

Libros de **Cátedra**

Pensar la formación en comunicación

Desafíos político-pedagógicos y prácticas de enseñanza

Glenda Morandi, Mónica Ros y Andrea Iotti
(coordinadoras)

FACULTAD DE
PERIODISMO Y COMUNICACIÓN SOCIAL

S
sociales

**Eduulp**
EDITORIAL DE LA UNLP



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA

PENSAR LA FORMACIÓN EN COMUNICACIÓN

DESAFÍOS POLÍTICO-PEDAGÓGICOS Y PRÁCTICAS
DE ENSEÑANZA

Glenda Morandi
Mónica Ros
Andrea Iotti
(coordinadoras)

Facultad de Periodismo y Comunicación Social



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA


EDITORIAL DE LA UNLP

Índice

Introducción	5
---------------------	---

Glenda Morandi y Mónica Ros

PRIMERA PARTE

Procesos de transmisión cultural y prácticas de enseñanza en el escenario contemporáneo	8
--	---

Capítulo 1

Enseñanza y procesos de transmisión cultural: perspectivas conceptuales	9
---	---

Glenda Morandi

Capítulo 2

Transformaciones culturales recientes, políticas educativas e instituciones	21
---	----

Glenda Morandi, Mónica Ros y Andrea Iotti

Capítulo 3

Prácticas docentes, matrices históricas y desafíos contemporáneos	42
---	----

Mónica Ros

SEGUNDA PARTE

Campo de la comunicación y enseñanza	56
---	----

Capítulo 4

Posicionamientos en el campo comunicacional para pensar su enseñanza	57
--	----

Andrea Iotti y Glenda Morandi

Capítulo 5

De perspectivas y objetos: algunos recorridos por el campo de la comunicación	65
---	----

Andrea Iotti

Capítulo 6

Comunicación y formación de una ciudadanía crítica _____ 88

Andrea Iotti y Charis M. Guiller

TERCERA PARTE

Enfoques teórico-metodológicos y estrategias _____ 109

Capítulo 7

Perspectivas sobre el conocimiento social-comunicacional y su enseñanza _____ 110

Mónica Ros, Debora M. Arce y Lucrecia Gallo

Capítulo 8

Pensar las prácticas: la construcción de propuestas de formación _____ 124

Glenda Morandi y Mónica Ros

Capítulo 9

Estrategias metodológicas en la enseñanza de la comunicación _____ 139

Debora M. Arce y Charis M. Guiller

Las autoras _____ 152

Introducción

Soy profesor en favor de la lucha constante contra cualquier forma de discriminación, contra la dominación económica de los individuos o de las clases sociales. Soy profesor contra el orden capitalista vigente que inventó esta aberración: la miseria en la abundancia. Soy profesor a favor de la esperanza que me anima a pesar de todo. Soy profesor contra el desengaño que me consume y me inmoviliza. Soy profesor a favor de la belleza de mi propia práctica, belleza que se pierde si no cuido el saber que debo enseñar, si no peleo por este saber...

Paulo Freire, PEDAGOGÍA DE LA AUTONOMÍA

El presente libro constituye el resultado de una tarea de construcción colectiva del equipo docente de la asignatura Didáctica y Formación Docente en Comunicación, perteneciente a la carrera de Profesorado en Comunicación Social. La asignatura, que viene desarrollándose desde la creación del Profesorado en el año 1998, denominada en el Plan de estudios de ese momento Didáctica de la Comunicación, implicó un doble desafío en términos de la definición de su aporte al campo de la formación de Profesoras y Profesores en Comunicación Social, el de contribuir a la conformación de un campo específico de saberes y prácticas focalizados en los procesos de formación en comunicación, por un lado; y por otro; el de construir un espacio interdisciplinario de reflexiones, miradas y objetos de conocimiento de docentes provenientes de los campos de la educación y la comunicación. En ese marco situado de trabajo con las y los estudiantes y de acercamiento a diferentes instituciones y organizaciones, realizados en forma continua en los últimos 20 años, en las que se llevan adelante procesos de formación en comunicación, se fueron elaborando una serie de documentos de estudio y reflexión necesarios para el fortalecimiento de los posicionamientos y prácticas de intervención, que hoy se integran en esta producción colectiva.

Ubicar el aporte de esta asignatura en el espacio más amplio de formación de las y los comunicadores/educadores, implica situarse en relación con las prácticas docentes y de enseñanza en diferentes ámbitos de formación de sujetos en un campo específico como la Comunicación. En este sentido, la intención de la propuesta es abordar un mapa de perspectivas conceptuales y metodológicas que permitan configurar las prácticas de formación en comunicación, como prácticas de intervención político-pedagógicas, recuperando la especificidad que ellas adquieren en relación con las características del campo comunicacional y su contextualización en diferentes ámbitos y prácticas de actuación. Esto implica articular las producciones, tanto explicativas como propositivas, que ha producido históricamente el pensamiento pedagógico y didáctico, así como los aportes que provienen del ámbito de la reflexión educativa en la formación en Ciencias Sociales.

Implica, asimismo, partir de los interrogantes que emergen de los campos materiales que interpelan nuestros lugares de conceptualización e intervención, en tanto praxis. La multiplicidad de problemáticas que esta articulación encierra, supone concebir al espacio de trabajo no solo como un ámbito de apropiación de categorías disciplinares, sino como un escenario de reflexión y construcción colectiva de conocimientos en relación con las futuras prácticas profesionales de las y los Profesores en Comunicación Social. Al mismo tiempo, implica ampliar la mirada respecto de la práctica docente no restringiéndola a los contextos escolarizados.

Esta articulación se plantea con especial referencia a los desafíos que el escenario sociohistórico actual propone para los procesos de Comunicación/Educación/Cultura en un sentido amplio, entendiéndolos como históricamente constituidos y situados. Los proyectos político-culturales en que se enmarcan estos procesos presentan hoy una compleja configuración en el que las luchas por los modos en que se rearticulan sujetos, saberes y espacio social, reclaman delimitar nuevas formas concretas de intervención. Las transformaciones históricas de las últimas décadas afectaron integralmente los procesos comunicacionales, culturales y educativos y erosionaron fuertemente las finalidades que asumió la educación de la modernidad, los dispositivos institucionales a través de los cuáles se buscó concretar estas finalidades, centrados en la escuela y, fundamentalmente, a las y los sujetos y las formas de subjetividad que se proponía configurar.

En el campo de Comunicación/Educación/Cultura estas transformaciones aluden a diversas dimensiones, que si bien es posible identificar, guardan una estrecha vinculación entre sí, configurando un nuevo ordenamiento social y un cambio en los procesos de producción simbólica que progresivamente ha ido reconfigurando enteramente el campo cultural.

Esto supone necesariamente asumir una perspectiva crítica de los procesos recientes de transformación sociocultural admitiendo alrededor de los mismos la presencia compleja y contradictoria de perspectivas de mundo y de sujeto claramente contrapuestas.

En este sentido creemos que, hoy más que nunca, en el escenario histórico actual la comunicación se ha constituido en un campo insoslayable, si se busca comprender e intervenir en la complejidad de las sociedades contemporáneas. Constituye entonces una necesidad y un desafío histórico reconocer el lugar estratégico de una perspectiva crítica de la comunicación en la formación de los sujetos.

Desde ésta será posible, en primer lugar, promover la problematización de los procesos sociohistóricos vinculados con las luchas por la producción, circulación y apropiación de discursos que vivimos actualmente y especialmente aquellos en los cuales las tecnologías, los medios de comunicación y los nuevos modos de intercambio social ocupan un rol tan relevante. Nos referimos a procesos vinculados con la globalización y la mercantilización de la cultura, las tensiones entre lo público y lo privado, la aparición de nuevas prácticas culturales que producen identidades, los consumos culturales, las diversas formas de interacción social, entre otras. Se trata de prácticas que resulta central problematizar para la conformación de una ciudadanía crítica.

En segundo lugar, creemos que en estas reflexiones debemos también recuperar, valorar y problematizar críticamente las prácticas comunicacionales y los modos de expresión y producción cultural propios de las y los sujetos con los que trabajamos. Es decir, recuperar los modos

de expresión cultural/comunicacional de diversos grupos sociales en diferentes lenguajes, mediados o no por las tecnologías, que forman parte de sus adscripciones identitarias; las mediaciones de la cultura mediática en las culturas juveniles; los nuevos modos que asumen las prácticas de socialidad articuladas con las nuevas tecnologías de la comunicación y a los medios masivos, entre muchas otras posibilidades.

Finalmente, es necesario propiciar la apropiación de saberes específicos vinculados con la producción en lenguajes comunicacionales que favorecen la construcción de la ciudadanía, al promover diversas habilidades y capacidades, como el análisis y producción de discursos sociales y el compromiso con la construcción de una sociedad en la que se democratice la palabra. Esto implicaría promover la capacidad de escucha, de debate, de consenso, de valoración de la diversidad. Estas prácticas en los espacios de formación propician el ejercicio activo del derecho a la comunicación en el marco del fortalecimiento de una democracia ampliada en términos de justicia social, libertades y vínculos igualitarios en diferentes contextos, abriendo espacios en los procesos educativos para el reconocimiento de las voces de grupos y sectores que han sido excluidos e invisibilizados.

La propuesta pedagógica de la asignatura Didáctica y Formación Docente en Comunicación busca proponer a las y los estudiantes situarse frente a las complejidades y los retos que el escenario histórico impone para los procesos de Comunicación/Educación/Cultura desde una perspectiva interrogativa que les permita colocarse como sujetos de la producción de conocimiento desafiados por la comprensión del mundo que las y los rodea, y que habiliten a futuro el desarrollo en este campo de prácticas fundadas y significativas como Profesoras y Profesores en Comunicación Social.

Los posicionamientos anteriormente esbozados encierran una hipótesis central respecto de la articulación entre el campo de la teorización pedagógico-didáctica y las prácticas de formación en comunicación. En este sentido, el primero no se configura como una fuente de *resolución directa* de los problemas de las prácticas sino como aporte para la interpretación y comprensión de las lógicas que las determinan, las dimensiones que las atraviesan y los contextos de toma de decisión que los interpelan. Ello no implica renunciar a una dimensión propositiva que permita configurar líneas de acción respecto de las futuras prácticas profesionales, sino resituar esta dimensión en el reconocimiento de las y los estudiantes como futuros intelectuales de un campo, y en tal sentido, propiciar un proceso de formación que les permita comprender las situaciones de enseñanza en su complejidad y posicionarse como sujetos de la acción.

La multiplicidad de problemáticas que esto guarda se pretende constituya un espacio abierto de reflexión y construcción colectiva en el desarrollo de la propuesta de trabajo de la asignatura, tarea en la que nos hallamos comprometidas y para la que entendemos este material es un aporte sumamente valioso para fortalecer las prácticas docentes que ansiamos contribuyan a garantizar una educación inclusiva en un mundo justo e igualitario.

Glenda Morandi y Mónica Ros

PRIMERA PARTE

Procesos de transmisión cultural y prácticas de enseñanza en el escenario contemporáneo

CAPÍTULO 1

Enseñanza y procesos de transmisión cultural: perspectivas conceptuales

Glenda Morandi

Comenzar a abordar los procesos de formación en comunicación implica situarnos como Profesoras y Profesores en Comunicación Social en un campo particular de intervención o praxis social y profesional que a nuestro entender debe ser pensado desde el entrecruce y articulación de los procesos de Comunicación/Educación/Cultura.

