

Este trabajo gira en torno a los siguientes temas: comunicación, comunicación y desarrollo, comunicación y educación, y comunicación, participación y niñez. Cada uno de ellos tiene una larga historia en el contexto latinoamericano, la cual es recuperada aquí con ánimo de aportar a la reflexión de Plan Internacional en relación con el desarrollo comunitario centrado en la niñez. Las propuestas que se exponen parten de la experiencia y la filosofía de RNTC, enmarcadas en la comunicación educativa sobre la base de la mediación pedagógica, e invitan a la reflexión sobre la participación a la hora de comunicar y la participación a través de la comunicación.

COMPRENDER LA COMUNICACIÓN DESDE LA PARTICIPACIÓN DE LOS NIÑOS Y LAS NIÑAS

La lectura de los documentos de Plan nos ha permitido reconocer una constante presencia de lo comunicacional en todas sus reflexiones y prácticas. Los temas centrales derivados de esos materiales, sobre los cuales se estructurará esta presentación, son los siguientes:

- comunicación
- comunicación y desarrollo
- comunicación y educación
- comunicación, participación y niñez

Cada uno de esos puntos ha tenido en el contexto de América Latina una larga historia, que se inicia de manera especial en la década del 60. Mi intención es traer a este encuentro parte de esa historia, para aportar a la reflexión de Plan en relación con el desarrollo comunitario centrado en la niñez.

Las propuestas que haremos se enmarcan en nuestra experiencia personal en el campo de la comunicación y la educación y en la filosofía de RNTC, fundamentada en más de 25 años de labor en el contexto latinoamericano.

Comprender la comunicación

Las reflexiones sobre la comunicación comienzan a cobrar importancia en nuestros países a partir de la década del 60. No pretendemos en esta presentación hacer una descripción de las diferentes corrientes que se fueron sucediendo¹, nos interesa proponer una caracterización, a modo de glosario, para avanzar hacia acuerdos mínimos en este terreno.

Comunicación

Proceso de significación y de producción de sentido, posible por el intercambio y la negociación de significados, saberes y percepciones,

puestos en juego en las prácticas sociales mediante la interacción, el interaprendizaje, las tácticas de la palabra, el diálogo y la escucha, sea en relaciones presenciales o bien mediadas por recursos verbales, visuales y verbal visuales.

Elementos clave son la información, la expresión y la interacción, siempre en el marco de determinado contexto socio-cultural de prácticas sociales².

Posibilidades: comunicación intrapersonal e interpersonal, comunicación con y en el contexto, comunicación institucional, comunicación mediática.

Mirada comunicacional

La capacidad de reconocer en las instituciones y en la sociedad en general lo que significan el intercambio y la negociación de significados, saberes y percepciones, puestos en juego en la interacción, el interaprendizaje, las tácticas de la palabra, el diálogo y la escucha, sea en relaciones presenciales o bien mediadas por recursos verbales, visuales y verbal visuales.

La mirada comunicacional está muy poco desarrollada en nuestras instituciones educativas. Existe la tendencia a ver lo más tangible, como los productos comunicacionales y los medios que los hacen llegar a la población. Si no hay reconocimiento de lo comunicacional, difícilmente habrá una práctica en ese sentido.

Necesidad de desarrollar la mirada comunicacional hacia las relaciones enseñanza-aprendizaje, hacia el contexto del aula, de la escuela, de la comunidad y de la sociedad en general, hacia diferentes actores sociales y sus expresiones individuales, grupales e institucionales.

Comunicación alternativa

Enmarcamos las propuestas de Plan en un esfuerzo de comunicación alternativa, entendida como la tarea de innovar en las fases de producción, distribución y uso de los productos comunicacionales. Producción alternativa significa una construcción participativa de todo lo que implica lo comunicacional (no sólo los materiales logrados, sino el proceso mismo); distribución alternativa significa la relación con actores sociales de la escuela, la comunidad y el contexto más amplio, sin descartar los medios masivos; uso alternativo significa el impulso a la lectura crítica del propio contexto, a través del apoyo de los productos comunicacionales y también disfrute en la relación con éstos.

Comunicación educativa

Basada en la definición general de comunicación, con un explícito propósito pedagógico, sostenido en toda su práctica por los siguientes principios:

- principio de emergencia de los sujetos en las relaciones sociales
- principio de valoración de todas las personas
- principio de diversidad y diferencia de todas las personas
- principio de flexibilidad
- principio de no violencia comunicacional
- principio de belleza expresiva
- principio de comunicabilidad
- principio de historicidad y prospectiva
- principio de cooperación y solidaridad

Toda la acción de RNTC se enmarca en la comunicación educativa, sobre la base de la metodología de la mediación pedagógica.

