

# INFANCIA Y COMUNICACIÓN: DERECHOS DE LOS NIÑOS Y PRÁCTICAS EDUCATIVAS

*Manuel Pinto*

Departamento de Ciências da Comunicação  
Universidade do Minho. Largo do Paço. Braga

**RESUMEN:** Aunque se ha avanzado en la protección de los derechos de la infancia, la voz de los niños y niñas sigue silenciada. Los medios de comunicación ofrecen un ejemplo contemporáneo del modo de entender la infancia como consumidora pasiva de productos, imágenes e ideas, sin que se le permita expresarse. La escuela puede colaborar a cambiar esta situación, aunque su incidencia estará amplificadas o minimizada por la participación de otras instituciones o grupos sociales.

En el artículo se presenta una iniciativa desarrollada en Portugal, deudora del periódico de Freinet, en la que se lleva el periódico a la escuela para que los escolares participen activamente en su elaboración y utilización.

**ABSTRACT:** Though our western society has urged and expanded the rights of children, the fact is that their voice is still being silenced. Our communications media are just a specific example of how children are merely considered passive consumers of material goods, images and ideas. Nobody gives them any possibility of expression.

School may help to change this situation; nevertheless, it is clear that its effectiveness will be increased or minimized by the role played by other institutions or social groups.

In this article we present an initiative worked out in Portugal, with the school paper of Freinet. The publication is brought to the school and it is up to the pupils to take part in its edition and use.

*No se puede obligar a beber a un burro que no tiene sed.*

C. Freinet

El título que he escogido para esta intervención de hecho coloca en el telón de análisis no un binomio (infancia y comunicación) sino un trinomio (infancia, comunicación y educación). De toda manera es necesario decir, en este momento, que mi ángulo de reflexión se sitúa en el ámbito de la comunicación, perspectivada desde un punto de vista predominantemente sociológico. Me gustaría contribuir, con esta reflexión, a que conozcamos mejor a los niños en cuanto grupo social y como generación específica, reconozcamos que los procesos de socialización de las nuevas generaciones pierden por ser unilaterales y unidireccionales y, por fin, que desarrollar la educación para la ciudadanía exige la promoción de contextos más participativos y significativos para los más nuevos. Para ubicar y concretar algunas de las reflexiones que propongo, me referiré, a veces, a dos trabajos empíricos en los que he estado involucrado en los últimos años. El primero es una investigación de casi cuatro años, sobre los contextos de la vida cotidiana de niños en edad escolar y los roles de la televisión en esos contextos. El otro, aún no terminado, se ocupa de la producción de periódicos en la escuela como dimensión estructurante de la educación para los medios y tiene por base la participación de los centros educativos en un concurso nacional de periodismo escolar que el diario portugués 'Público' organiza bienalmente.

Debo empezar confesando el cuanto soy deudor, en lo que voy a proponer, relativamente a dos estudiosos y expertos de las materias que voy a tratar. Me refiero al sudamericano Mario Kaplún, un hombre que conocí tarde y insuficientemente, pero que, desde la vez primera, me ha dejado la imagen de la sabiduría, de la sobriedad y de la militancia crítica; y, de otra parte, a Jacques Gonnet, un amigo que pone la humanidad de las relaciones por encima de otros valores y que ha sido el primero, al menos para mí, a tratar en nuestros días los periódicos de los alumnos conectándolos, en la línea de su coterráneo Freinet, con la dimensión ciudadana.

## LOS NIÑOS Y SUS MUNDOS: UN CUADRO DE REFERENCIA

Antes de presentar lo que he pensado proponer en esta ocasión, siento necesario aclarar algunos puntos que constituyen referencias en mi modo de ver estos asuntos. El primero se refiere a los niños y a la infancia. Lo digo porque, demasiadas veces, al menos en el contexto en que me muevo y trabajo, se mira a los niños de una forma que me parece reductora. Y esto por tres razones principales: porque se tiende a verlos como categoría universal y monolítica, como individuos miembros de un determinado grupo de edad y, más que todo, como

destinatarios o clientes de los proyectos, programas y estrategias del mundo y de las instituciones de los adultos. El naturalismo y el psicologismo que parece predominar en los discursos sobre los más pequeños se articula con una visión en lo esencial simplista y estrecha de la vida social y de las relaciones entre las generaciones. Las consecuencias son de gran impacto:

- Se desprecia o se olvida la diversidad de situaciones y de contextos socio-culturales en los que los niños crecen y se desarrollan, y que hace que exista una pluralidad de infancias.
- Se menosprecia la relevancia de los mundos sociales y culturales de los niños, sus formas específicas de interacción y de juego, sus anhelos y visiones del mundo.
- Se toma a los niños como objetos recipientes en posición tendencialmente pasiva, deficitaria, significando que, del punto de vista de los procesos de socialización, serán sobre todo destinatarios y no agentes.