Podemos decir, entonces, que la docencia y la enseñanza son prácticas socio-históricamente condicionadas, que se inscriben en proyectos político-culturales, acerca de la humanidad, del mundo y de la sociedad, que pueden ser diversos o antagónicos y estar en disputa por el sentido en torno de cómo aspiramos, soñamos y deseamos que éstos se configuren.

Es importante situar algunos puntos de partida conceptuales para comprender los procesos educativos, y así dotarnos de algunas perspectivas clave sobre cómo vamos a construir o asumir nuestro papel como docentes en ellos. En este capítulo inicial vamos a abordar tres dimensiones que, desde la perspectiva que les proponemos, permiten ir comprendiendo lo que se juega o pone en juego en las prácticas de la docencia y la enseñanza. Vamos a sintetizarlas a continuación, y luego nos detendremos en cada una:

- En primer lugar, retomando algunas conceptualizaciones de diversos autores que abordaremos luego, entendemos que esta tarea de enseñar que desarrollan las y los docentes, participa, forma parte, de los procesos de transmisión cultural entre generaciones que se dan en el seno de una sociedad en un contexto sociohistórico determinado. Transmisión que no implica, como veremos, repetición o reproducción de aquello que se transmite, sino también posibilidad de creación de algo nuevo, distinto.
- En segundo lugar, vamos a entender a los procesos educativos y de enseñanza como prácticas intencionadas de formación de sujetos. Es decir, en ellos no solo se transmiten contenidos culturales, sino que también acontecen procesos de conformación de las subjetividades, de formas de ser y estar siendo sujetos sociales (podríamos pensar, por ejemplo: domesticadas, solidarias, críticas, individualistas, meritocráticas, emancipadas, etc.). En otros términos, retomando a Freire, procesos de humanización de quienes vienen al mundo como recién llegados y llegadas (para utilizar la expresión de Hannah Arendt).
- En tercer lugar, vamos a situar esta relación pedagógica entre generaciones, entre sujetos, entre docentes y estudiantes, como una relación que asumimos desde el lugar de

educadoras y educadores, como la intención de armar, producir o desatar vínculos de reconocimiento, de autoridad, de confianza, de diálogo, que se dan y se construyen en un espacio y tiempo compartido con las y los otros.

En cada una de estas tres dimensiones trataremos de pensar también cómo nos ubicamos como docentes, es decir, qué implica pensar desde allí nuestra intervención educativa.

Acerca de los procesos de transmisión cultural

Lo que me resulta apasionante en la aventura propia de la trasmisión es precisamente que somos diferentes de quienes nos precedieron y que nuestros descendientes es probable que sigan un camino sensiblemente diferente del nuestro. Y sin embargo es allí, en esta serie de diferencias, donde inscribimos aquello que transmitiremos.

Jacques Hassoun, LOS CONTRABANDISTAS DE LA MEMORIA

No es necesario remontarse sólo a los orígenes de la escuela moderna para identificar, en el seno de los procesos sociales de formación, el lugar de la docencia como tarea ligada, en principio, a los procesos de transmisión y formación de otras personas. Los filósofos griegos y sus discípulos; maestros y aprendices de los talleres artesanales de fines de la edad media; y el y la maestra y sus alumnas y alumnos en la escuela moderna, son algunos de los modos concretos alrededor de los cuales se han configurado, en espacios reconocidos y legitimados como educativos, *relaciones sociales de transmisión cultural entre generaciones*, y aunque no siempre, de parte de las generaciones adultas a las generaciones jóvenes.

Para ello, es importante visualizar la manera en que los *procesos de transmisión cultural* se construyen y desarrollan en diversos momentos histórico-sociales. Estos procesos implican siempre la definición de *arbitrarios culturales* (que incluyen saberes, actitudes, modos de pensar y que son arbitrarios en cuanto son históricamente contruidos y no naturales o esenciales), que se ponen en circulación, con diferente alcance e impacto. Además de estos arbitrarios, los procesos de transmisión suponen también el establecimiento de determinados *vínculos*, entre generaciones, que se enmarcan en los diversos modos de configuración de las relaciones sociales, en el seno de proyectos políticos culturales singulares, que configuran una *relación posible*, aunque no determinada *entre pasado y futuro*. O, como veremos, entre la herencia y las y los herederos. Es decir, que aquello que se configura en objeto de la transmisión, en herencia legítima para ser traspasada, es también la resultante de un proceso de luchas por la definición de lo que se transmite. El hilo común que une la lucha de Madres y Abuelas con la Revolución de las hijas, es un ejemplo de cómo la transmisión ofrece una herencia que nos inscribe en una historia y nos permite a su vez resignificarla.

Es en este sentido que algunas y algunos pedagogos argentinos (Gabriela Diker, Graciela Frigerio, Estanislao Antelo, Sandra Carli, siguiendo a otras pensadoras y pensadores como Hannah Arendt, Jacques Hassoun y Philippe Meirieu) han retomado la noción de *transmisión* para pensar el papel de la educación en el seno de la cultura.

La recuperación de esta noción podría contextualizarse, en alguna medida, en el resquebrajamiento tanto de los contenidos como de las formas de transmisión y construcción de los lazos sociales que durante tres siglos le dieron sustento a la sociedad moderna y, especialmente, a la escuela, como uno de los instrumentos que inventó esta sociedad para educar a las nuevas generaciones, es decir, para realizar formalmente o institucionalmente ese proceso de transmisión cultural. De manera que esa “crisis” de los sistemas educativos de la modernidad fue obligando a repensar críticamente el sentido de la educación y al papel de las y los docentes en ella. Se torna relevante, entonces, profundizar en: ¿Cómo es entendida la noción de transmisión y cómo se relaciona con las prácticas de enseñanza y el hacer de las y los docentes?

Lejos de pensar la transmisión como un traspaso lineal, estas autoras y autores se plantean las implicancias políticas de asumir la transmisión cultural como desafío, en un contexto de surgimiento de la globalización y el neoliberalismo, de dispersión y debilitamiento del papel del estado en la educación y de los sentidos colectivos sobre el valor de lo común y de la justicia educativa, tal como comenzó a ocurrir desde fines del siglo XX. Debilitamiento y dispersión que es fundamental superar para poder garantizar el derecho de todas y todos a la educación.

Como sintetiza Gabriela Diker, la transmisión es entendida como la posibilidad de hacer llegar un mensaje transgeneracional que inscribe a las y los sujetos en una genealogía y los sitúa en una historia que es a la vez individual, familiar y social. En una sociedad, las identidades y los lazos sociales son resultado de un proceso de transmisión, pero ni su forma ni sus contenidos pueden ser anticipados, como algo dado y fijo. En sus palabras:

De allí que la transmisión no condena a un sujeto a la repetición, sino que, una vez inscripto en una genealogía que le ofrece un soporte identitario, le permite construir la diferencia. Esta habilitación a transformar lo recibido en el proceso de transmisión opera tanto en el registro subjetivo como en la escala de la cultura, capturando a la vez la dinámica de continuidad y discontinuidad, de conservación y cambio en la genealogía individual y social. Podríamos decir que la transmisión no pretende la fidelidad al pasado, sino que ofrece el pasado a la manera de un lenguaje que permite escribir otra cosa (Diker, 2004, p. 224).

En esta perspectiva, entonces, las prácticas docentes y los procesos educativos, en sentido amplio, participan en una sociedad de estos procesos de transmisión cultural entre generaciones. La transmisión nos ofrece una herencia y, en ese mismo movimiento, nos permite construir nuestra diferencia, nuestra distancia con aquello que se nos transmite.

Leamos atentamente esta manera de sintetizarlo en palabras de la pedagoga argentina Graciela Frigerio:

Insistiremos en considerar a la educación como la acción política de distribuir la herencia (capital cultural, tesoro común o los mil nombres que recibe el quehacer de los hombres a lo largo de su historia), designando al colectivo como heredero (designación que se propone impedir que nadie quede marginado de la socialización y de la distribución), habilitando a cada heredero a decidir sobre su posicionamiento frente a lo heredado (manera de significar que nadie está obligado a recibir la herencia sin recibir al mismo tiempo la libertad para decidir sobre la misma, aceptarla, rechazarla, continuarla, modificarla). La educación es, entonces, mandato de emancipación que acompaña al gesto de distribución cuyo signo será el del don; es decir, un dar que no conlleva deuda para el destinatario (dado que todo receptor fue considerado desde el vamos un heredero legítimo) (Frigerio, 2003, p. 31).

Inscribir a la educación, y por ende a la tarea docente y de enseñanza, en el marco de estos procesos de transmisión cultural supone asumir algunas cuestiones clave:

- que existe una responsabilidad social, cultural y política de las generaciones preexistentes, o generaciones “adultas”, en relación con las nuevas generaciones. En función de esta responsabilidad ética, la educación y la docencia son entendidas como tareas ligadas al reconocimiento y la hospitalidad con que deben ser tratadas las personas “recién llegadas”; con el cuidado, la valoración y el sostén de estas y estos sujetos.
- que esta tarea no debe ser asumida desde una voluntad (consciente o inconsciente) de cosificación de las niñas, niños y jóvenes, pensándolos, como sostiene Freire (1985), como vasijas vacías que deben ser llenadas por la educadora o el educador. Por eso, debe ser una exigencia de una nueva concepción pedagógica, como nos propone Meirieu, entender que esta transmisión de saberes implica una “reconstrucción por el sujeto de esos saberes y conocimientos que debe inscribir en su proyecto y cuya contribución a su propio desarrollo debe poder percibir” (Meirieu, 2003, p. 48), que forma parte de su autonomía el qué hacer con aquello que le ofrecemos, lo que igualmente implica no renunciar a nuestra tarea educativa.
- que los procesos de transmisión se dan en el vínculo entre generaciones, para lo cual es fundamental que las generaciones preexistentes se constituyan en referentes de autoridad, que puedan ser reconocidas como tales por las nuevas generaciones.

Docencia, enseñanza y formación

Vamos a continuar con una cuestión central, que refiere a que los procesos educativos son procesos *intencionados*, es decir, que se realizan siempre desde una voluntad de propiciar la asunción, por parte de las y los sujetos con quienes trabajamos, de formas de ver y percibir el mundo; y promueven el desarrollo de ciertas formas de pensamiento, conducta y práctica social.

En esta línea, toda tarea educativa implica, entonces, una intencionalidad formativa respecto de las y los sujetos de la educación.

En el pensamiento tanto filosófico como pedagógico, es la idea de la *incompletud* de los seres humanos, que por su naturaleza son, por ende, seres *educables* o *influenciables*, lo que otorga a la acción educativa una responsabilidad ética y política, que es la de recibir a las y los recién llegados, con el compromiso de crear un mundo hospitalario que los contenga (como plantea Hannah Arendt, citada por Frigerio, 2003).

Adriana Puiggrós, plantea en relación con esta idea de incompletud y también con la idea de educabilidad, que la educación ha sido pensada también como suplencia, es decir, como completamiento de una carencia; la que tendría el ser humano en estado de naturaleza, siendo entonces, su finalidad la de "...reparar la incompletud de las relaciones entre el hombre y naturaleza" (Puiggrós, 1994, p. 70). Esta significación está también vinculada con esta idea de *educación como formación*, es decir, como tarea de dar forma a lo informe, de hacer de un sujeto en "estado de naturaleza", un sujeto en "estado de sociedad". Su mirada enlaza con la idea de humanización que sostiene Paulo Freire: "La esperanza está en la raíz de la inconclusión de los hombres, a partir de la cual se mueven éstos en permanente búsqueda" (...) búsqueda incesante de la instauración de la humanidad negada en la injusticia" (Freire, 1985, p. 105-106). Esta deshumanización Freire la sitúa en relación con la opresión, que hace que las y los dominadores u opresores impidan a otras personas la realización de su propia existencia humana.