Comunicabilidad

La máxima intensidad de expresión lograda en el desarrollo de las potencialidades de una persona, un grupo, una institución, a través de la propia corporalidad, de los gestos, de lo verbal oral y escrito, de lo visual, de los objetos y los espacios. Se incluyen aquí tanto los contenidos de lo comunicado, como la forma de comunicar. La comunicabilidad se asegura por la capacidad de mediar los contenidos y por el aprovechamiento de las posibilidades comunicativas de cada medio.

Entropía comunicacional

En general la entendemos como la pérdida de comunicación de un sistema, con distintos grados hasta la pérdida total. Constituye el extremo opuesto de la comunicabilidad; es posible crecer y vivir en situaciones de comunicación entrópicas. El aula tradicional ilustra una situación de este tipo.

Agregar valor comunicacional

El valor comunicacional se reconoce desde la persona a la cual se orienta determinada comunicación, en el sentido de involucrarla, de hacerla partícipe. Se agrega valor comunicacional por la mirada, por los gestos, por la capacidad de mediar un tema, por el ordenamiento de la información ofrecida, por la capacidad de crear cercanía con el interlocutor, por la riqueza formal de lo que se comunica, por un buen conocimiento de las posibilidades de cada medio de comunicación.

A los fines de esta reflexión, nos quedamos con esos conceptos. Queremos indicar que si algo hemos aprendido en estos más de 40 años de trabajo en la teoría, la metodología y la práctica de la comunicación, es que ésta es muy compleja y no se resuelve reduciéndola a los productos o a los medios.

Comunicación y desarrollo

Puesto que un eje fundamental de Plan es el desarrollo comunitario centrado en la niñez, consideramos válida una mirada a la comunicación para el desarrollo en nuestros países, tomando en consideración lo sucedido a partir de la década del 60. Veremos cómo en distintos momentos, hubo también el intento de promover el desarrollo desde diferentes actores y tecnologías.

Juan Díaz Bordenave y Luis Ramiro Beltrán³, referentes fundamentales de la comunicación social en la región, nos recuerdan en sus escritos que la formación ofrecida en aquella década se basaba en la creencia en el poder de los técnicos para cambiar formas de conducta. La caracterización más precisa está en las siguientes palabras: “Entonces nos considerábamos ingenieros de la conducta”. El esquema era: ciencia y tecnología versus atraso. Podemos decirlo así: desarrollo centrado en el técnico, en su capacidad de persuasión, en la ciencia, en el impacto de las innovaciones, en el poder de los mensajes.

Por ese motivo, se daba mucha importancia a las campañas y a la acción de los medios de comunicación. La tarea era de tipo individual, no se orientaba el discurso a la comunidad, y si lo hacía tenía como objetivo conductas generales. En definitiva, la comunidad era vista como un todo homogéneo, sin divisiones y conflictos internos, sin problemas de género o de poder.

Un segundo momento estuvo dado por el desarrollo centrado en los líderes locales, utilizados como orientadores de toda la comunidad. El modelo difusionista buscaba seleccionar personas con mayor aptitud para el cambio. Se apuntaba a quienes eran capaces de apropiarse de las innovaciones, que podían servir de modelos a los más “atrasados”. Comunicación centrada en esos seres que podían tomar decisiones o bien servir de modelo a otros para la adopción de conductas e innovaciones.

Un tercer momento abrió el camino al impulso a las organizaciones, sobre todo en dirección a la producción. La tarea consistía en organizar a la gente y para ello se produjo multitud de materiales. Pero seguía presente la homogeneización, en el sentido de no distinguir a quienes conformaban la comunidad, en general las organizaciones eran cosa de hombres. Comunicación orientada a saber manejarse en las asambleas, a convocar a los vecinos, a mejorar el funcionamiento de la organización.

Un cuarto momento fue el del desarrollo rural integrado, proyectos DRI, consistente en acciones simultáneas de distintos organismos de gobierno para solucionar problemas técnicos, de infraestructura, de salud, educación y organización. Si bien aquí se trataba de dar participación a la población, el impulso al desarrollo se centraba en el personal del estado y la comunicación venía de éste o de algunas ONGs para insistir en la participación organizada.

También las experiencias de movilización comunitaria estuvieron marcadas por esa forma de llevar adelante el trabajo en dirección al desarrollo. En un encuentro realizado en Cochabamba en 1997, organizado por la Universidad John Hopkins, fue presentada una propuesta de movilización comunitaria en los siguientes términos:

“Participación - autónoma o estimulada externamente - sostenida y protagónica de los individuos, grupos u organizaciones naturales de la comunidad, en el planeamiento, ejecución y evaluación de acciones para resolver problemas de salud, definidos en consenso por todos los actores.”

