es alguien que facilita y participa en el espacio de comunicación / educación que es el taller. Pero, ¿qué significa coordinar? Coordinar es:

- conducir al grupo al logro de los propósitos comunes;
- saber integrar y animar al grupo;
- generar y propiciar la participación;
- opinar, tomar posiciones, pero sabiendo también callar;
- situarse en una posición sencilla y de compañero.

El coordinador es un facilitador tanto del vínculo grupal como de la tarea grupal. No capitaliza para sí la información ni el poder, sino que organiza, promueve, estimula, contiene, explicita, realimenta. Como tal, centra al grupo en la tarea y participa haciendo señalamientos que favorecen la problematización y el diálogo grupal.

Entre sus funciones, es posible mencionar:

- organizar, promover y proponer actividades que facilitan el diálogo y la problematización;
- fomentar y mantener la comunicación en libertad, tanto en la expresión verbal como en los silencios;
- detectar y señalar al grupo los obstáculos y las contradicciones;
- detectar y analizar las situaciones emergentes,

las ideologías subyacentes, los prejuicios;

- facilitar el intercambio, el interés, el descubrimiento y la creatividad;
- intervenir para lograr nuevos enlaces, para explicar y para relanzar al grupo hacia el diálogo o la tarea;
- favorecer la evaluación permanente del taller y hacer devoluciones constantes al grupo del proceso de evaluación que hace el coordinador.

En todo este proceso, es clave tener en cuenta que el coordinador (o uno o más de los miembros del grupo coordinador) es un observador. El observador:

- es un escucha del acontecer grupal: acompaña todo el proceso del taller;
- registra la memoria del taller: las informaciones que produce el grupo y el proceso, como opiniones, propuestas, acuerdos, conflictos; pero lo hace, también, registrando las elaboraciones del propio grupo;
- también registra las propuestas o consignas, los tiempos, los materiales y recursos utilizados.

#### *4- Análisis global*

Ese momento de la práctica de campo constituye el lugar de análisis, confrontación e integración con los marcos conceptuales a la vez que el intercambio y sistematización de la experiencia de aprendizaje desarrollada. Luego de las presentaciones incluso en el espacio de las clases teóricas de modo de intercambiar entre distintas instituciones y recorridos, los alumnos elaboran y presentan un trabajo final de los prácticos, el cual da cuenta de todo el proceso. Esta constituye la instancia de acreditación final de los Trabajos Prácticos de la cursada.

El equipo de docentes está realizando una sistematización del trabajo de cada uno de los grupos de Taller, la cual la estamos volcando en una base de datos de modo de posibilitar la disponibilidad de ellas para consultas.

A su vez desde el equipo de investigación se ha elaborado y distribuido una encuesta sobre equi-

- Martín Barbero, J.; "De la comunicación a la filosofía y viceversa. Nuevos mapas, nuevos Retos". En: *Mapas Nocturnos. Diálogos con la obra de Jesús Martín Barbero*, Universidad Central- Siglo del Hombre Editores, Bogotá, 1998.

- Martín Barbero, J.; "Comunicación y Cultura. Unas relaciones complejas," En: *Telos*, Cuadernos de Comunicación, Tecnología y Sociedad, Nº 19, Madrid, 1989.

- Martín Barbero, J.; Heredando el futuro. Pensar la educación desde la comunicación. En: *Revista Nómadas*. S/d.

- Mc Laren, Peter., *La escuela como performance ritual. Hacia una economía política de los símbolos y gestos educativos*. Ed. Siglo XXI, México, 1995.

- Orozco Gómez, G., *Recepción televisiva*. Universidad Iberoamericana, México 1991.

- Orozco Gómez, G., y Charles, M., *Educación para la recepción. Hacia una lectura crítica de los medios*. Trillas, México, 1990.

- Piccini, M., "Transversalidades: De las teorías de la Recepción a una etnología de la cultura", En: Piccini, M., Scmilchuk, G., & Rosas, A., *Recepción artística y consumo cultural*. Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, México, 1999.

-VVAA, *Educación para la Comunicación*. Manual Latinoamericano. CENECA-UNESCO, Santiago de Chile, 1992.

pamientos tecnológicos y representaciones de comunicación / educación en las 90 escuelas de EGB del distrito La Plata, las cuales serán insumos para futuras prácticas de campo.

En estos años hemos circulado por muchísimas instituciones educativas que nos han brindado la posibilidad de desarrollar el trabajo. Con el tiempo hemos permanecido en aquellas escuelas en las que se dan ciertas características: les interesa el aporte de los talleres y son escuelas con poca oferta de proyectos alternativos. Por ello agradecemos a las escuelas N° 25, 33, 64, 80, 73, 83, 84, 121, 89, 129 con quienes en este momento estamos trabajando.

La apertura a grupos de universitarios no siempre es una situación sencilla para las escuelas, por lo que demanda un gran respeto por la dinámica escolar y claridad en las propuestas tanto al inicio como al finalizar la práctica.

Desde 1999 realizamos Jornadas de Intercambio con los docentes involucrados en el Proyecto a los

efectos de evaluar el mismo y realizar una devolución de lo trabajado. A partir de estas Jornadas ha surgido la demanda de capacitación docente, la cual la articulamos en un Curso-Taller presentado para su acreditación en la Dirección de Cultura y Educación de la Prov. de Buenos Aires. El mismo será para los docentes vinculados al proyecto y se iniciará en agosto de 2000.

*\* Docente e investigadora. Actualmente participa del Proyecto de investigación "Cultura mediática y producción de sentidos en prácticas y sujetos en la ciudad de La Plata". Programa de Incentivos. FP y CS. UNLP.*

*Colaboraron:*

*Prof. Jorge Huergo, Lic. Paula Morabes, Lic. Sandra Poliszuk, Lic. Ariel Alvarez, Lic. Leila Vicentini, Lic. Laura Sottile, Lic. Pedro Roldán, Lic. Florencia Cremona, Lic. Fernando Cardarelli, Lic. Victoria Follonier, Lic. Laura Correa, Ma. Inés Spagnolo*