Sería suficiente la evidencia empírica más común como para contrariar este concepto de socialización. De hecho, la realidad de las cosas es mucho más interactiva y bidireccional. A partir de una etapa muy temprana, los niños condicionan, reconfiguran y reconstruyen el mundo de los padres, de las instituciones sociales y de los adultos en general. Al mismo tiempo se puede también afirmar que ellos enseñan una gran cantidad de cosas a los más viejos y les posibilitan una infinidad de experiencias que son evidentemente una parte no despreciable de la vida social.

Lo que pasa con la doxa dominante, con la opinión común, no es distinto de lo que pasa en el ámbito de las ciencias sociales, donde ha habido, hasta hace poco, una invisibilidad de la infancia como categoría social de análisis. Aquí también los niños han sido estudiados, como subrayó Ambert (1986), sobre todo por los papeles de las instituciones que se centran en ellos o que los tienen como destinatarios (como hijos, como alumnos, como consumidores o como menores). Es decir: han sido estudiados más en función de lo que aún no son, que de lo que son. Los mundos protagonizados y/o gestionados por los niños están lejos de encontrar una evidencia semejante.

Los infantes (*in-fans*, etimológicamente, aquellos seres humanos que no hablan) tampoco hablan en la vida social (ni en el mundo de la investigación y ni en el de la producción científica). A pesar de todo el movimiento de los derechos del niño, que, desde el siglo XIX, se desarrolló y que originó la Convención aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas, en 1989. Allí se plasma una concepción avanzada y prometedora que configura claramente tres familias de derechos: no solamente los derechos tradicionales centrados sobre la protección y provisión, sino también la participación.

Justamente sobre la participación, la Convención declara, en su artículo 12:

“Los Estados Partes garantizarán al niño que esté en condiciones de formarse un juicio propio el derecho de expresar su opinión libremente en todos los asuntos que afectan al niño, teniéndose debidamente en cuenta las opiniones del niño, en función de la edad y madurez del niño”.

El artículo siguiente añade, en complemento:

“El niño tendrá derecho a la libertad de expresión; ese derecho incluirá la libertad de buscar, recibir y difundir informaciones e ideas de todo tipo, sin consideración de fronteras, ya sea oralmente, por escrito o impreso, en forma artística o por cualquier otro medio elegido por el niño.”.

Es cierto y muy meritorio que un largo conjunto de esfuerzos se está llevando a cabo en el sentido de concretar estos objetivos y estas disposiciones legales. Es todavía mucho más largo lo que hay para hacer y que supone un conocimiento mas riguroso y sistemático de la vida de los niños mismos y del proceso histórico implicado.

Me gustaría llamar la atención sobre algunos puntos relativos a la situación de la infancia, que pueden ayudar a comprender los cambios estructurales profundos que las ultimas décadas registran de forma saliente. Me refiero a la realidad portuguesa, pero me imagino que la situación de España no será radicalmente distinta, dada la proximidad cultural e histórico-política. Del abanico de aspectos que uno podría subrayar, destaco, por mi parte:

- Las mutaciones demográficas y familiares, y especialmente el retroceso de la familia alargada, típico de la economía agrícola, articulado con nuevas formas económicas y simbólicas y nuevos estilos de vida (para Portugal: entre 1960 y 1994, el porcentaje de población en el sector primario ha pasado de 44,4 a 10,1).
- El crecimiento de la población que vive en medios y grandes aglomerados urbanos, con lo que eso significa en el plan de las relaciones sociales, de las rutinas, espacios y tiempos individuales y colectivos, accesibilidades a ofertas culturales, etc. (Portugal: crecimiento de 60% de los habitantes en centros urbanos de diez mil y más habitantes entre 1960 y 1991).
- Crecimiento de la porcentaje de mujeres involucradas en el mercado de trabajo fuera del hogar y exigua expresión del trabajo a tiempo parcial (datos de 1998 de la OCDE indican, para Portugal, una tasa de 62.2% de mujeres activas en un trabajo fuera y de 11,6% el empleo femenino a tiempo parcial).