También para Estanislao Antelo cualquier definición de la educación incluye la idea de influencia, es decir, de una acción que unas personas ejercen sobre otras con la idea de modificar su comportamiento. De modo que la educación supone una intencionalidad, unas y unos sujetos y la capacidad de las personas de ser seres influenciados. No hay educación sino hay una suposición de que la otra o el otro es un *animal influenciado* (Antelo, 2010).

Como decíamos anteriormente, sea cual fuere el sentido de esa formación o el tipo de sujeto que se propone alcanzar, un proyecto pedagógico implica siempre asumir una posición respecto de la direccionalidad de esta formación, de qué tipo de sujeto se tiene en mente; ya que lo que se pone en juego en los espacios educativos no es únicamente la transmisión de conocimientos, sino la formación de un tipo de subjetividad particular, la formación de un cierto modo de "ser" sujeto social (Caruso y Dussel, 2001).

Esta tarea de la educación es, por tanto, una tarea social, que se asume hacia el colectivo, más allá de las particularidades familiares e individuales. "Desde esta perspectiva, educar es la responsabilidad de la construcción de una oferta de filiación simbólica del sujeto" (Frigerio, 2003, p. 49). La idea de filiación es la idea de inclusión, de generar una pertenencia, de la relación entre dos partes que se unen a través de un lazo de protección o de cuidado. Esta tarea de cuidado es una tarea política que asume la educación inclusiva, la que reconoce el derecho a la educación, en el marco de otros derechos humanos fundamentales que no pueden ni deben ser negados, impedidos u obstaculizados en una sociedad justa y democrática. Educar, conlleva una intencionalidad orientada a la construcción de una sociedad humanizante y justa.

Esta misma perspectiva reconoce, también, que la intencionalidad educativa acontece como una práctica contingente, inconclusa y en cierto sentido *imposible*. Como lo explica Antelo:

¿A qué llamamos enseñar? Al reparto sistemático de planes de conducta que permiten que las crías se orienten en la vida. Evidentemente, semejante cosa, por suerte, fracasa. Porque, si esto se cumpliera a rajatabla, manejaríamos (orientaríamos a piacere) el mundo. Y, como todos sabemos, no manejamos el mundo, ni lo vamos a hacer. Porque existe entre unos y otros lo no calculable, lo que ninguna provisión puede prever. Existe el azar y la contingencia. Y, por eso, en el acto de enseñar, el que gobierna siempre es el otro (Antelo, 2011, p. 24).

De manera que es importante que entendamos que comprender la relevancia de esta intencionalidad educativa lleva consigo, a su vez, asumir que esta intención no puede lograrse acabadamente, no puede colmarse en su afán formador, no puede ser, en sentido estricto, posible. La tarea docente y la enseñanza encuentran justamente su límite en esta posibilidad humana de trascender aquello que le es dado como identidad, como herencia. Ya que:

(...) el hecho de que las experiencias sean el resultado del poder, pero también del deseo nos plantea una nueva tensión. Hemos dicho que el sujeto es una red de experiencias. Pero tal red no es una presencia estable. Esa red es el campo de lucha entre el deseo que no se cumple (el sujeto en posición de "exceder" lo dado) y el poder que intenta ordenar las experiencias (el sujeto en posición de "obedecer") (Caruso y Dussel, 2001, p. 10).

Adriana Puiggrós, define a la educación como la posibilidad de *producción del sujeto pedagógico*, pero al cual entiende como una posibilidad, y no como una determinación; como "... las múltiples articulaciones posibles entre el educador, el educando y los saberes, tomando los términos: educador y educando en un sentido amplio, referido a todos los sujetos sociales que enseñan y aprenden" (Puiggrós, 1994, p. 65). Producción, entonces, de una y un sujeto pedagógico, que no son copia, que no son clones, sino posibilidad.

En la misma línea, Antelo identifica al acto de educar como un acto desmedido, desmesurado o en todo caso, no correspondido. Es un acto incalculable, dice, en donde la libertad, lo no controlable de la acción y el comportamiento humanos, hacen imposible saber todo acerca del resultado de esa intervención. En donde hay oferta más allá de la demanda y libertad de la otra persona de rechazarla, ser indiferente o tomarla.

Repensar los vínculos entre las y los sujetos en las relaciones educativas

*La mano que lleva a un niño de la mano lleva una llave
enciende el fuego al tacto, un sueño y una noche que
niega la hondonada, una en
la otra se aprende a caminar, a respirar.
Y va enlazada a un ramo.
La mano que ha plantado una mano en la suya siente
hundirse un aliento en el agua del día, da confianza de
manos abrazadas, como el lugar donde se abre lo por decir,
lo por llegar. Y el que conduce es conducido.
La mano que lleva a un niño de la mano da un cuenco,
un viento en ese cuenco y un viaje en ese viento donde
estallan banderas de colores y
bestias fabulosas comparten un camino
que comienza en un sitio de manos abrazadas.
La mano que lleva un niño de la mano fue a la cita en un lugar de
robustas memorias donde la mano que traga saliva era
recuperada de la soledad.
Una en la otra.
La mano que lleva a un niño de la mano no retrocede nunca.*

Jorge Boccanera, ENGARCE

Una situación educativa, un encuentro en una clase, por ejemplo, conlleva un modo de acercarse al conocimiento, pero atravesado también por un modo de relación con las otras y los otros. Una situación de encuentro, dispuesta como situación educativa, nos coloca entonces a docentes y estudiantes en una posición que, si asumimos estas perspectivas sobre la transmisión y la formación, nos exige reconocer las diferencias, la alteridad, la libertad de las y los otros y la renuncia al control y la manipulación, a la violencia simbólica, que muchas veces se ejerce desde el lugar de autoridad impuesta o formalizada que tiene la docencia.

De modo que los vínculos pedagógicos pueden tejerse en un sentido opresor o en un sentido en el que, sin negar la función docente de orientación, ayuda, acompañamiento, podamos promover la autonomía, la libertad de los sujetos para autorizarse también ellos, diferenciarse, disentir, dudar, expresar su dificultad o su resistencia. Como sostiene el pedagogo Philippe Meirieu:

(...) hay que resistirse a la tentación de erradicar la resistencia. La resistencia es un signo, un signo de que allí hay alguien. Y es allí donde hay que encararse en lo cotidiano, a la resistencia consustancial a toda empresa educativa, es allí donde se re-descubre una y otra vez, la diferencia esencial entre la fabricación de un objeto y la formación de una persona (Meirieu, 2003, p. 106).

Y aquí podemos situar dos cuestiones clave relacionadas con esta idea de Meirieu, que atraviesan el pensamiento de Paulo Freire, que son las de reconocimiento y diálogo. El *reconocimiento*, que habilita y posibilita a la otra o al otro a constituirse subjetivamente, está en el centro de la concepción dialógica de la educación que sostiene Freire. Para él, “Existir humanamente es *‘pronunciar’* el mundo, es transformarlo. El mundo *pronunciado* a su vez, retorna problematizado a los sujetos *pronunciantes*, exigiendo de ellos un nuevo *pronunciamento*” (Freire, 1985, p. 100).

Y afirma que decir la palabra referida al mundo que se ha de transformar implica un *encuentro* de los hombres para esa transformación. Si diciendo la palabra con que transformar el mundo los hombres lo transforman, el diálogo se impone como el camino mediante el cual los hombres ganan significación en cuanto tales. Es por esto que *el diálogo es una exigencia existencial*. Por otro lado, la conquista implícita en el diálogo es la del mundo por las y los sujetos dialógicos, y no la de unas personas por sobre otras. El diálogo, a su vez, se sustenta en el amor, en la humildad y en la fe en la humanidad. “Fe en su vocación de ser más, que no es privilegio de algunos elegidos sino derecho de los hombres” (Freire, 1985, p. 104). La horizontalidad y la confianza son otras de las condiciones de posibilidad del diálogo, en la que las y los sujetos dialógicos se sienten cada vez más compañeros en su pronunciación del mundo.

Esta idea de horizontalidad de Freire puede emparentarse con la del filósofo Jacques Ranciere (2007) en su obra *El maestro ignorante*, que retoma del pedagogo francés del Siglo XIX, Joseph Jacotot. La o el maestro ignorante es aquel que se opone al *maestro explicador*, pero que no se ausenta o se mantiene indiferente, sino que se apoya sobre la idea de la igualdad de las inteligencias, sugiriendo que la o el maestro retire su inteligencia del juego y deje hacer a la inteligencia de las y los alumnos su propio trabajo (Greco, 2007).

(...) “es el alumno el que hace al maestro”: El alumno no es interrogado para ser instruido sino para instruir al maestro acerca de su pensamiento, el maestro va armando sus acciones a partir de lo que el alumno ensaya, intenta, esboza, escribe, dice, improvisa. Es indispensable reconocer al alumno (mirar, aceptar, hacer lugar para que se desplieguen sus diferencias) en este trabajo. Este lugar lo valoriza nuevamente, lo habilita en su subjetividad, le otorga un poder compartido con el maestro (Greco, 2007, p. 76).

Así como en la perspectiva de Freire los hombres se educan entre sí, mediados por el mundo que buscan transformar, también en la perspectiva de Ranciere, la igualdad de las inteligencias de docentes y estudiantes tiene un carácter político, que busca desarticular el poder naturalizado en la forma dominante de este vínculo, que es el que sostiene aulas e instituciones en las que se clasifica a las y los estudiantes en buenos y malos, capaces o incapaces, adaptados o indisciplinados.

En esta perspectiva, lo que se gesta es también, fundamentalmente, un modo de relación caracterizado por la *confianza*. Según Cornu, la confianza es una hipótesis sobre la conducta futura del otro y la otra. La define como una apuesta que consiste en no inquietarse del no-control

de la otra persona y del tiempo. Y sostiene que la confianza es constitutiva de la relación pedagógica en una perspectiva emancipadora.

¿Por qué poner el énfasis en la confianza y por qué pensarla como vital en el espacio – tiempo del encuentro educativo? Porque ya que las personas nacen en una incertidumbre que las vuelve "relativas" a las palabras que las reciben, no les queda otra posibilidad que tener confianza en las y los adultos. Por ello, la renuncia del educador o educadora a ese poder omnipotente sobre la otras o el otro consiste en el acto de dar o tener confianza. Como señala Cornu, la confianza es comprendida en este sentido como una ofrenda de libertad, como renuncia liberadora al poder absoluto de la o el docente (Cornu, 1999).

Finalmente, la dimensión de los vínculos que hacen posible la relación pedagógica se vincula con la posibilidad de constituirnos (las y los docentes) en una referencia para nuestras y nuestros estudiantes, en una "*posición de autoridad*". De una autoridad que se gesta en la asunción de la propia ignorancia, del reconocimiento y de la confianza.

Así como en este contexto histórico aparece la pregunta por la posibilidad y la continuidad de la educación y la transmisión cultural, también la docencia y el papel de las y los educadores sufre lo que algunas y algunos autores señalan como una crisis de autoridad. Según Diker esta crisis, aparece asociada a, por lo menos, tres cuestiones:

- una crisis más general de las instituciones gestadas en la modernidad,
- una crisis de la escuela como institución monopólica de transmisión del saber legítimo, resultado principalmente de la extensión de los medios de acceso a la información, por la vía de las nuevas tecnologías y los medios de comunicación de masas,
- un cuestionamiento a lo que había sido su sustento específico y la base de su eficacia: la posesión de un saber especializado (en particular el dominio de un método de enseñanza) y unos atributos personales que convertían a las y los maestros y profesores en ejemplos a imitar.