La movilización abarca desde prácticas impulsadas por el estado, hasta las que surgen de las relaciones comunitarias más inmediatas.

Simultáneamente, y también desde la década del 60, comenzó a generarse en nuestros países un movimiento de educación y comunicación popular, basado en las experiencias y las propuestas teóricas y prácticas de Paulo Freire⁴ y en la acción de sectores carenciados en distintos países. Fue reconocido desde ese movimiento el protagonismo de los sectores mayoritarios de la población. La comunicación giró en torno a la necesidad de devolver la voz a las grandes mayorías, de recuperar expresiones y experiencias y de impulsar la participación. Lentamente se fue avanzando en esta mirada hacia el reconocimiento de grupos dentro de las comunidades: mujeres, niños y niñas, adolescentes, ancianos... A mediados de la década del 80 la educación popular fue sometida a crítica desde dentro y fuera de ella, sobre todo por el alcance fragmentario de las experiencias, por falta de una proyección a escala nacional. Esto no quiere decir que haya desaparecido. Por el contrario, se mantiene vigente en todos nuestros países.

La década del 90 trajo la emergencia de lo que se denomina las nuevas ciudadanías en el tejido social.

“...por ejemplo, la ciudadanía planetaria que actúa movida por la sociedad civil global; los grupos activistas ecológicos para preservar el medio ambiente; grupos ligados a la música y las artes plásticas que desarrollan proyectos sociales - culturales para niños y niñas de favelas y de la periferia de las grandes ciudades; ciudadanía de las minorías sociales, representadas por las relaciones de género, etnia, diversidad, deficientes físicos, reintegración de presos en la sociedad, valorización de los ancianos, etc.; ciudadanos e inmigrantes que se desubican en su viaje por el mundo y precisan tener derechos asegurados...”⁵

Con esto se produce una explosión en relación con quién comunica y para qué. Cada uno de esos grupos tiene voz y trata de hacerla valer en su contexto. El impulso desde un eje central, por ejemplo el estado, se quiebra en una serie de ámbitos que pueden o no asociarse para sacar adelante proyectos de transformación social.

Además de “comunicación para el desarrollo” se plantea hoy una tendencia a hablar de *comunicación para el cambio social*. En mayo de 2002 se realizó en Bellagio, Italia, una reunión con especialistas de Europa, Asia, África y América, organizada por la Fundación Rockefeller para discutir un currículo sobre esa temática dirigido a estudios de postgrado⁶. Fue planteada entonces la siguiente conceptualización:

Proceso de diálogo público y privado a través del cual la gente define quién es, qué quiere y cómo obtener lo que quiere.

Estrategias y recursos comunicacionales que apoyan el diálogo y construyen una capacidad a largo plazo para que las comunidades puedan resolver sus problemas en formas que conduzcan al cambio social sustentable.

La comunicación para el desarrollo o para el cambio social se movió en nuestros países desde la población considerada como objeto de acciones, hacia el reconocimiento de la participación y el protagonismo de los actores sociales.

Comunicación y educación

Las relaciones entre comunicación y educación tienen varios siglos, pero es preciso detenernos en lo que ha significado la primera dentro de una determinada manera de concebir la segunda.

Una inicial forma de vivir lo comunicacional se concretó en el control a mantener en el aula. Estamos ante el modelo panóptico: el docente colocado en situación de sujetar con su mirada y su presencia a todos los estudiantes⁷. La distribución de los espacios, la ubicación del escritorio al frente, la disposición en filas de los bancos, son herencias muy presentes de esos mecanismos de control.

Una segunda tendencia de lo que la educación reclamó de lo comunicacional, estuvo dada por la capacitación del maestro casi como un actor para sostener la atención de los estudiantes. Se estudiaba la forma de entrar al aula, de pararse, de hablar para que la voz llegara a todos, de moverse al frente, entre otras posibilidades.

Una tercera tendencia fue la de la concepción del educador como tecnólogo. Cuando cundió en los años 60 en nuestros países la tecnología educativa con base conductista, el esquema comunicacional era el de emisor-mensaje-receptor. El peso de la iniciativa está, en ese viejo esquema, en el polo emisor, que determina todo lo que sucederá.

Una cuarta tendencia se vivió con la irrupción de la primera revolución tecnológica en la educación, durante los 60 y parte de los 70. Me refiero a circuitos cerrados de televisión, diapositivas, filmas, retroproyectores, entre otros. Esas tecnologías venían a terminar con la clase expositiva, con el proceso centrado en la palabra del maestro. Los resultados fueron muy pobres, el discurso educativo tradicional conquistó tales innovaciones. Ya en 1965 alertaba Piaget sobre los riesgos del verbalismo de la imagen.

En fin, en esta línea de análisis, la entrada en escena de las tecnologías de la información y de la comunicación, con todas sus posibilidades y con todos los riesgos de conquistarlas también con el viejo discurso educativo.