- Progresos espectaculares en el ámbito de las condiciones de salud materno-infantil (técnicas de diagnóstico precoz, partos asistidos, vacunas) y en el ámbito de la educación (ampliación de la red de preescolar, universalización de la escolaridad obligatoria, etc).
- Finalmente, en lo que respecta al acceso y uso de medios de comunicación e información, los cambios permiten hablar de una revolución y además permanente. Ha aumentado, en algunos casos de forma exponencial, el número de canales, el volumen de horas de emisión, las formas de distribución de los contenidos, las modalidades de gestión del consumo, el acceso a distintos medios en el hogar. En lo que se refiere a las telecomunicaciones, la Internet continúa siendo un fenómeno de acceso minoritario y predominantemente masculino y joven, pero en los últimos tres años el número global de usuarios se ha triplicado, tanto en España como en Portugal. Las comunicaciones telefónicas, por su parte, han conocido igualmente de modo especial en los últimos tres años, una revolución espectacular, sobre todo con la explosión de los teléfonos celulares, que han superado, en este momento, el número de teléfonos fijos<sup>1</sup>. La agresividad de este sector económico es conocida de todos y se manifiesta incluso con programas de marketing específicos dirigidos a los más jóvenes.

**ACCESO Y USO DE TELECOMUNICACIONES E INTERNET EN ESPAÑA Y PORTUGAL**

	ESPAÑA		PORTUGAL	
	1997	2000	1997	2000
<b>Acceso a Internet entre mayores de 15 años</b>	4.	12.4	13.0	25.3
<b>Habito de usar Internet (últimos 30 días)</b>	3.3	10.5	5.0	14.8
<b>Usuarios del sexo femenino (%)</b>	30.5	35.2	23.5	31.7
<b>Crecimiento de la telefonía móvil (%) (a)</b>	11.1	50.2	---	51.2

Fuente: [www.mediaplanning.pt](http://www.mediaplanning.pt) (datos de 1997 relativos al período septiembre-diciembre y de 2000 relativos al período enero-marzo). (a) Datos de Mobile Communications publicados en *El País*, 1.7.2000.

1. España pasó a integrar en finales de junio de 2000 el grupo de países europeos donde la tasa de penetración de teléfonos móviles es superior a la de los teléfonos fijos (*El País*, 1 de julio 2000).

Por consiguiente, es en este 'ecosistema informativo' donde los niños de hoy nacen y crecen. A los elementos referidos habría que añadir toda una panoplia de juegos electrónicos de consola, los *compact disc*, los CD-ROM y otros dispositivos tecnológicos presentes, con enormes asimetrías sociales, por cierto, en la vida cotidiana de las familias. El estudio de la situación recientemente terminado por Livingstone et al. (1999), a pesar de que no incluye Portugal, nos proporciona un retrato interesante al respecto.

El cuadro de referencia que acabo de delinear es excesivamente pautado por la consideración de factores estructurales y contextuales, por lo que necesita seguramente de otras referencias mas ubicadas en los modos por los cuales los niños se sitúan y atribuyen sentido a su vida y al mundo en el que viven y, más en particular, como utilizan y se apropian los medios de comunicación en la vida de todo los días.

**EQUIPAMIENTOS DISPONIBLES EN EL HOGAR O EN LA HABITACIÓN DE NIÑOS DE 9-10 AÑOS EN 1997-1998 EN ALGUNOS PAÍSES DE EUROPA ( % )**

	Libros		TV		Vídeo		J.Vídeo		Internet	
	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2
<b>Francia</b>	100	95	99	25	92	8	58	26	4	1
<b>España</b>	86	82	92	27	53	11	46	29	8	1
<b>Alemania</b>	93	--	98	29	84	6	35	21	8	0
<b>Holanda</b>	100	98	97	20	92	2	53	15	18	1
<b>Suecia</b>	96	92	96	37	91	11	64	32	21	3
<b>Reino Unido</b>	82	63	99	57	90	18	56	32	7	1

Fuente: Cuadro elaborado según los datos de Livingstone et al. 1999.