Luego de recorrer algunas concepciones sobre la autoridad en diferentes corrientes sociológicas, se pregunta: ¿cuáles son las bases del ejercicio de la autoridad, cuando lo que se pone en juego no es la violencia ni la persuasión? Y responde señalando que la docencia debería ubicarse en una posición de autoridad que se basa no sólo en la delegación de un conjunto de saberes técnicos acerca de la enseñanza, a los que debe fidelidad, sino en la delegación de la posibilidad de recrear y refundar su propio saber acerca del acto de enseñar.

En efecto, encontramos que la autoridad, constituye una condición para que la transmisión tenga lugar. Como señala Herfray, "es a través de palabras que cuentan para un sujeto que se efectúa la transmisión de lo humano". Esas "palabras de autoridad", esas "palabras que cuentan", son tales en la medida en que resultan de un reconocimiento que otro nos dirige (Diker, 2008, p. 63).

La autoridad de la palabra de la y del docente, no se ejerce sobre otras personas, sino que emerge solo si es reconocida por aquellas y aquellos a quienes se dirige. Porque, la autoridad

misma opera por delegación de un autor; es decir, es transmitida por una fuerza de origen que se localiza temporalmente en el pasado, pero, al tiempo que se ejerce (y se obedece), la autoridad reconoce una autorización hacia el futuro. Es este juego de delegaciones en el tiempo lo que asegura la aceptación libre o la obediencia libre a la autoridad.

Perspectivas pedagógicas y prácticas docentes: resignificando los sentidos de la intervención

Interpelar las prácticas docentes y de enseñanza desde las perspectivas pedagógicas antes señaladas implica problematizar colectivamente algunos interrogantes que se tornan centrales: ¿Qué supone recuperar, en el contexto actual, la continuidad de una herencia cultural que resignifique la democratización y la justicia educativa en las prácticas de enseñanza? ¿Cuáles son los imaginarios de futuro que contribuimos a configurar en relación con los sentidos de la enseñanza? ¿Cuáles son las habilitaciones que estamos dispuestos a autorizar? ¿Cómo asumimos nuestra responsabilidad ético-política frente a las y los recién llegados? ¿Cómo promovemos procesos de filiación que posibiliten a nuestras y nuestros estudiantes constituirse efectivamente como tales? ¿Qué nuevos “encargos” para las y los docentes traen “los nuevos” sujetos contemporáneos? ¿Cómo son los vínculos que promovemos entre las nuevas generaciones y las tradiciones y conocimientos disponibles? ¿Cómo promovemos el reconocimiento de sus historias, sus saberes y sus experiencias en las prácticas de enseñanza? (Southwell, 2009).

Los contextos de las prácticas educativas contemporáneas nos permiten identificar algunos desafíos centrales de la enseñanza, en las que adquiere sentido y direccionalidad la tarea de la educadora y del educador.

Una primera cuestión remite a la necesidad de pensar la relación de la enseñanza con los procesos de transmisión y selección cultural en el contexto de redefinición de la relación educación / sociedad y la asunción de una perspectiva política que reconoce a la educación como derecho. Ello supone comprender a la enseñanza como práctica en las que los colectivos docentes asumen la tarea de “recrear” los procesos de transmisión cultural contemporáneos y los modos en que ellos ponen en tensión los dispositivos institucionales y pedagógicos en los que dichas prácticas se despliegan. Como señala Edelstein, ello implica:

(...) una particular manera de entender la enseñanza. No se trata de la asimilación de ideas y conclusiones ya establecidas con respecto al conocimiento público sino de su valor para pensar desde cada sujeto sobre sus conocimientos cotidianos y problematizar sus experiencias (...) Ello requiere contar con las preocupaciones, intereses y puntos de vista iniciales para construir nuevas comprensiones desde el trabajo colaborativo. Implica convertir la función de transmisión cultural en un ejercicio de reflexión y de crítica; supone una dialéc-

tica conflictiva entre los intereses sociales y el necesario distanciamiento crítico. Éstas son las posibilidades que devendrían de ampliar los horizontes de reflexión sobre la enseñanza (Edelstein, 2014, p. 21).

Por otro lado, asistimos al desafío de problematizar los procesos de construcción del conocimiento. Perdida la centralidad y el monopolio en los procesos de transmisión de la cultura, las instituciones educativas deben enfrentar el reto de construir un nuevo sentido para los procesos de formación que ellas posibilitan, en el contexto de las y los múltiples referentes de formación a los que están expuestas las y los sujetos que la transitan. Ello supone construir una nueva distinción entre los procesos de formación institucionalizados, sin que ello implique una descontextualización de la experiencia sino todo lo contrario, un espacio donde es posible analizar la experiencia, recuperar los aprendizajes sociales de las y los sujetos y la amplitud de los espacios sociales formativos desde un registro simbólico distintivo, que posibilite la construcción de una imaginación social que sea capaz de instituir nuevas condiciones de existencia social (Carli, 2004). Esto supone recuperar los conocimientos disciplinares o científicos existentes, pero desde articulaciones con estos registros que movilicen el valor personal, público y social de lo que se aprende, en articulación con lo que se trae desde esa experiencia social.

Finalmente, la necesidad de analizar los cambios producidos en la relación entre las generaciones. Intentar reconocer la emergencia de nuevas subjetividades y modos de sociabilidad en las y los jóvenes, a la vez que la existencia de una crisis de representación y de debilitamiento de las y los agentes tradicionales de socialización y de los modelos de autoridad pasados. Ello supone intentar construir instancias de diálogo generacional que permitan el reconocimiento de los diversos modos de ver el mundo con una potencialidad constructiva que recupere la cultura producida dando lugar a lo emergente. Implica intentar construir puentes para superar las fracturas en la relación de las generaciones adultas y las y los jóvenes.

Desde la asunción de estos desafíos, fuimos planteando de modo general algunas categorías que nos permiten resituar los vínculos pedagógicos, las concepciones respecto del conocimiento, los modos de posicionar a las y los sujetos en la experiencia escolar, entre otras dimensiones. Noción tales como: reconocimiento, diálogo, confianza, habilitan a asumir y construir la intervención docente en las prácticas de enseñanza desde nuevos posicionamientos pedagógicos, que asumen que la urgencia de transformación de las prácticas no es un requerimiento “modernizador” sino político y cultural. Lo que supone interrogarnos, tal como lo plantea Freire: “¿al servicio de quiénes, de qué ideales producimos, conjuntamente con los alumnos, el saber dentro del tiempo-espacio de la escuela?” (Freire, 2003, p. 43).

Referencias

Antelo, E. (2005) “Notas sobre la (incalculable) experiencia de educar” En: *Educación: ese acto político*. Buenos Aires: del estante editorial.

- Antelo, E. (2011) “¿A qué llamamos enseñar?” En Alliaud, Andrea y Antelo, Estanislao *Los gajes del oficio. enseñanza, pedagogía y formación*. Aique, Buenos Aires.
- Carli, S. (2004) “Pensar la educación. Dilemas del presente y conceptos disponibles.” en *Revista Tram(p)as de la Comunicación: Investigación en Comunicación y Educación. Límites, alcances y perspectivas*. Año 3, N° 20. Facultad de Periodismo y Comunicación Social. Universidad Nacional de la Plata. Buenos Aires: Ediciones Periodismo y Comunicación, pp. 44- 51
- Carli, S. (2006) “Los dilemas de la transmisión en el marco de la alteración de las diferencias intergeneracionales”, Pág. 1/2, Mimeo. Diploma Superior en Gestión Educativa (virtual) de FLACSO/Cátedra de Comunicación y Educación Ciencias de la Comunicación UBA.
- Cornu, L. (1999) “La confianza en las relaciones pedagógicas”, en Frigerio, Graciela, Poggi, Margarita y Korinfeld, Daniel (compiladores) *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela*. Ediciones Novedades Educativa. Buenos Aires.
- Caruso, M. y Dussel, I. (2001) *De Sarmiento a Los Simpsons. Cinco conceptos para pensar la educación contemporánea*. Buenos Aires, Kapeluz.
- Diker, G. (2004) “Y el debate continúa. ¿Por qué hablar de transmisión?”, en Frigerio, G. y Diker, G. (Comps.). *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción*. Buenos Aires. Novedades educativas.
- Diker, G. (2008) “Autoridad y Transmisión: algunas notas teóricas para re-pensar la educación”. *Revista Educación y Humanismo. N° 15* (pp. 58-69). Universidad Simón Bolívar. Barranquilla, Colombia.
- Edelstein Gloria (2014) “Una interpelación necesaria: Enseñanza y condiciones del trabajo docente en la universidad” En *Revista Política Universitaria N° 1*. IEC – CONADU
- Freire, P. (2008) *Pedagogía de la Autonomía*. Buenos Aires, Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1985) *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires, Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2003) *El grito manso*. Buenos Aires, Siglo XXI Editores
- Frigerio, G. (2003) *Los sentidos del verbo educar*. México Crefal
- Greco M. B. (2007) *La autoridad (pedagógica) en cuestión. Una crítica al concepto de autoridad en tiempos de transformación*. Buenos Aires. Homo Sapiens
- Hassoun, J. (1996) *Los contrabandistas de la memoria*. Buenos Aires. Ediciones de la Flor.
- Meirieu, Ph. (2003) *Frankenstein Educador* Barcelona, Alertes S. A. de Ediciones
- Puiggrós A. (1994) *Volver a Educar* Ariel. Buenos Aires
- Rancière, J. (2007) *El maestro ignorante: cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. 1° Ed. Buenos Aires. Libros del Zorzal.
- Southwell, M. (2009) "Docencia, tradiciones y nuevos desafíos" En Yuni José (comp.) *La formación Docente. Complejidad y Ausencias*. Grupo Editor - Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Catamarca.

CAPÍTULO 2

Transformaciones culturales recientes, políticas educativas e instituciones

Glenda Morandi, Mónica Ros y Andrea Iotti

Las prácticas docentes y de enseñanza son prácticas históricas y socialmente condicionadas, por lo que resulta central situar la mirada en los modos en que el escenario contemporáneo configura y atraviesa los procesos de transmisión cultural y de formación de sujetos como objeto central de tales prácticas.

En esta línea, abordar específicamente los procesos de formación en comunicación implica situarse en un campo particular de intervención social y profesional que a nuestro entender debe ser pensado desde el entrecruce y articulación de los procesos de Comunicación/Educación/Cultura. Esta perspectiva posibilita recuperar, en clave cultural/comunicacional, el conjunto de atravesamientos que configuran hoy a los procesos de transmisión cultural identificando en ellos las principales dinámicas socioculturales que tienen lugar en el escenario contemporáneo. Retomamos en esta línea a la pedagoga argentina Sandra Carli quien señala:

La relación entre comunicación, educación y cultura designa un espacio complejo para pensar los fenómenos educativos contemporáneos, caracterizados por las aceleradas transformaciones tecnológicas, sociales, culturales que han tenido impacto en los procesos educativos y en los sujetos de la educación en los últimos veinte años (Carli, 2001, p. 2).

En este marco, las líneas que siguen se dedican a abordar algunas cuestiones que resultan insoslayables como punto de partida para la reflexión acerca del escenario en que la tarea de las y los educadores/comunicadores tiene lugar, pensada desde una lectura histórico-política de ésta.