Junto a ese itinerario de más de dos siglos, se vivió desde comienzos del siglo XX la búsqueda de alternativas a esas formas unidireccionales, a fin de permitir el protagonismo de los estudiantes, dentro del movimiento denominado Escuela Nueva. Como ejemplo muy cercano a lo que propone Plan a través de *Quality Learning*, podemos recordar puntos centrales de la propuesta pedagógica de Celestine Freinet. La meta de la educación consiste en desarrollar la personalidad infantil en el seno de una comunidad racional; escuela centrada en los niños; el niño y la niña construyen su propia personalidad con nuestra ayuda; la escuela del futuro será la escuela del trabajo; cabezas capaces de pensar y manos expertas, en vez de estómagos llenos; una disciplina funcional como emanación del trabajo organizado; una escuela para el hombre y la mujer del siglo XX; escuela del pueblo en una sociedad popular. La escuela moderna se inscribe en la transformación social, la pedagogía se une a la práctica social y a la política⁸.

Los métodos activos, el protagonismo en el propio aprendizaje, el aula como un espacio de interacción y de socialización, fueron ganando terreno en la segunda mitad del siglo XX, sobre la base de propuestas teóricas centradas en investigaciones como las de Lev Vygotsky y en los alcances del aprendizaje significativo. La experiencia latinoamericana ha dado muchos aportes a esa manera de entender las relaciones educativas⁹. Menciono la comunicación educativa, con base en las propuestas del Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa, desde la década del 60 en México; pedagogía de la comunicación, en la acción del ILPEC, en Costa Rica, dirigido por Francisco Gutiérrez Pérez; educación para la comunicación, movimiento iniciado en la década del 70, con fuerte presencia en la actualidad en relación con la producción y la lectura crítica; la educomunicación, con base en el trabajo de la Organización Católica Latinoamericana y del Caribe de Comunicación, OCLACC; la mediación pedagógica como propuesta metodológica de la comunicación educativa, en la que trabajamos con Francisco Gutiérrez y fundamentalmente en RNTC; la

comunicación en la educación, propuesta de la cual soy autor, que busca pensar lo comunicacional en todas las instancias de aprendizaje propias de la educación formal.

Cruzando las tres líneas

Hagamos un alto en el camino. Hemos hecho referencia a nuestra concepción de la comunicación y a dos elementos fundamentales para Plan en su búsqueda de protagonismo de los niños y niñas: el desarrollo y la educación. La larga experiencia latinoamericana nos permite reconocer qué queremos y qué deberíamos evitar.

No nos alcanza para propuestas como las que ustedes han formulado una comunicación reducida a impactos o a seducciones, centrada sólo en los medios, basada en una mirada adultocéntrica, dirigida a poner en boca de las nuevas generaciones las voces de sus mayores, carente de la alegría de expresar, inmersa en la entropía.

No nos alcanza una concepción del desarrollo centrada en el protagonismo de los técnicos y de las instituciones, apoyada en la división entre los modernos y los atrasados, ciega ante las relaciones de poder, incapaz de reconocer la diversidad de actores sociales que conforman una comunidad, empecinada en el asistencialismo y en viejas prácticas cercanas a la corrupción.

No nos alcanza una educación enclaustrada en el interior de las escuelas, dedicada a enseñar viejos discursos en los cuales no palpita para nada la vida de la sociedad, sujeta a ritmos fijados por la burocracia, encerrada en fórmulas que poco y nada aportan al crecimiento de las y los estudiantes, carente de toda la riqueza del contexto.

Y en todo esto, no nos alcanza una comunicación sujeta a tales formas de ver el desarrollo, la educación y la vida.

Ustedes, como organización, han dado un paso que pretende superar tales modos de percibir y de actuar. Cuando se dice “desarrollo comunitario centrado en la niñez”, pasa a primer plano la visión que han adoptado: “Vivir en un mundo en el que todos los niños y niñas puedan desarrollar su potencial, en sociedades en las cuales se respeten los derechos humanos y la dignidad de la persona.”

Corresponde pasar ahora reflexionar sobre la comunicación en relación con el papel reconocido a niños, niñas y adolescentes en el desarrollo comunitario.

Comunicación y niñez

En 1992 publicamos en RNTC, en coautoría con Carlos Cortés y Amable Rosario, el libro *Comunicación y niñez*, dentro de la Enciclopedia de Autoformación Radiofónica. En el mismo reconocimos los usos sociales de la niñez: como engranaje de reproducción social, como fuerza de trabajo, como descarga de las tensiones de los adultos, como espectáculo, como consumidores, como mercancía. Afirmamos entonces que cada uno de ellos supone violencia, abierta o sutil.