1-Casa; 2-Habitación

A partir de una investigación que he realizado en los últimos años, y que acaba de ser publicada en Portugal (Pinto, 2000), he enunciado tres áreas problemáticas en la vida cotidiana de niños en edad escolar (primer ciclo de la enseñanza básica): la vida dentro y fuera del hogar (y otras instituciones de guarda); las actividades auto y hetero-determinadas; y, finalmente, las actividades escolares y las impropriadamente llamadas de tiempo libre. Dado que algu-

nas de las conclusiones obtenidas son coincidentes con las de otras investigaciones (v.g.: Alberro-Andres, 1994), me atrevo a proponerlas en este contexto. Así:

- El volumen del consumo de televisión sigue siendo bastante significativo –con una media superior a las tres horas al día–, aunque una gran parte de este tiempo se refiere a un consumo no buscado, sino simplemente resultante de los vacíos sociales y de la falta de oportunidades que compitan con la oferta de la pequeña pantalla. Igualmente hay que decir que la TV no es solamente un agente estructurante de la vida cotidiana; es también expresión y resultado del cuadro de opciones, posibilidades y estilos de vida prevalecientes.
- Una gran parte de los niños estudiados vive con unas ganas enormes de poder salir más frecuentemente de su casa para realizar actividades tan simples como jugar, andar en bicicleta, practicar deportes o, por otro lado, visitar amigos y familiares queridos, viajar en avión, ir a ver Eurodisney, ir a la playa. Esta conclusión rechaza la idea común de que los niños están masivamente como tele-adictos, pegados a la tele.
- Se asiste a una creciente institucionalización de la infancia, en un tipo de actividades que, además de la escuela, replican en muchas situaciones, la lógica escolar. Esto se debe en gran medida a una indisponibilidad creciente de los padres y / o a la no-coincidencia de los horarios profesionales con el de los centros educativos. La tendencia a culpabilizar la televisión por los daños que provoca en los niños –a pesar de representar una variable no secundaria– puede funcionar como un alivio fácil para opciones y acciones que deberían ser consideradas en los cuadros de vida familiar y comunitaria.
- Todo esto nos lleva a considerar, al menos como hipótesis, que los niños son, en la gran mayoría de las situaciones, más objeto que sujeto, más consumidores que productores. Raramente sus voces son escuchadas de forma seria y continuada y sus márgenes de autonomización parecen ser demasiado estrechas.
- La escuela sigue siendo un espacio-tiempo de enorme significado en la vida de los alumnos, no tanto por lo que pasa en el aula, como por los tiempos de encuentro e interacción entre pares, antes y después de las clases y en los intervalos.

En resumen, se podrá plantear que vivimos tiempos de cierta perturbación y de paradoja en lo que respecta a los niños y a nuestra relación con ellos. Consideramos que ocupan demasiado tiempo con la televisión, pero organizamos la vida de tal manera que la tele es, en muchos casos, su com-

pañera primordial. Enaltecemos los derechos de la infancia, pero las políticas sociales hacen de ella uno de los grupos sociales menos beneficiados y las víctimas primeras de condiciones de vida en muchos casos pautadas por la pobreza, la exclusión, la precariedad del trabajo o el paro (Qvortrup, 1995). Hacemos discursos sobre la centralidad de la infancia, pero no respetamos, en gran medida, el derecho a escucharla en los asuntos que le dicen directamente respecto.

## CENTROS EDUCATIVOS: INFORMACIÓN, EXPRESIÓN Y COMUNICACIÓN

La situación, a pesar de difícil y compleja, no es todavía desesperada. Hay personas y instituciones que no dejan sumergirse por las dificultades y que buscan maneras nuevas de enfrentar la realidad que compartimos. Por supuesto son múltiples los campos de acción posible y necesaria. No sería serio por mi parte pretender considerarlos a todos. Me limito, así, a un terreno que será quizás familiar a todos nosotros: la educación y, en particular, la educación escolar.

Debo aclarar desde ya que no considero que sea a la escuela que deberá caber todo lo que cada sistema social identifica como nueva necesidad educativa. De hecho, y parafraseando a la socióloga portuguesa Ana Benavente (CNE, 1997:26), “yo no creo en una escuela total, que trata de ocupar totalmente el tiempo de los niños y jóvenes (...). Tiene que asumir su papel y su parte de responsabilidad en lo que respecta a los nuevos retos, pero no puede hacer mucho si está sola; por lo tanto, el trabajo con otras instituciones, con otros espacios sociales, es seguramente el único camino (...)”.

De todas formas, tiene que asumir su parte de responsabilidad, lo que pasa por revisar profunda y permanentemente su labor y su papel, tomando conciencia de que ya no es la instancia primera de transmisión de conocimientos y que debe tener en cuenta la realidad, anhelos y necesidades de sus alumnos que son, ante todo, personas. Entre los planteamientos que considero más importantes, subrayo los rasgos siguientes:

- Más que información y conocimientos, la escuela, considerando “el conjunto de las instituciones de difusión complementarias y concurrentes”, “debe orientar sus esfuerzos prioritariamente en el sentido del desarrollo de las disposiciones generales y transponibles que solo mediante la repetición y el ejercicio pueden ser adquiridas” (Collège de France/ Pierre Bourdieu, 1987: 118).
- Otro reto fundamental se refiere a la capacidad de revisar periódicamente los contenidos que integran los planes curriculares (ob. cit. p.