Proponemos, entonces, realizar una caracterización de los escenarios que atraviesan estas prácticas respecto de tres planos diferentes, pero articulados:

- El espacio socio cultural amplio y en relación con éste, las transformaciones, sus rupturas y continuidades, en la configuración del campo de Comunicación/Educación/Cultura en los períodos históricos respectivamente delimitados como modernidad y posmodernidad (modernidad tardía, modernidad líquida o segunda modernidad según las nominaciones de corrientes y autoras y autores diversos).
- El campo de las políticas educativas y las disputas en torno de la educación en proyectos político-culturales, en conflicto e incluso antagónicos, de educación y sociedad

que se han venido planteando en nuestro país. Haremos hincapié especialmente en los modos en que las políticas y perspectivas neoliberales de los '90 reconfiguraron el espacio político-cultural de la educación pública nacional, y el proceso por el cual, desde un horizonte de reconstrucción del derecho a la educación, se delinean políticas públicas alternativas.

- El de la reconfiguración que han venido asumiendo las propias instituciones educativas en algunas de sus dimensiones constitutivas centrales, en tanto ámbitos de concreción de los procesos de formación institucionalizados, identificando el atravesamiento en ellas de las dos esferas anteriores.

Se trata de adentrarnos en este territorio para pensar desde allí los desafíos que plantea este escenario respecto del papel docente de las y los comunicadores/educadores y los sentidos político-pedagógicos de su intervención.

Cultura y educación: legados y rupturas del mandato moderno

El orden, el cuidado y el amor a la escuela pueden contribuir a su mejoramiento transformándola en lugar de amable trabajo, por el esfuerzo aunado de maestros y alumnos. (...) Los niños experimentan placer al tener un aula hermosa; el cuidado de plantas y flores, del material ilustrativo y, en general, de todos los detalles que contribuyan al buen aspecto de la sala de trabajo, deberá estar a cargo de los alumnos que, en forma agradable adquieren así hábitos de orden, disciplina y trabajo.

Amanda Imperatore, LECCIONES DE DIDÁCTICA

Entendemos, junto con Caruso y Dussel (1998), que ciertas instituciones o espacios sociales son formativos/educativos en tanto suponen la participación de las y los sujetos en redes de experiencias que van contribuyendo, junto con otras, a configurar sus subjetividades e identidades, articulándolos con un conjunto de repertorios de saberes y formas de pensamiento y actuación propios de la sociedad en que se insertan. Esta idea pone en evidencia dos cuestiones. En primer término, que los procesos de formación aluden a un conjunto de experiencias que no se reducen a la “adquisición” de conocimientos. Tanto el contenido, como la forma, el tipo de institución y las relaciones que se dan en su interior configuran dimensiones formativas. En segundo lugar, los modos en que se definen y redefinen los rasgos y características que adquieren dichos contenidos, prácticas, instituciones y relaciones son históricos y no esenciales o naturales. Es decir, que aquello que *forma* en las instituciones y en los espacios sociales, no es independiente, sino que está atravesado por lo que ocurre en relación con la cultura, la economía, los modos de producción de conocimiento, las relaciones y estructuras sociales, el sistema político (Caruso y Dussel, 1998).

Por otro lado, reflexionar sobre la cuestión de las finalidades educativas supone situarse en un modo de comprender los procesos de formación. Esta reflexión remite a prácticas que plantean una intencionalidad formativa, respecto de las y los sujetos que participan en las mismas. Sea cual fuere el sentido de esa formación o el tipo de disposiciones, saberes o valores que se propone alcanzar, la configuración de un proyecto pedagógico implica asumir definiciones y tomar posiciones en torno de aspiraciones, horizontes, transformaciones en las relaciones entre pasado, presente y futuro.

Sostener una perspectiva histórica respecto de los espacios sociales en los que se forma a las nuevas generaciones, resulta fundamental para comprender que no existen saberes esenciales o universales que deben ser necesariamente transmitidos, y para comprender que las instituciones formadoras y los saberes que transmiten cambian y se transforman en relación con las transformaciones sociales y culturales más amplias. Que en la definición de lo que se enseña y lo que no, o del tipo de horizonte social o subjetivo desde el que se piensa la formación, intervienen fuerzas y actores sociales que confrontan para imponer sus propios significados, intereses, visiones. Por esa razón, los procesos educativos son un espacio de lucha y de conflicto por proyectos político-culturales diferenciados.

Es así como la escuela (y con ella, los sistemas educativos nacionales) constituyó *el* espacio social que en un determinado período histórico fue instituido como ámbito privilegiado para formar a las niñas y niños, entendidos como las y los futuros ciudadanos y trabajadores de los nuevos estados nación del capitalismo. La escolarización, en este marco:

(...) alude a un proceso en que una práctica social como la escolar va extendiéndose a nivel masivo en las sociedades modernas. De este modo, la escuela se va constituyendo como institución destinada a producir un determinado orden imaginario social y a reproducir las estructuras y organizaciones sociales modernas existentes (Huergo y Fernández, 2000, p. 91).

La escuela tampoco actuó en ello sola, sino con un concierto de otras instituciones propias de este período histórico en donde se constituyen y desarrollan modos de ser *sujeto social*: la familia, la iglesia, los partidos políticos, los sindicatos, la fábrica o las ciudades (Tenti Fanfani, 1999).

La sociedad moderna, organizada desde los principios de la razón, se articulaba con la idea de un progreso indefinido entendido como resultante natural de la misma. Como plantea Tadeu da Silva:

La idea de educación que es parte esencial del sentido común moderno está montada sobre las narrativas del constante progreso social, de la ciencia y de la razón, del sujeto racional y autónomo, y del papel de la propia educación como instrumento de realización de esos ideales. La ciencia y la razón son instrumentos de progreso, el sujeto moderno es aquel que está imbuido de esos mismos propósitos e impulsos, y la educación institucionalizada es la encargada de producirlo. El sujeto educacional así producido

encarna los ideales de la narrativa moderna: emancipado, libre y racional (Tadeu Da Silva, 1995, p. 13).

Desde un punto de vista histórico, vemos que esa práctica de formación de sujetos (y de transmisión de habilidades y conocimientos, pero también de valores o actitudes), que es la educación, en un determinado momento histórico, adquirió ciertos rasgos particulares en tanto comenzó a desarrollarse en instituciones especializadas (escuelas) articuladas además en un sistema impulsado y promovido por una particular forma de articulación y ejercicio del poder como es el Estado. El Estado suponía el escenario de construcción del bien común; la escuela, la institución encargada de seleccionar los repertorios culturales legítimos; y las y los docentes, representantes del Estado y de la autoridad escolar, quienes organizaban las experiencias que iban a hacer posible la adquisición de tales repertorios culturales. Esto se asoció a su vez a un modo de desarrollo del capitalismo que requería la ampliación de un mercado interno de consumo cada vez más creciente. Durante todo el Siglo XX se fue planteando, aunque contradictoriamente, que las bondades del progreso económico y científico fueran alcanzando a todos los sectores de la sociedad. Es por ello que los sistemas educativos tuvieron una importante expansión; la que se relaciona con la convicción de que la educación posibilita, en una dimensión social, el crecimiento económico y una sociedad más democrática; en la dimensión individual era un vehículo para la movilidad y el ascenso social.

Se esperaba que la expansión del sistema asegurara igualdad de oportunidades de progreso social a todas las personas independientemente de su situación socioeconómica, contribuyendo, además, a seleccionar a las más capaces para cada área. Algunos autores y autoras denominan por ello a la modernidad como la etapa del optimismo pedagógico (Caruso y Dussel, 1998). Es la consolidación del modelo del estado benefactor lo que le da articulación a este modelo social y político que, por diversas razones, que señalaremos, comienza a sufrir un debilitamiento, crisis o resquebrajamiento; proceso que se consolida a partir de la última década del siglo XX, no solo, pero fuertemente en relación con la instalación de un modelo social-económico neoliberal. Pero también, a partir de una revisión profunda desde el campo cultural, filosófico y político acerca de la modernidad, entendida como un particular relato histórico construido socialmente y no como etapa natural de la evaluación de la sociedad.

Adriana Puiggrós problematiza esta cuestión y nos ayuda a situar la matriz de comprensión desde la que fueron construidas las relaciones educativas en la modernidad. Sostiene que en la *imaginación pedagógica moderna* la escuela se configura como la encargada de transmitir a los sujetos los recursos culturales mínimos para formar parte, de manera autoconciente de la sociedad. El sujeto deseado deviene en la escuela hombre “racional y libre”, a partir de una transfiguración en un sujeto nuevo, es decir sin ataduras con la cultura previa a la escolarización. De este modo: “El desencuentro, la diferencia, la distancia, la discontinuidad entre el discurso del educador y su asimilación por parte del educando son saldadas en la educación moderna, en la imaginaria negación de los contenidos previos que porta el educando” (Puiggrós, 1995, p. 108).

Es por ello que se torna central retomar los rasgos constitutivos que asumieron en la modernidad los procesos de formación institucionalizados, para identificar el conjunto de las transformaciones que, con la denominada crisis de la modernidad, han atravesado al campo de Comunicación/Educación/Cultura reconfigurando el escenario en el que intervienen las y los comunicadores/educadores.

Al analizar los roles otorgados al papel de las educadoras y los educadores en diferentes proyectos políticos, caracterizamos el papel de éstos en el proyecto educativo de la modernidad, que produjo, como “invento”, a la escuela como institución social, la que aún a pesar de muchas disputas, continúa constituyendo el espacio común en que la herencia cultural es distribuida en nuestras sociedades, y que conforma un modo de ciudadanía, podríamos decir compartida, en el seno de un espacio público que nos configura como comunidad.

Actualmente, los procesos educativos y de socialización de niñas, niños y jóvenes, y también las instituciones educativas, aunque conservan buena parte de los rasgos de la educación moderna, se han visto interpelados en sus lógicas y atravesados por transformaciones histórico-culturales de la historia reciente. Diversas autoras y autores coinciden en que, hacia fines del siglo pasado, especialmente a partir de los '90, buena parte de este proyecto educativo comenzó a ser erosionado (Dubet, 2006). Es importante analizar este resquebrajamiento / declive del modelo educativo moderno, no exclusivamente desde una lectura de “crisis” o de “desajuste”, sino desde un análisis del impacto de las transformaciones sociales, económicas, culturales y también científicas en que se enmarca este proceso.

Sin pretender un desarrollo exhaustivo, podemos plantear esquemáticamente tres circunstancias diferentes, aunque ligadas entre sí, que nos permiten analizar algunas dimensiones que se anudan en torno de tal resquebrajamiento:

a). Uno de estos escenarios alude a los cuestionamientos a la modernidad en general, y a la educación moderna en particular, al interior de los propios campos de producción de conocimiento social, es decir desde lecturas críticas provenientes de las ciencias sociales. Estas perspectivas evidenciaron a la sociedad moderna como un proyecto político, social e ideológico históricamente construido. Específicamente en el campo educativo, comenzaron a construirse perspectivas de comprensión críticas de la relación entre la educación, la sociedad y las ciencias sociales. Estudios y enfoques específicos en el campo educativo ya desde los '70 (Baudelot y Establet, 1975; Bowles y Gintis, 1998), contribuyeron a cuestionar la neutralidad del modelo educativo de la modernidad y también de los repertorios teóricos que habían coadyuvado a su consolidación y legitimación:

- la evidencia de que el desarrollo y expansión de la educación no logró materializar el ideario utópico de la igualdad, el destierro de la pobreza y las injusticias;
- los estudios teóricos y empíricos que comenzaron a analizar a la escuela como una agencia destinada a preservar y reproducir el orden social vigente a través de la imposición de repertorios culturales de ciertos sectores de la sociedad;
- la desmitificación de la ciencia como conocimiento neutral y su consecuente vinculación ideológica con la legitimación de un modelo de sociedad determinada.