La historia de la niñez, y de la comunicación y la niñez, están todavía por escribirse¹⁰. A los fines de esta reunión y de los propósitos de Plan, centraremos nuestro análisis en la forma de vivir la comunicación en los primeros años de la vida.

La comunicación negada

Se reconoce como antecedente directo de la Escuela Nueva el libro *Emilio*, de Rousseau. Hay una frase que sintetiza toda su mirada: “Dejad madurar la infancia en los niños”¹¹. Desde el punto de vista comunicacional, esto tiene consecuencias enormes, sobre todo si se toma en cuenta una mirada disciplinaria y escolar que significaba la negación, la represión de la comunicación. La escuela tradicional se organiza en torno a esa negación, a partir del control de los más mínimos movimientos, de la corporalidad, de las palabras posibles, de los desplazamientos, de los espacios en los cuales se aprende.

Comunicación impuesta

Ligada a la anterior, ésta significa la presencia del adulto, con sus estereotipos, sus reglas de cortesía y sus términos, en la conducta cotidiana de los niños, niñas y adolescentes. La imposición a menudo brutal de otros tiempos no tan lejanos, se sigue manteniendo en la actualidad de forma más sutil. A muchos adultos les fascina que cuando se comunican los más pequeños hablen como ellos y de los temas que consideran importantes. Estamos ante juegos de pseudo libertad de la palabra, anclados en temas y expresiones adultas. Esto se vive a menudo en la escuela y es una constante en no pocos programas televisivos en los cuales se incluye la presencia de niños y niñas, con sus conductas y expresiones dictadas por el animador o la animadora.

Comunicación y violencia

En sus documentos, Plan se refiere a la vulnerabilidad de la niñez. La debilidad corporal, la dependencia del mundo adulto, abren flancos para el ejercicio de la violencia. Las consecuencias de esta última en la forma de comunicarse son claras: pérdida de espontaneidad, actitud alerta para evitar una nueva agresión, dificultad para expresar los propios

sentimientos, pérdida de la alegría de comunicar, comunicación intrapersonal sujeta a las huellas dejadas por la violencia, dificultad para interactuar y para expresarse con libertad ante los pares y, sobre todo, ante los adultos...

Proponemos el concepto de *comunicación vulnerada*, porque la trama de la comunicación es muy sensible a todo lo que viene del contexto familiar, institucional y social en general.

Comunicación influenciada por modelos sociales

En los usos sociales de la niñez mencionamos a los niños como consumidores. Fue un gran descubrimiento de la segunda mitad del siglo XX reconocer a esos grandes sectores de la población como potenciales compradores de productos hechos a su medida.

Junto al consumo de mercancías se produce también el consumo, y la internalización en muchos casos, de modelos sociales, buena parte de ellos en abierta contradicción con lo que esperamos de ideales como los planteados en el documento “Desarrollo comunitario centrado en la niñez”. A menudo la solidaridad, la cooperación, la preocupación por el otro y por el contexto de vida, quedan fuera en programas televisivos dedicados a presentar imágenes de niños y niñas exitistas, consumistas, preocupados más por su imagen física que por los acontecimientos sociales.

Comunicación sesgada por las preocupaciones de los adultos

El involucramiento de niños, niñas y adolescentes en la problemática de sus comunidades constituye un camino válido para aprender y construir ciudadanía, para socializarse y participar. Eso no está en discusión. El problema es cuando en aras de tales ideales se queda en el camino la dimensión lúdica de esas edades. La niñez madura fundamentalmente a través del juego. Tenemos los casos (millones de ellos) de los niños y niñas de la calle forzados a entrar a modos de supervivencia propios de los adultos, pero también un endurecimiento prematuro de la mirada, en el sentido de adoptar posturas que no siempre se corresponden con la edad. En todo esto se mantiene también el riesgo de crear élites de niños “con conciencia”, con tendencia a juzgar, y a descalificar en ocasiones, a otros niños y adultos.

Construirse, humanizarse, en la comunicación

En la línea de las investigaciones de Lev Vygotsky, reconocemos el papel mediador de la comunicación humana para la construcción de cada persona, para la humanización, en el sentido de incorporarse de manera creativa a determinada cultura¹².

Nos movemos entre dos extremos, a partir de la vulnerabilidad de cada nuevo ser humano: la comunicación vulnerada y la comunicación madura, segura de sí misma, dentro de la madurez de la infancia y de la adolescencia. Hemos aludido a la primera, producto de todos los juegos de violencia y de imposición señalados. La segunda significa la confianza en los demás y en uno mismo para expresarse con libertad y con alegría, para participar en el diálogo, en la fiesta del lenguaje, en interacciones ricas en sentimientos y en informaciones.