112), con el objetivo de actualizar los saberes y eliminar aquellos que se muestren superados. Los progresos de los conocimientos tal como las transformaciones socio-económicas y sociales cada vez más rápidas y extensas generan dos tipos de problema, en el ámbito de la organización y gestión curriculares: el alargamiento desmesurado e impracticable y la inactualización gradual. Por otra parte, y tal como subrayaran Esteve et al., es necesario “añadir al estudio de los principios generales un apartado que nos permita entender las aplicaciones prácticas más importantes de los conocimientos científicos que estudiamos, favoreciendo así la comprensión de las aplicaciones tecnológicas más usuales, con las que funciona la vida cotidiana en el mundo que nos rodea”.

- Otro ámbito de acción se refiere a la calidad de vida y humanización de los centros educativos. Esto se refiere no solamente a la arquitectura, equipamiento y decoración de los espacios internos y externos de los edificios sino también a las condiciones de organización y ocupación del tiempo y espacio y sobre todo a la cultura institucional y al clima general. Un aspecto decisivo y determinante es el modo como circula la información en el interior del centro y con el exterior y el modo como cada actor de la vida del centro participa de esa información como productor y como usuario. De hecho, pienso que no se puede comprender el aprendizaje fuera de contextos de participación y de cooperación. O, para utilizar las palabras de Mario Kaplún, desconectada de un modelo educativo “que pone como base del proceso de enseñanza-aprendizaje la participación activa de los educandos; que los considera como sujetos de la educación y ya no como objetos-receptáculos; y plantea el aprendizaje como un proceso activo de construcción y de re-creación del conocimiento” (1997).

En este nuevo cuadro de desafíos, propongo que volvamos a invertir nuestras energías y nuestros análisis en el periodismo escolar. Hay, para eso, un pretexto excelente, que es la conmemoración, del 75° aniversario de la

2. Dicen estos autores: “Para considerarme culto, me gustaría entender cómo se transmite la voz y las imágenes de televisión, cómo procesa la información un chip y por qué levantan el vuelo los aviones. Sin embargo, ninguno de estos contenidos, ni otros semejantes que nos permitirían entender el mundo en que vivimos, se han incorporado a la cultura escolar; y esto sólo en el ámbito de la tecnología, ya que cotidianamente oímos hablar del aumento de la inflación, o del P.I.B., sin que se considere importante integrar el estudio de los conceptos básicos de la Economía en el currículo escolar. De la misma forma, la Informática se ha convertido en un contenido imprescindible para encontrar un empleo en la sociedad contemporánea” (ibid).

iniciativa del periódico escolar de Freinet. Ha llegado el tiempo de releer este vasto y rico recorrido, aprovechando, en las condiciones que son las hoy, lo que debe ser salvaguardado y abriendo tanto cuanto sea posible nuevos horizontes. Y algo que sigue siendo profundamente actual es la intuición y los principios subyacentes a las propuestas del maestro y pedagogo francés, de los que destacaría: 1) El periódico como “la expresión de la vida de los alumnos”; 2) “No existe expresión sin interlocutores”; por eso, “el niño tiene que escribir para ser leído<sup>3</sup>”; 3) “El niño que comprueba la utilidad de su labor, que puede entregarse a una actividad no solo escolar sino también social y humana, siente liberarse en su interior una imperiosa necesidad de actuar, buscar y crear”; esto es, se convierte en actor con “conciencia de su propio valer”; 4) “A medida que los niños escriben y ven sus escritos publicados y leídos, se va despertando su curiosidad, su apetencia de saber más, de conocer más (...) buscan ellos mismos, experimentan, discuten, reflexionan<sup>4</sup>” .

Para Freinet, la imprenta de tipos móviles ha sido un recurso fundamental, por ser muy fácilmente manejado por los alumnos. Hoy tenemos un abanico mucho más amplio de posibilidades, “pero –como observaba Mario Kaplún (1997)– la cuestión sigue siendo la misma: para qué usar los medios, si para el monólogo –aunque sea más atractivo y espectacular, más poblado de imágenes y de colores– o para la participación y la interlocución; para seguir perpetuando alumnos silentes o instituir educandos hablantes; para continuar acrecentando la población de receptores o para generar y potenciar nuevos emisores”.