Se desnuda, entonces, la falacia de la supuesta eficacia de la acción pedagógica de la escuela moderna que, en tanto desconoce la inscripción cultural de las y los educandos, elimina la confrontación y el conflicto de su modelo pedagógico (Puiggrós, 1995). Desde esta crítica, Puiggrós afirma que los procesos educativos son producto de sobredeterminaciones múltiples que se elaboran en el campo de múltiples luchas por la hegemonía y que contienen movimientos de oposición, de rechazo/indiferencia, de antagonismo; es decir, que contienen en su seno tensión, conflictividad y heterogeneidad. Se plantea así la crítica al disciplinamiento escolar, a su papel en la reproducción de las diferencias de clase social, a la selección de arbitrarios culturales de las clases dominantes, entre otros, ocultos tras las supuestas bondades del proyecto civilizatorio de la escuela.

b) Otro escenario de cuestionamiento de la sociedad moderna, lo configura la emergencia de profundas transformaciones en las dimensiones sociales, económicas, políticas y culturales que se fueron desarrollando aproximadamente a fines de la década del '60 en el mundo en general, con características particulares en los países latinoamericanos. Estas transformaciones fueron configurando un nuevo "ordenamiento social", denominado, según diversas autoras y autores, posmodernidad, modernidad tardía, líquida o segunda modernidad (Lyotard, 1987; Bauman, 2003). Proceso que Huergo caracteriza del siguiente modo:

La escolarización, como estatuto moderno de la educación, se ha visto desafiada en los últimos tiempos por una completa situación de revoltura cultural. En particular, los ejes de la escolarización (como el disciplinamiento de los sujetos y los saberes, la racionalización de las prácticas culturales, la identificación de un estatuto de la infancia, el centramiento en la lógica escritural y en el texto, la misma educabilidad) se encuentran en una profunda y novedosa crisis (Huergo, 2001, p. 89).

En los cambios producidos en relación con los procesos de producción, circulación y distribución de saberes, cabe señalar el impacto de las tecnologías de la información y la comunicación. También los procesos de globalización cultural implicaron una transformación central en el lugar de las instituciones educativas como instituciones sociales preponderantes en la transmisión del conocimiento. Paradójicamente, al mismo tiempo, el impacto de las tecnologías de la información y la comunicación no materializó, como algunas perspectivas suponían, procesos de democratización en el acceso al conocimiento, sino que éstos tuvieron un alcance desigual y parcial, reconfigurando y consolidando, tanto a nivel mundial como en los países latinoamericanos, circuitos segmentados y diferenciados de inclusión y exclusión. Es importante remarcar que estos procesos de diferenciación no se inscriben solamente en el nivel de las y los sujetos, sino que se expresan también en la multiplicidad y diferenciación de las escuelas, las condiciones de formación y trabajo docente, los contextos familiares y comunitarios. De ahí que no podamos hablar de la escuela sino de una diversidad de escuelas.

Las lógicas de producción de conocimiento acumulativas de la modernidad hacen eclosión con la producción acelerada de conocimientos, la multiplicación de los espacios de circulación y

las barreras que antes clasificaban la información a las que las y los sujetos accedían, por ejemplo, entre el conocimiento científico y el saber popular. La multiplicación de agentes de formación, tales como los medios de comunicación o las redes informáticas, con lógicas diversas e incluso divergentes, contribuyó a cuestionar la legitimidad de la institución escolar y a configurar un escenario complejo de proliferación de mensajes e información yuxtapuestos. Es en este sentido que pueden seguirse los aportes de Jesús Martín Barbero cuando afirma:

Ello implica que en el estrato más profundo de la actual revolución tecnológica lo que encontramos es una mutación en los modos de circulación del saber, que fue siempre una fuente clave de poder, y que hasta hace poco había estado conservando el carácter de ser, a la vez, centralizado territorialmente, controlado a través de determinados dispositivos técnicos y asociado a muy especiales figuras sociales. De ahí que las transformaciones en los modos en que circula el saber constituyan una de las más profundas mutaciones que una sociedad puede sufrir (Barbero, 2003, p. 18).

Desde el punto de vista de los lazos sociales y las identidades culturales, a la caída del Estado como institución garante del bien común, le correspondió la reconfiguración de instituciones como la familia, las organizaciones políticas, el mundo del trabajo provocando la redefinición de identidades sociales que en la modernidad parecían ubicar a las y los sujetos en lugares sociales estables y de alguna manera previsibles: trabajadoras y trabajadores, empleadas y empleados, madres y padres, maestras y maestros, etc.

Frente a la certeza que preveía la sociedad moderna basada en el desarrollo racional de la sociedad, que se anclaba en la idea de que las y los sujetos eran siempre parte de un colectivo que generaba reglas y límites a la acción individual, la incertidumbre se instala como el escenario constante de la vida. Ésta parece ahora estar librada a posibilidades infinitas que no implican ya asumir roles sociales prefigurados, sino que la configuración subjetiva se va construyendo en elecciones puntuales, acotadas al presente, en un futuro incierto, siempre móvil e impredecible articulado fuertemente con las elecciones de las y los consumidores.

Frente a la homogeneidad, que anticipaba como utopía el modelo educativo moderno, los escenarios culturales marcan la irrupción y expresión de múltiples identidades culturales. En un escenario de globalización de la cultura irrumpen identidades colectivas particulares y nuevos referentes de identificación, algunos locales y otros extraterritoriales, en el que se asiste a la emergencia de nuevos movimientos sociales, étnicos, de género, ecologistas, entre otros.

De modo que las transformaciones acontecidas generaron un desordenamiento de buena parte del orden natural con que interiorizamos lo que han sido los procesos educativos durante la modernidad.

Por ello, cuando pensamos en los procesos de formación y su articulación con la comunicación, es necesario considerar que:

El problema no es de incorporación de aparatos e innovaciones ni de capacitación tecnológica, sino de transformación cultural. El problema es empezar por comprender que los acontecimientos comunicativos mediados por dispositivos técnicos se insertan en un dinamismo permanente que responde a exigencias y procesos sociales, produciendo modos de comunicación, reestructuraciones en las formas de percepción y evoluciones de las acciones, las creencias y la imaginación colectiva (Huerco, 2001, p. 91).

Finalmente, el escenario de consolidación del neoliberalismo a escala mundial, el que si bien tuvo fuertes puntos de resistencia, que incluyeron la generación de proyectos nacionales y populares en diferentes regiones, batalla férreamente por implantarse como lógica excluyente de organización económica, política y social planetaria.

La implementación de importantes reformas neoliberales en el campo económico apuntó a fortalecer la “movilidad del capital”, dando lugar a profundas injusticias y procesos de exclusión junto con una desterritorialización y un cambio en los modos de organización social, antes vinculados estrechamente al lugar de la nación y el estado. Al decir de Bauman:

(...) las reglas de juego que están obligados a jugar han sido dispuestas por fuerzas sobre las que tienen mínima influencia, si es que tienen alguna. ¿Cuáles fuerzas? Unas tan anónimas como los nombres tras los que se esconden: competencia, condiciones de comercio, mercados mundiales, inversores globales. Fuerzas sin residencia fija; extraterritoriales, a diferencia de los poderes eminentemente territoriales del Estado; y capaces de moverse libremente alrededor del planeta, en contraste con las agencias del estado que, o bien para peor o bien para mejor, se mantienen irrevocablemente sujetas al suelo (2004, p. 92).

Desde esta nueva configuración económica y política, acontece una nueva batalla en el plano de la cultura y las identidades que plantea el neoliberalismo, ya que como señalan Jódar y Gómez: “En tanto forma de gobernar supone una ruptura con las formas organizativas e instituciones del Estado del bienestar, recodificando el papel de Estado y, además, la promoción de nuevas subjetividades. (...) el sujeto autorresponsable, siempre en curso y “empresario de sí” (Jódar y Gómez, 2003, p. 383).

Esta tarea de formación de este nuevo tipo de subjetividad busca ser alcanzada a partir de la conformación de una o un sujeto “nuevo”, libre de ataduras, desanclado de su herencia pasada y de su colectivo social. La educación obligatoria se transformaría así en un servicio más y el papel del Estado es especialmente el de evaluar su calidad y eficiencia, que se mide fundamentalmente por la satisfacción de las y los clientes, conjunto en que queda convertida la “comunidad educativa”.

Aún en el contexto de su persistencia como estructura económica y de las manifiestas consecuencias dramáticas que su instalación a fines de siglo pasado supuso en diversas regiones del mundo, el capitalismo neoliberal globalizado ha venido siendo cuestionado también a escala mundial, y se ha producido la emergencia y consolidación de perspectivas y proyectos políticos alternativos en algunos estados nacionales, los que, tanto desde el campo político como el social y cultural, han venido dando una batalla a los principales presupuestos de este modelo. En este

sentido, puede señalarse que ciertas perspectivas posmodernas, elaboradas y sostenidas desde fines de siglo, resultaron también funcionales a este proceso de devastación de la sociedad como *asunto de todos*; exaltando las diferencias individuales, las libertades de elección y la relatividad absoluta de toda afirmación política. Estas perspectivas atravesaron fuertemente las lecturas que se realizaron en el período sobre la escuela y la educación pública estatal, como instituciones claves de la modernidad. En nuestro país, el desmantelamiento del sistema público nacional de educación producido por las políticas neoliberales de los '90, fue leído erróneamente (¿ingenuamente?) desde algunos discursos académicos y sociales, como signo de la crisis de la modernidad y de sus lógicas homogeneizadoras, antes que como consecuencias de tal desmantelamiento. Es necesario abordar de manera compleja la discusión en torno de las transformaciones culturales que provocaron el estallido del proyecto cultural de la modernidad y las profundas implicancias que las mismas tienen para repensar los lugares desde los que reconstruir un horizonte colectivo de igualdad y justicia en los procesos educativos entendidos como procesos de producción cultural. Como señala Carli:

Es un dilema político inscribir esas diferencias intrageneracionales en un proyecto educativo común, en un imaginario que trabaje en la producción de una identidad común, en la comprensión de las diferencias, pero también en la explicación de las desigualdades que provocan que una gran cantidad de jóvenes se caigan del mapa social, su futuro sea destino, y que otros se ubiquen en una situación de privilegio, y su futuro se proyecte positivamente. Ello supone la necesidad de un tipo de transmisión que transite en esa autonomía relativa de la educación pública, que a la vez que está atrapada por límites estructurales más o menos determinantes, imagina otro horizonte cultural, trabaja en un tipo de conocimiento en cuyo acceso incluye a unos y otros, proyecta una mirada sobre el conjunto social a través de la enseñanza (Carli, 2006, p. 10).

Es desde el reconocimiento de este dilema que podemos situarnos en el escenario actual de revisión del proceso vivido en las tres últimas décadas de disputas y tensiones en torno de estos proyectos contrapuestos, y que nos encuentra como activos actores históricos intervinientes, articuladores de prácticas que apunten a fortalecer continuamente la reconstrucción de lo público y de identidades forjadas en la solidaridad que se gesta a partir de proyectos colectivos.