El riesgo de la comunicación vulnerada está siempre presente en las relaciones sociales. El camino a la comunicación madura, segura de sí misma, es largo, necesita una cotidiana concreción en las relaciones entre adultos y chicos y entre niños y niñas e instituciones.

La seguridad en la palabra, la riqueza en el decir y el expresar en general, se fundamenta en una autovaloración personal. Lo contrario es la pobreza expresiva, cuando alguien se choca con el lenguaje, sin el dominio de sus posibilidades; pobreza expresiva oral, escrita, corporal, por imágenes. Recordemos que la misma se fundamenta en relaciones sociales dirigidas a vulnerar la capacidad de comunicación.

La relación comunicación y niñez es siempre delicada, porque el mundo adulto no está dispuesto a aceptarla y promoverla. En contextos donde se incrementa el abandono de niños, niñas y adolescentes, la comunicación tiende a deteriorarse. Intentar revertir esto es ir a contracorriente de lo que ocurre en buena parte de nuestros países.

Líneas de trabajo de Plan y consecuencias comunicacionales

Está claro en la documentación que “desarrollo comunitario centrado en la niñez” no significa *sólo* en la niñez. Los adultos están presentes en todo momento, por lo menos desde tres instancias: Plan como institución de apoyo al desarrollo, la escuela y la comunidad en general, con sus familias y organizaciones.

Cuando Plan señala en distintos puntos de su documentación la necesidad de reorientar la mirada y la práctica hacia el paradigma de trabajo centrado en la niñez, está haciendo una importante apuesta comunicacional. Punto de partida, si se quiere avanzar en esa dirección: hacer explícitas determinadas políticas de comunicación y asumir, por parte de todo el personal, una corresponsabilidad comunicacional a partir de ellas.

La tarea de llevar a todo el personal a hacer propia la mirada desde el desarrollo centrado en la niñez, conlleva un esfuerzo sostenido de comunicación que no se resuelve sólo en el hecho de brindar información. Muchas percepciones

tradicionales están ligadas estrechamente a las actitudes, y estas no cambian a base de documentos o comunicados.

En el caso de la escuela, del enfoque de *Quality Learning* se desprende la necesidad de pensar la comunicación en la educación. Trabajamos, a partir de la teoría y la metodología de la mediación pedagógica, seis instancias de aprendizaje relacionadas con nuestra temática: la comunicación en la institución, en la relación con los educadores, en la relación con los materiales de estudio, medios y tecnologías, en la relación con el grupo, en la relación con el contexto y en la relación con uno mismo. El problema para los juegos de enseñanza y aprendizaje es cuando se privilegia uno de ellos y quedan fuera los otros. Niños y niñas aprenden a la vez en todas las instancias, para bien o para mal.

La interacción con el contexto está presente en toda la documentación. Los evaluadores de QL reconocen el valor de ese enfoque, pero a la vez plantean la necesidad de profundizar en esa dirección, sobre todo en lo que respecta al involucramiento de la sociedad civil y a la sistematización de las experiencias para darlas a conocer en otros contextos. Resulta claro que esa interacción excede lo que puede hacerse a través de los medios y de los productos comunicacionales. Hay un día a día de las relaciones que se explica por lo que sucede en el aula, en la presencia de la escuela en determinado espacio social, en la circulación de los seres humanos por el establecimiento y por las calles de la comunidad. Pero también es clara la búsqueda de Plan de ir más allá de las aulas y de la comunidad inmediata, para proyectar ideales de participación y de construcción de ciudadanía al conjunto de la sociedad. En esto adquieren sumo valor los medios, pero también alternativas complementarias, como las ofrecidas por la metodología de la movilización social.

Participación de los niños y niñas

Hemos denominado esta presentación “Comprender la comunicación desde la participación de los niños y niñas”. Para acercarnos al alcance de esa expresión, propusimos conceptos de comunicación, nos detuvimos en las relaciones comunicación y desarrollo y comunicación y educación y por fin centramos la atención en la comunicación y la niñez para abrir luego la mirada a los alcances de lo comunicacional en la labor de Plan.

Cerraremos la exposición con una reflexión sobre la participación a la hora de comunicar y la participación a través de la comunicación, tomando en consideración los conceptos incluidos a lo largo de estas páginas. Traigo aquí la caracterización de *participación* incluida en el glosario del documento “Desarrollo comunitario centrado en los niños”:

“Un proceso por el cual las personas intervienen de manera activa e influyente en la configuración de las decisiones que afectan sus vidas.”

Hablamos, entonces, de la intervención activa e influyente de niños y niñas, en este caso mediante las prácticas de comunicación. Es decir, retomando los conceptos incluidos al comienzo de esta conferencia:

Una participación en los procesos de significación y producción de sentido, con elementos claves como la información, la expresión y la interacción, siempre en el marco de determinado contexto socio-cultural de prácticas sociales.