Conozco bien el modo como reaccionan muchos compañeros maestros delante de este tipo de programa pedagógico, cultural y cívico: que está formulado a partir de una realidad muy sencilla y de grupos de niños de pequeña dimensión; que los centros educativos no tienen de un modo general las condiciones mínimas como que para promover estas líneas de acción; que las políticas educativas –no en sus discursos o en los normativos legales sino en la práctica– no favorecen de ningún modo la formación ciudadana.

A pesar de todo, las preocupaciones existen, algo se está haciendo con una dedicación y imaginación que es a veces profundamente enternecedora

3. “Como en la escuela tradicional la redacción sólo está destinada a la censura y corrección por parte del maestro, por el hecho de ser un ‘deber’ no puede ser un medio de expresión” (Freinet).

4. Las citas han sido tomadas de materiales sobre las ideas de Freinet, escritas a mediados de los años 20, y publicados en Kaplún (1997).

y gratificante no solamente para los niños sino que también para los profesores. La verdad, por otra parte, es que son en numero de centenares o millares los periódicos producidos cada año en las escuelas, lo que indica una voluntad de hacer algo y constituye una base de partida para nuevos rumbos en la dirección planteada por Freinet y otros antes de él, como el pedagogo y mártir polaco Janus Korczak<sup>5</sup>.

Como he referido antes, en los últimos años he colaborado con un proyecto pedagógico –‘Público na Escola’<sup>6</sup>– que es patrocinado por uno de los principales diarios portugueses de referencia, el *Público*, y que, entre otras iniciativas, organiza bienalmente un concurso nacional de periódicos escolares. Esa experiencia, a la que debo añadir la que he tenido en distintas ocasiones, como alumno y como maestro, ha hecho pasar delante de mi mirada crítica un sinnúmero de periódicos de distintos niveles de la enseñanza básica y secundaria, elaborados por distintos tipos de protagonistas y según distintas lógicas y soportes, incluyendo la edición electrónica y *on-line*. El análisis de tal variedad me permite clasificar los periódicos escolares en cuatro grandes tipos:

5. Como escribe Jacques Gonnet (1995: 71), “la historia ha retenido de Korczak sobre todo el gesto de acompañar los niños [judíos] de su orfanato de Varsovia al campo de muerte de Treblinka”, en 1942. De hecho, un gesto así es expresión de su actitud hacia los niños y de la forma de gestión democrática que instituyó en el orfanato y donde la Gaceta Escolar tenía un lugar muy importante. Su opúsculo “De la Gaceta Escolar” ha sido escrito en 1921 y fue traducido en 1984 por el CLEMI (Centre de Liaison de l’Enseignement et des Moyens d’Information, del Ministerio francés de Educación).

6. “El Proyecto ‘Público na Escola’ es una de las experiencias más interesantes y llamativas del país vecino, por su constancia, calidad del proyecto, diversidad de actividades y especialmente por ser patrocinado no ya desde la educación, sino desde el mundo del periodismo, a través de unos de los diarios de mayor prestigio y tirada del país, *Publico*, que edita en Lisboa y Oporto. Con el objetivo de colaborar decididamente en la formación de una nueva generación de usuarios críticos de los medios de comunicación y consciente de la necesaria implicación de los periódicos en esta irremplazable labor que beneficia a largo plazo incluso a los propios medios, el Proyecto lleva a cabo la producción de materiales de apoyo destinados a los profesores, sobre temas diversos, relacionados con la actualidad y planteados metodológicamente como guías. Además edita mensualmente un Boletín, *Público na Escola*, con informaciones de actualidad relacionadas con los medios y las aulas, con experiencias de profesores, convocatorias, reseñas bibliográficas, fichas didácticas, etc. Otras actividades con las que cuenta este Proyecto son el acceso a un banco de documentación de apoyo para profesores sobre la educación en los media, la planificación de visitas a sus diarios por parte de escolares, la realización de proyectos de investigación que están en la actualidad en fase de expansión... Pero sin duda, las actividades que en los últimos años han sido estrella de este Proyecto han sido los concursos nacionales” (Aguaded, s/d).