Políticas educativas nacionales en la historia reciente: tensiones y disputas por los sentidos de la educación

Nos interesa delimitar tres tensiones nodales de las políticas educativas de nuestro país en las que se han venido planteando los antagonismos entre los proyectos educativos contrapuestos que venimos describiendo, aquel que apuesta a la educación como derecho humano colectivo y el que construye el programa pedagógico neoliberal.

Consideramos que abordar esta cuestión desde la preocupación por la enseñanza y las prácticas docentes, supone asimismo atender una escisión construida históricamente en el campo educativo entre las políticas educativas y las prácticas de enseñanza, ámbito en el que se configura el quehacer de las educadoras y los educadores. Recuperamos aquí, en línea con pensar la resignificación de los sentidos de la intervención docente en la actualidad, el planteo de Flavia Terigi, que define a la enseñanza como problema político y no, como tradicionalmente se la ha concebido en el campo pedagógico y social, como un problema exclusivo de la didáctica, que debía, por tanto, ser estudiado y resuelto por especialistas en esta disciplina. Terigi afirma que una parte importante de la producción didáctica, denominada o evaluada como tecnocrática, se pretende “todoterreno” al omitir el análisis de las condiciones sociopolíticas en que tiene lugar la escolarización (2004).

Un aspecto nodal que invita a pensar es el relacionado con el diseño de políticas educativas cuya tónica central es la escisión de lo “macro” y lo “micro”. En donde las decisiones políticas se toman en los ministerios o los órganos de conducción de la educación y las definiciones que corresponden a los docentes serían solamente de índole “didácticas”, quitando a las decisiones didácticas, o sobre la enseñanza, su valor político. Así lo expresa:

Hay una forma dominante de entender las políticas educativas que identifica el problema del planeamiento con la definición de grandes propósitos y con la previsión de las condiciones organizativas, normativas, presupuestarias e institucionales –con una suerte de esqueleto organizativo de los programas y proyectos de política educativa– de manera independiente, ajena e incluso ignorante (...) del modo en que finalmente, efectivamente tendrá lugar la enseñanza (Terigi, 2004, p. 193).

Esta desarticulación entre planeamiento de las políticas educativas y enseñanza conlleva para la autora importantes consecuencias:

Asumir la enseñanza como problema principal de las políticas educativas no es diseñar políticas “a prueba de docentes” (...) Lo que estamos sosteniendo es que el problema didáctico no aparece –y por tanto no debería plantearse– al *final* de planeamiento: aparece al *principio*, cuando nos preguntamos bajo qué condiciones pedagógicas va a ser posible que los chicos y las chicas aprendan (Terigi, 2004, p. 196).

Lo que busca poner en escena es justamente a la enseñanza y, por ende, las prácticas que en ella tienen lugar, qué es lo que no se considera al momento de diseñar las políticas educativas, lo que califica como un error grave, ya que son justamente esas condiciones en que la enseñanza tiene lugar lo que deberían atender estas políticas. Y a esto, ciertamente, contribuiría la participación más activa de las y los actores de la enseñanza en el planeamiento programático de la educación.

Pese a ello, sostiene que en los últimos años se ha avanzado desde la producción teórica y desde las propuestas didácticas en el análisis de los condicionamientos de la enseñanza, lo que ha contribuido a la construcción de nuevas formas pedagógicas que han posibilitado modificar los vínculos de las y los estudiantes con el saber, habilitándolos para construir *poder intelectual* (Terigi, 2004).

Es desde esta consideración previa que proponemos el siguiente recorrido por las tensiones que han venido atravesando a las políticas educativas en las últimas décadas en nuestro país, en tanto las mismas supusieron, en cada caso, condiciones disímiles para las prácticas docentes, y en algunos no alcanzaron para tocar el núcleo duro de esas condiciones que limitan las posibilidades de intervención en pos de un proyecto democratizador de la educación.

Es en la década del '90 que se consolida un proceso de generación de políticas educativas neoliberales, que luego es nuevamente tensionado por un proyecto de carácter nacional y popular que emerge a principios de siglo. Los que siguen son algunos de los rasgos de ambos en torno de aspectos clave de las políticas educativas:

- *La oposición entre un sistema educativo federal integrado en un proyecto nacional vs. la dispersión de los sentidos colectivos de la educación en un sistema educativo desigual y fragmentado.*

La Ley Federal de Educación del gobierno de Carlos Menem, sancionada en 1993 y orientada a la instalación de las lógicas neoliberales en la educación, había consolidado un proceso, iniciado por la dictadura cívico-militar, en el que se derivó en cada provincia la responsabilidad de organizar, sostener y supervisar el sistema educativo. El resultado fue la profundización de la fragmentación y la desigualdad, desarticulando el sistema educativo nacional. Se completó el proceso de transferencia de las escuelas nacionales a las jurisdicciones, pero no los fondos necesarios para su financiamiento. Cada provincia se vio compelida a tomar decisiones en función de sus posibilidades, recursos y perspectivas, imposibilitando construir un proyecto político-educativo para la nación.

El escenario posterior, de reconstrucción de lo público, iniciado en el 2003, planteó como uno de los nudos centrales la cuestión acerca de cómo abordar la reconstrucción del sistema educativo nacional, valorando las diversidades y disminuyendo las desigualdades entre las provincias. En este sentido, desde su aprobación en 2006, la Ley de Educación Nacional (LEN) disminuye la heterogeneidad de diversos subsistemas y ofertas fragmentadas. Además, refuerza el rol central del Ministerio de Educación nacional en la coordinación y regulación del sistema. Se le da otro rol al Consejo Federal de Educación, como órgano encargado de regular, supervisar y definir criterios generales para la formación docente, la unificación de la estructura, la extensión de la obligatoriedad, los sistemas de acreditación y evaluación, etc. Las y los docentes participan a través de un Consejo Consultivo y las provincias proponen nuevos diseños curriculares que se asientan en acuerdos del Consejo Federal: Núcleos de Aprendizaje Prioritario (NAP) y diseños curriculares comunes y con mayores grados de prescripción.

Posteriormente, en el gobierno de corte neoliberal desplegado durante la presidencia de Mauricio Macri, se asistió a un nuevo proceso de desfinanciamiento y fragmentación del sistema educativo, así como al desmantelamiento de la mayor parte de los programas de política educativa pública de alcance nacional dependientes del Ministerio de Educación de la Nación, al reforzar el papel de las provincias bajo el argumento de que éste no tenía a su cargo instituciones educativas, a excepción de las universidades nacionales.

En el contexto actual, se ha iniciado la recomposición de buena parte de esos programas, aunque la situación de la pandemia concentró las preocupaciones referidas a cómo garantizar la continuidad educativa y la presencialidad cuidada.

- *El antagonismo entre un Estado garante de la educación pública y un estado mínimo neoliberal que no interviene en el sostenimiento del sistema*

Como ya se mencionó, la LFE (1993) había terminado de concretar la transferencia de las escuelas a las provincias, sin acompañar esa acción con la transferencia de los fondos requeridos para su sostenimiento. De este modo, el Estado nacional se desresponsabilizaba, en parte, del financiamiento de la educación, derivando los fondos fundamentalmente a políticas focalizadas que atendieran a los grupos que quedaban excluidos del sistema¹. En este contexto, se congelaron los salarios de los docentes y, luego de los primeros años de la “transformación educativa”, dejó de invertirse en infraestructura, en recursos y en formación y capacitación docente.

La LEN (2006), en cambio, plantea que “la educación y el conocimiento son un bien público y un derecho personal y social, garantizados por el Estado” (artículo 2). Señala, a su vez, que “La educación es una prioridad nacional y se constituye en política de Estado para construir una sociedad justa, reafirmar la soberanía e identidad nacional, profundizar el ejercicio de la ciudadanía democrática, respetar los derechos humanos y libertades fundamentales y fortalecer el desarrollo económico-social de la Nación” (artículo 3). En este marco, la Ley prescribe que el “Estado garantiza el financiamiento del Sistema Educativo Nacional” y que “el presupuesto (...) destinado exclusivamente a educación, no será inferior al seis por ciento (6 %) del PIB” (artículo 9). También explicita que “El Estado Nacional no suscribirá tratados bilaterales o multilaterales de libre comercio que impliquen concebir la educación como un servicio lucrativo o alienten cualquier forma de mercantilización de la educación pública” (artículo 10). La Ley Nacional N° 26.075 de Financiamiento Educativo, sancionada en 2005, es el instrumento a través del cual el Estado nacional se compromete a sostener, financiar e incrementar la inversión en los sistemas educativos provinciales, estableciendo un piso de inversión que nunca puede ser menor al 6% del PBI.

¹ Decimos “en parte” porque hubo hacia fines de la década del ‘90 una intervención del estado nacional en el financiamiento de los sistemas educativos, a través de la sanción en el año 1998 de la Ley N° 25.053, a través de la cual se creó el Fondo Nacional de Incentivo Docente (FONID). Este fondo implicó la creación de un impuesto anual a los automotores que superan cierto valor de mercado y que se destina a una bonificación salarial para las y los docentes del país. Esta normativa se encuentra actualmente en vigencia y, junto con la paritaria nacional docente -que fue suspendida durante el gobierno de Mauricio Macri y restablecida por el de Alberto Fernández-, constituyen dos importantes instrumentos a través de los cuales el estado nacional aporta a la conformación del salario docente.

- *El desafío de promover el derecho a la educación garantizando el acceso, permanencia y egreso, frente a políticas restrictivas y meritocráticas que reproducen las desigualdades sociales en la educación*

Un proyecto nacional garante de la educación parte, entonces, de una mirada compleja e integral de la calidad social de la educación, que recupera la responsabilidad indelegable del Estado. En el marco del proyecto educativo nacional planteado entre 2003 y 2015, se fortalecieron líneas de política educativa que garantizaran lo que distintas autoras y autores denominan con la categoría de “justicia educativa”, a partir de introducir una serie de estrategias que no sólo supusieron la enseñanza de los contenidos básicos establecidos, sino también la consideración del fortalecimiento de otras condiciones que favorecen las condiciones de posibilidad para el ejercicio efectivo del derecho a la educación.

Una educación de calidad involucra mejorar los aprendizajes en todos los niveles educativos; sostener la continuidad en la enseñanza, profundizar la dotación de recursos, promover la incorporación de TIC (en lo que se ha trabajado a partir de programas específicos como Conectar Igualdad, Aula Digital, la creación de canales de TV, espacios de formación docente), fortalecer la formación docente inicial y continua, entre muchos otros aspectos. Pero, además, supone la generación de nuevos vínculos pedagógicos que se construyan con la participación protagónica de las trayectorias, realidades y repertorios culturales de los sujetos.

Es por ello que alrededor de esta cuestión se tomaron en ese periodo una serie de medidas articuladas, tales como la extensión de la obligatoriedad escolar desde los 4 años hasta la finalización de la Educación Secundaria (14 años); la creación de diversos programas de inclusión educativa, tales como Patios Abiertos/Centros de Actividades Juveniles (CAJ), Centros de Actividades Infantiles (CAI), el Programa Integral para la Igualdad Educativa (PIIE) destinado a escuelas primarias; el Programa Nacional de Inclusión Educativa (PNIE), el Programa Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (PNEIB) y la Asignación Universal por Hijo (AUH), que si bien constituye una política social, tiene un carácter condicionado porque requiere una contraprestación educativa (la asistencia escolar). También en el periodo se crearon diferentes políticas de terminalidad educativa, entre las que se destacan el Plan FinES a nivel nacional y el Plan Provincial de Finalización de Estudios y Vuelta a la Escuela/CESAJ en la provincia de Buenos Aires. Además de las acciones que se organizan en el marco de planes o programas educativos, se desarrollan otras líneas de trabajo que tienen la finalidad de promover la inclusión y la terminalidad, tales como los nuevos modelos organizacionales en secundaria y el reconocimiento de bachilleratos populares. Algunos surgen en los primeros años de la última década de manera focalizada, pero luego se universalizan.