Como no dejamos ese proceso sólo a los chicos, uno de los elementos importantes para su cumplimiento es el apoyo de los adultos. Ahora bien, ¿cómo ven los adultos la comunicación? Aludimos a lo poco desarrollada que está la mirada comunicacional en nuestras instituciones dedicadas a trabajar con niños y niñas, en especial en la escuela y en organizaciones no gubernamentales. Reconocer la participación a la hora de producir comunicación y de comunicar, situarse en lo alternativo en las instancias de producción, distribución y uso de lo comunicacional, requiere una transformación de la propia mirada, si se quiere acompañar de modo adecuado a quienes constituyen el centro de la participación. El llamado del documento “Desarrollo comunitario centrado en los niños” a una transformación del personal de Plan, incluye necesariamente la transformación de la mirada para abrirla a toda la riqueza de lo comunicacional.

Y esto no es sencillo. Las tendencias a prestar la voz, a imponer sutilmente determinadas maneras de expresar, a controlar incluso, no desaparecen como por magia.

A lo que se añade otro riesgo: dar más importancia a la comunicación para participar que a la participación a la hora de generar la comunicación. Es decir, contentarse con la expresión de los derechos, con los productos comunicacionales, con el desarrollo de habilidades para comunicar, pero no ver a cabalidad el proceso que todo ello conlleva. Aquí queremos recuperar la dimensión lúdica de la comunicación. A menudo nuestros documentos (somos adultos...) se dejan llevar en demasía por la necesidad de impulsar el conocimiento y la práctica de los derechos, por todo lo que queda por transformar en nuestras sociedades, y tiende a quedarse un poco en el camino la dimensión lúdica de la comunicación, lo que nosotros denominamos la *fiesta del lenguaje*.

Si esa tendencia cristalizara, podríamos caer en un papel adulto de los niños, con la pérdida en el camino de lo que significa jugar, como uno de los derechos fundamentales para construir la socialidad, la autoestima, la seguridad en la expresión.

El documento “Children’s Voices for Children’s Rights” no descuida esos puntos. Cuando se habla de planificar, tomar decisiones y ejecutar, de expresarse de manera creativa, de comunicar a chicos y adultos, se está poniendo en juego todo un proceso de interacción y de participación a la hora de hacer comunicación.

Pero consideramos necesario insistir en la dimensión lúdica, porque los adultos podemos caer siempre en otorgar más importancia al mensaje que al camino que lo hizo posible.

Corresponde además, como un puente entre este proyecto y QL, reconocer el valor de la labor comunicacional como aprendizaje. Un aprendizaje se completa cuando alguien es capaz de expresar bien lo aprendido. Quienes venimos trabajando desde hace décadas en el campo de la comunicación, tenemos clara conciencia de la riqueza de aprendizajes que se genera en cada paso de procesos de ese tipo, desde la búsqueda de acuerdos sobre el tema, la localización de fuentes de información, las entrevistas, la selección de las palabras y las imágenes adecuadas según el interlocutor previsto, entre otras tantas posibilidades de la producción comunicacional.

En el proceso de plasmar una idea para hacerla comunicable, se dialoga, se escucha, se discute, se interaprende, se trabaja en equipo, se cometen errores que son parte del crecimiento, se afirma la expresión. Es decir:

Las prácticas comunicacionales previstas en “Childdren’s Voices for Children’s Rights” constituyen en sí mismas una escuela de participación y de cultivo de los derechos.

Aspiramos a que esa rica práctica vaya más allá, sin duda, porque el eje de toda comunicación es el interlocutor, son aquéllos y aquéllas a quienes se dirigen los mensajes. Pasan aquí a primer término los conceptos de *comunicabilidad* y *agregar valor comunicacional*. No se trata sólo de comunicar, sino de comunicar bien. La práctica, tal como la presentamos es de sumo valor, pero no se queda en ella misma, sino que tiene una aspiración de comunidad. Esto significa la necesidad de ir más allá de la valiosa y necesaria expresión, para incluir también la calidad de la información a comunicar. El derecho a expresarse se fundamenta también en el derecho a estar bien informado. Si un grupo de niños, niñas y adolescentes se decide a comunicar, no sólo corresponde preocuparse por el proceso y el crecimiento de la expresión, sino también por el conocimiento que van adquiriendo de su contexto, de su realidad local y nacional. Y, fundamentalmente, por lo que comunican a sus pares y a los adultos en esta dimensión creciente desde lo local a lo nacional, prevista por el proyecto.