**TIPOLOGÍA DE LOS PERIÓDICOS ESCOLARES**

TIPO DE PERIÓDICO	CARACTERÍSTICAS
Álbum	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Compendia eventos y efemérides</li> <li>- Valora la memoria de la institución</li> <li>- Archiva trabajos de alumnos</li> </ul>
Porta-voz	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Se preocupa por la imagen pública institucional</li> <li>- Evita situaciones polémicas o negativas</li> <li>- Expresa el control de quien tiene el poder</li> </ul>
"Tecno"	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Se preocupa por estar "<i>à la page</i>"</li> <li>- Valora las tecnologías de producción</li> <li>- Considera más la forma que el contenido</li> </ul>
Noticioso	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Subraya los acontecimientos y situaciones de actualidad</li> <li>- Destaca los contenidos de ámbito informativo</li> <li>- Difunde lo que es nuevo e interesante</li> </ul>

Hay que decir que no habrá por ventura un periódico que pueda ser exclusivamente catalogado en un único tipo. En realidad, cada periódico es una mezcla de elementos. El cuadro nos proporciona nada más que tendencias y énfasis. De toda manera, es un intento que permite verificar que no todos los tipos presentan un alcance similar cuando se trata de traducir en actos los objetivos anteriormente explicitados. Así, un periódico oficialista tendrá a rechazar las noticias que pueden manchar la imagen del centro y las opiniones críticas hacia el orden establecida. Otro que valore los aspectos técnicos y gráficos podrá pretender parecerse a los periódicos serios, pero no estará necesariamente preocupado por la participación libre de los alumnos. Finalmente, uno podría admitir como ideal un periódico noticioso; todavía, puede existir uno que sea noticioso pero que enferme de ser la voz del dueño.

Por eso, es necesario definir como hipótesis de trabajo los criterios relevantes para conectar el proyecto de producción de un periódico escolar, con el proyecto de una cultura escolar basada en la participación y la comunicación, además de preocupada por las mismas. Algunas ideas-provocación que adelanto, tienen la intención primera de despertar y alimentar un debate necesario, con

el objetivo más amplio de construir y profundizar la democracia en el espacio de la escuela.

Una primera idea, vieja aunque está lejos de traducirse en la práctica, es que la enseñanza-aprendizaje debe centrarse en el mundo, los intereses y las motivaciones de los alumnos, sus experiencias, saberes, *backgrounds* y contextos de vida en cuanto personas. Para hacer camino con alguien es necesario escuchar a ese alguien, tomarlo como interlocutor y valorar lo que es, lo que espera. Esto no quiere decir obviamente que el maestro no tenga que invertir en la motivación, no tenga su contribución en el proceso. La actitud es aquí decisiva. Como refiere el epígrafe de este texto, “*no se puede obligar a beber a un burro que no tiene sed*” (C. Freinet).

Una segunda idea es que la iniciativa de producir un periódico en la escuela puede adquirir una nueva dimensión si no surge aislada de dinámicas y preocupaciones más amplias y con objetivos convergentes. En especial, ese tipo de actividad puede constituir una dimensión fundamental de proyectos de educación en medios, si esta es entendida como educación para la comunicación y la participación ciudadana<sup>7</sup>.

Por otro lado, y sería el tercer punto, el periódico puede contribuir, de modo sobresaliente, a dar a conocer la vida de la escuela, los problemas y realizaciones de sus participantes, y de la vida de la comunidad local, no solamente lo que pasó sino también lo que está en gestación y que va a pasar. En este sentido, este vehículo se convierte en un instrumento de construcción de una conciencia colectiva y un sentimiento de pertenencia, pero supone el desarrollo, al mismo tiempo, de una cultura de la transparencia y de apertura.

No creo que se pueda establecer una norma rígida en lo que concierne a la iniciativa y responsabilidad de los periódicos en la escuela. Puede que, en unos casos, la iniciativa sea del maestro y en otro de un grupo de alumnos, de una decisión institucional o de una privada. Sobre este cuarto punto, concuerdo la posición de Jacques Gonnet, que considera positivo que un centro tenga más de un proyecto de periódico. Sea como sea, me parece que lo más importante es que todos los que van a tomar parte estén en la toma de decisiones desde el comienzo, cuando se definen los objetivos, los destinatarios, los recursos, la organización del equipo y, sobre todo, las reglas y procedimientos para la toma de decisiones editoriales sobre lo que se debe incluir o excluir.

7. De hecho, ¿cómo no aprovechar el proceso de definición de criterios sobre la selección y jerarquización de contenidos, el problema de la financiación y la relación con los lectores, para conectar con lo que pasa en el sistema de comunicación mediática?

Me parece muy importante desarrollar, también en este dominio, prácticas de evaluación que permitan reflexionar sobre lo que ocurrió, los hallazgos y fracasos, y revisar así los caminos previamente adoptados.