Cierre

Dijimos al comienzo que más de 40 años de experiencia latinoamericana permiten afirmar que la comunicación es muy compleja y no se resuelve reduciéndola a los productos o a los medios. Hemos escrito en muchas oportunidades que la comunicación es demasiado importante como para dejársela sólo a los comunicadores, o a los políticos, o a los educadores. Los actores privilegiados por Plan, niñas, niños y adolescentes, no asumen lo comunicacional de modo

exclusivo. Podemos añadir que la comunicación es demasiado importante como para dejársela sólo a ellos. Estamos frente a una labor en la cual se articulan, siempre en un determinado contexto de prácticas sociales, los esfuerzos de niños y niñas para construirse como personas dignas, seguras de sí mismas, con conciencia y decisión de hacer valer sus derechos, con los aportes de una comunidad de adultos (educadores, padres de familia, organizaciones, miembros de Plan) dispuestos a dar lo mejor de sí para impulsar esa construcción.

Hay todo un camino latinoamericano de comunicación social del cual es posible aprender y en el cual es posible encontrar recursos para esta empresa. Hay una oportunidad tecnológica única en nuestro tiempo y, sobre todo, hay niños y niñas dispuestos a comunicar con alegría, sobre la base de la información, de la vocación de comunidad y de la participación a la hora de producir sus mensajes.

Daniel Prieto Castillo
Panamá, Marzo de 2004

¹ Como grandes momentos podemos señalar: la metáfora biológica, el funcionalismo, la teoría crítica, la teoría de la información, el estructuralismo, la comunicación popular, el mercadeo social, los estudios culturales, el análisis del discurso y la visión desde las actuales tecnologías.

² “Mirado desde las prácticas sociales podemos decir que, hoy por hoy, las necesidades de comunicación y las experiencias comunicativas superan lo estrictamente mediático: tienen que ver directamente con los actores sociales (individuales y colectivos) y con los modos de relacionamiento que estos construyen entre sí en medio de las prácticas sociales.” Washington Uranga, *Planificación de la comunicación en las instituciones y en las comunidades*, Buenos Aires, 1999, inédito.

³ Juan Díaz Bordenave, paraguayo, con amplia experiencia en comunicación para el desarrollo, tanto en el plano de la educación formal como no formal; Luis Ramiro Beltrán, boliviano, ligado a organismos internacionales y a la Universidad John Hopkins, con una constante labor dentro de nuestro campo en América Latina.

⁴ En sus *Cartas a Cristina Freire* hace un precioso análisis de cómo llegó a sus ideas fundamentales, tomando como punto de partida su situación de niño pobre en Brasil.

⁵ Margarida Krohling, “Campos de estudios emergentes en comunicación en las nuevas ciudadanías”, en *Revista Diálogos*, Ed. FELAFACS, diciembre de 2003, Lima, pp. 77 a 89.

⁶ “La comunicación para el cambio social es una comunicación ética, es decir de la identidad y de la afirmación de valores; amplifica las voces ocultas o negadas, y busca potenciar su presencia en la esfera pública. Recupera el diálogo y la participación como ejes centrales; ambos elementos existían entrelazados con otros modelos y paradigmas y estaban presentes en la teoría como en un gran número de experiencias concretas, pero no tenían carta de ciudadanía entre los modelos dominantes de modo que no alimentaron suficientemente la reflexión.”, Alfonso Gumucio Dagrón, investigador boliviano, “El cuarto mosquetero, comunicación y cambio social”, en www.geocities.com/agumucio, 2003.

⁷ El texto de Michel Foucault *Vigilar y castigar* constituye un material imprescindible para comprender el alcance de esa forma de significar el espacio educativo.

⁸ Mencionemos dos de sus obras: *La escuela moderna francesa*, 1934; *La educación para el trabajo*, 1949.

⁹ Las obras de Paulo Freire, de Francisco Gutiérrez Pérez, de Hugo Assmann, entre otros.

¹⁰ RNTC prepara la edición de nuestro libro *Todas las guerras, reflexiones sobre la historia y la práctica de la violencia*. En esta línea recomendamos la obra compilada por Lloyd deMause, *Historia de la infancia*, Madrid, Alianza, 1982.

¹¹ Entre otros, los siguientes aportes del pensador francés: situaciones concretas que tengan un valor educativo real, apoyarse en el interés que resulta de la libre iniciativa, partir del conocimiento y necesidades de los niños, fundarse en la autodisciplina y en la cooperación.

¹² Jerome Bruner señala que Vygotsky es un teórico del crecimiento por su concentración en la importancia que tiene un sistema de apoyo *social* para conducir a los niños a través de la zona de desarrollo próximo. Así, afirma Bruner, el crecimiento de la mente no es un viaje solitario de cada uno por su cuenta, sino un producto de la relación entre los seres humanos. Me baso en su obra *Realidad mental y mundos posibles, los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*, Barcelona, Ed. Gedisa, 1988.