Las nuevas tecnologías de información y comunicación tendrán naturalmente un papel cada vez más grande en el soporte y en los modos de buscar, producir, presentar y difundir la información. El acceso a medios de comunicación de todo tipo y de distintos orígenes, las posibilidades abiertas por el uso del correo electrónico y del chat, las potencialidades de conjugar distintos lenguajes y soportes hasta hace poco separados; todo puede contribuir a conferir calidad y interactividad a proyectos de expresión y comunicación en los centros educativos. Importa, todavía, subrayar, una vez más, que la presencia y el uso de las nuevas tecnologías no garantizan por sí mismos la participación y la comunicación.

Hay seguramente riesgos en la adopción de tales perspectivas. No las aconsejo en los casos en los que la cultura ambiente es la negación más completa de los principios defendidos, a menos que uno quiera optar asumidamente por la provocación o la subversión (lo que también puede ser una posibilidad). Es sumamente necesario el buen sentido y la prudencia. En contrapartida, considero que es preferible correr tales riesgos y enfrentar posibles contrariedades, a vivir en la paz de los cementerios o ser sorprendido por la revuelta y malestar de alumnos y maestros.

## BIBLIOGRAFÍA

ABRANTES, J.Carlos; Cristina Coimbra; Teresa Fonseca (orgs.) (1995) *A Imprensa, a Rádio e a Televisão na Escola*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

AGUADED, Jose Inacio (s/d) *La Educación para los Medios. Modelos asociativos en España y Portugal. Caminhos para o Encontro Educativo*. Ed.: Escola Superior de Educação da Universidade do Algarve (Portugal) y Departamento de Educación de la Universidad de Huelva (ISBN -Portugal- 972-9341-24-9 y ISBN -España- 84-920907-1-5), pp. 417-426.

ALBERO-ANDRES, Magda (1994) *Children and Television: an Eco-socio-cognitive Perspective*. Comunicación presentada en el Congreso de la Asociación Mundial de Sociología, Alemania, Julio de 1994.

AMBERT, Anne-Marie (1986) 'Sociology of Sociology: the Place of Children in North American Sociology', in Patricia Adler & Peter Adler (eds.) *Sociological Studies of Child Development*, vol. I. London: Jai Press.

CNE – Conselho Nacional de Educação (1997) *Educação e Meios Urbanos: Problemas e Caminhos do Desenvolvimento*. Lisboa: CNE.

Collège de France/ Pierre Bourdieu (1987) 'Propostas para o Ensino do Futuro', en *Cadernos de Ciências Sociais*, n. 5 (original de 1985).

ESTEVE, José M.; J. Vera; J. Terrón; S. Franco; A. Civila (1999) 'Cultura, cultura escolar y contenidos de enseñanza', en *Revista Teoría de la Educación, Educación y Cultura en la Sociedad de la Información* n° 1, Ediciones de la Universidad de Salamanca (<http://teleeeduca.usal.es/teoriaeducacion/default.htm>).

GONNET, Jacques (1995) *De l'Actualité à l'École : Pour des Ateliers de Démocratie*. Paris : Armand Colin.

KAPLÚN, Mario (1997) 'De Medio y Fines en Comunicación', en *Chasqui-Revista Latinoamericana de Comunicación*, n.58, junio de 1997 ([www.comunica.org/chasqui/kaplun.htm](http://www.comunica.org/chasqui/kaplun.htm)).

KAPLÚN, Mario (1998) *Una Pedagogía de la Comunicación*. Madrid: Ediciones de la Torre.

LIVINGSTONE, Sonia et al. (1999) 'Children's Changing Media Environment' in Cecilia von Feilitzen & Ulla Carsson (eds.) *Children and Media: Image, Education, Participation*. Goteburg: ICCVS/UNESCO

PINTO, Manuel (2000) *A Televisão no Quotidiano das Crianças*. Porto: Edições Afrontamento.

QVORTRUP, Jens (1995) 'Childhood in Europe: a New Field of Social Research' in Lynne Chisholm et al. (eds.) *Growing up in Europe-Contemporary Horizons in Childhood and Youth Studies*. Berlin-New York: Walter de Gruyter.

Conferencia presentada en el III Congreso Internacional sobre Formación y Medios "Nuevos Textos, Nuevos Contextos", realizado en Valladolid (España) del 3 al 6 de Julio de 2000 y organizado por la Universidad de Valladolid (Departamento de Didáctica y Organización Escolar) y la Dirección Provincial de Educación de Valladolid

(CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CULTURA DE LA JUNTA DE CASTILLA Y LEÓN).