Estas tres tensiones, que atraviesan hoy a las políticas educativas presuponen la pregunta por los sentidos educativos que, en nuestra posición, deben articularse con un proyecto soberano de nación y de ampliación de derechos. En el marco de los embates que se sostienen desde un modelo que es neoconservador, por un lado, pero también neoliberal, por otro, es importante reafirmar que la lucha por proyectos educativos alternativos debe

darse tanto en el plano del discurso como de las propuestas y demandas de los sectores democráticos y populares.

Tiempos de transformaciones para las instituciones educativas

Proponemos situar muy brevemente algunos rasgos (que no pretenden generalizar, ni ser exhaustivos) que hoy plantean estas instituciones, que permiten comprender los marcos en que realizamos nuestra tarea:²

- La cuestión del formato escolar moderno y la necesidad de su reconfiguración

Las definiciones políticas antes señaladas en torno del derecho a la educación y la inclusión educativa como premisas fundamentales de la perspectiva democratizadora de la educación impactaron en el debate acerca de la necesidad de reconfigurar el formato escolar tradicional de la educación moderna. Esto fue crucial en la educación secundaria a partir de su obligatoriedad, pero también en el conjunto de las instituciones del sistema, en virtud de dar lugar a la heterogeneidad y diversidad de trayectorias y recorridos socio educativos de las y los sujetos. Por su parte, como ya fue señalado, emergieron programas y tipos institucionales alternativos, como los de finalización de la educación secundaria o los bachilleratos populares, por ejemplo, en este caso como parte de las acciones políticas de los movimientos sociales. La obligatoriedad de la educación secundaria, a partir de la LEN, abrió el interrogante acerca de los modos de lograr la universalización superando las tradiciones de la expulsión y la selección social de este nivel del sistema educativo, nacido para las clases medias y destinado a la continuidad de los estudios en la Universidad.

En el caso de la educación secundaria, es lo que Terigi (2008) define como el trípode de hierro: la organización por disciplinas, la necesidad de docentes también especializados por disciplinas y la designación por horas de clase. Este patrón organizacional de la escuela impide la elaboración de proyectos, la articulación con otras y otros docentes para el trabajo colectivo, la dedicación mayor de las y los profesores en una misma escuela, entre otros aspectos. De este modo, la universalización del nivel de escolarización secundaria, incorporando a jóvenes históricamente excluidos de su acceso al mismo, tensiona la identidad de la propia de una institución construida en torno de un modelo institucional selectivo, matriz de conformación histórica de dicho nivel.

Se trata de comprender las contradicciones entre estas políticas y la conservación de algunos aspectos estructurales de las instituciones que no contribuyen a lograr la inclusión educativa al

² A partir de la aprobación de la Ley de Educación Provincial, se crea la Orientación en Comunicación en la educación secundaria obligatoria. Por otro lado, los Institutos de Formación Docente (ISFD) tienen en su currículum dos asignaturas para las que está habilitado el Profesorado en Comunicación Social: Cultura, comunicación y educación y Medios audiovisuales, TIC's y educación.

mantenerse homogéneas y rígidas frente a la complejidad que suponen diferentes realidades y trayectorias educativas y sociales, especialmente las de sectores antes excluidos.

- La búsqueda de democratización interna de las instituciones

Ligada a la cuestión anterior, este aspecto, que ha sido abordado en diversos momentos de nuestra historia nacional, pone el foco en el rasgo autoritario, disciplinador y jerárquico propios de las instituciones modernas. Asimismo, en los últimos años, diversos discursos sociales han visualizado a la promoción de las ciudadanías como una dimensión fundamental para la construcción de una sociedad democrática y con crecientes grados de justicia social. Conocer nuestros derechos, reconocernos como sujetos diversos –y también desiguales-, comunicar nuestras problemáticas, intereses y necesidades y exigir el cumplimiento de aquellos, resultan factores claves para el empoderamiento de las personas y las comunidades.

Se trata de una concepción amplia de ciudadanía, que la entiende como ciudadanía activa, es decir, no sólo en sus aspectos normativos, sino como un conjunto de prácticas construidas socio-históricamente, que definen a una o un sujeto como miembro de una sociedad, en su relación con otros sujetos y con el Estado. En este sentido, las prácticas de todas las personas son prácticas ciudadanas en tanto son modos de inscribirse, insertarse o incluirse en la sociedad (AAVV, 2006). La ciudadanía es una práctica social inmersa en relaciones de poder, razón por la cual existen derechos que legalmente se reconocen, pero que en amplios sectores de la población han sido vulnerados y postergados, ya sea porque no son respetados o porque se obstaculiza su cumplimiento. Esto ocurre por la existencia de desigualdades derivadas de su posición socio-económica, etnia, género, orientación sexual, etc. Revertir esta situación se hace aún más urgente cuando se trata de promover prácticas ciudadanas de grupos en situación de exclusión social y extrema pobreza.

Esta cuestión ha venido traduciéndose en la consolidación (tanto en las escuelas secundarias, como en los institutos superiores de formación docente) de formas de participación estudiantil más potentes, expresadas en espacios asociativos y de participación: centros de estudiantes, de actividades juveniles, proyectos en construcción de ciudadanía. Esta cuestión se extiende a la participación de las y los estudiantes de los institutos y de las escuelas secundarias en las políticas educativas que los afectan, y definen la restricción de derechos, lo que se manifestó en la visibilización de ciertos conflictos: tomas de escuelas, manifestaciones, demandas a los gobiernos, etc. En el caso de los institutos de formación docente, se reclama una mayor jerarquización de los mismos en términos de incluir lógicas de investigación y producción de conocimiento, prácticas territoriales, de articulación, además de las asignaciones de docentes y materias, lo que supondría un mayor financiamiento educativo.

- Las instituciones frente al reconocimiento de las trayectorias culturales de “nuevas y nuevos sujetos”

Esta dimensión se halla también articulada con el fortalecimiento del enfoque de derechos en diferentes campos de lo social y cultural, a partir de reconocer la emergencia de nuevas subjetividades y modos de sociabilidad en las niñas, niños, adolescentes y jóvenes, a la vez que la existencia de una crisis de representación y de debilitamiento de los agentes tradicionales de socialización y de los modelos de autoridad pasados. En la actualidad, en las aulas de las instituciones educativas habitan estudiantes cuyas características entran en tensión constante con los discursos modernos de lo que implicaba esta identidad desde lo normativo-institucional, hasta los modos en que se llevaban adelante las prácticas de apropiación del conocimiento escolar.

Abordar esa tensión entre las y los sujetos deseados del proyecto educativo moderno y los de la escuela del siglo XXI, requiere de la visibilización de las variadas representaciones y prejuicios que se construyen desde el mundo adulto, en este caso, dentro de los propios establecimientos educativos. Brener y Dente (2013) nos brindan algunas herramientas conceptuales para abordar este aspecto ya que realizan un exhaustivo análisis en torno a los modos en que las juventudes son vistas por la generación adulta con una carga mayoritariamente negativa, puesto que no vienen a cumplir con el ideario moderno de una y un estudiante que se apropie y valore los saberes escolares como únicos e incuestionables. Hacen foco en la necesidad, entonces, de conocer y reconocer quiénes son esas y esos nuevos jóvenes con quienes transitamos la experiencia educativa, desde sus saberes y las prácticas de su vida cotidiana, los espacios por los cuales transitan, conocerles desde sus voces y no exclusivamente desde la voz “autorizada” de las y los adultos dentro de la escuela o aún la de quienes construyen discursos en los medios de comunicación.

Pensar las juventudes de hoy y la relación que la escuela tiene con ellas implica desmontar diversas imágenes y representaciones que circulan en la sociedad (...) Imágenes que suelen asociar juventud con violencia, con descontrol. Estas imágenes, más que hablarnos sobre las juventudes, nos hablan de la mirada de los adultos que las nombran, las definen, las describen y las estigmatizan (Brener y Dente, 2013, p. 64).

Desde aquí, proponen un abordaje analítico que implique la consideración de diversos aspectos de esas juventudes dentro de las aulas, de la configuración cultural, social e histórica de las juventudes y no como hecho natural o meramente etario. El no reconocer estas cuestiones ni tampoco las diversas prácticas culturales que se dan por fuera de la escuela, hace que muchas veces ésta se torne un “espacio vacío para los jóvenes”. Esas diversas prácticas culturales que podrían y/o deberían considerarse, no están exclusivamente asociadas al entretenimiento, a la construcción de diversas expresiones artísticas o bien al establecimiento de vínculos sociales entre pares, sino también a distintas prácticas no escolarizadas con el conocimiento.

En esta línea, en varios proyectos institucionales se dan experiencias y acciones centradas en la recuperación por parte de los jóvenes de la memoria de las comunidades y los territorios a los que pertenecen, en la valoración de sus prácticas estético-expresivas como forma de creación y conocimiento, en la producción de medios de comunicación juveniles y/o comunitarios, en el

fortalecimiento de las formas de participación política juvenil, en la producción de innovaciones científico-tecnológicas y de programas de desarrollo producidos por jóvenes, destinadas a favorecer el mejoramiento de la calidad de vida de las comunidades, entre otras importantes experiencias. Las mismas son fundamentales para lograr superar las prácticas de la escolarización moderna y sus lógicas, en un escenario en que las transformaciones culturales posibilitan la apertura a nuevas formas de pensar en los procesos de formación de subjetividades y de construcción de lazos sociales.

En el caso de las instituciones de formación docente avanzaron en la superación de una concepción más disciplinaria y normalizadora de las infancias en el trabajo docente, y se incorporaron perspectivas críticas de la educación que, aunque fueron debilitadas en la gestión anterior, lograron consolidarse con bastante fuerza. Estas miradas fueron de la mano de la visibilidad de las luchas del movimiento docente latinoamericano e interpelan a los colectivos de educadoras y educadores y de futuras y futuros docentes a comprometerse en un rol más político en la formación de la ciudadanía o a enlazar sus saberes específicos con esta formación ciudadana.

- Las instituciones frente a las transformaciones en los procesos de producción y circulación del saber, de emergencia de nuevas alfabetizaciones y nuevos agentes de formación

Los procesos de globalización cultural supusieron una transformación central en el lugar de las instituciones educativas como instituciones sociales preponderantes en la transmisión del conocimiento. La multiplicación de agentes de formación, tales como los medios de comunicación o las redes informáticas, con lógicas diversas e incluso divergentes, contribuyó a cuestionar la legitimidad de la institución escolar y a configurar un escenario complejo de proliferación de mensajes e información yuxtapuestos.

Como señala Martín Barbero, se producen: una *deslocalización* en relación con los ámbitos tradicionales de concentración de la producción y distribución de saberes; un *descentramiento* respecto del libro de texto como único soporte del saber legítimo y una *destemporalización* respecto de las edades fijadas para los aprendizajes escolares (Martín Barbero, 2003). Su incidencia implicó la reconfiguración de las categorías espacio-temporales que constituían las prácticas cotidianas de los sujetos, borrando los límites del espacio geográfico en lo referente a los circuitos de producción y circulación del conocimiento y de la cultura en general.

En las escuelas se evidencian, en relación con estos procesos, dificultades persistentes en los modos en que los saberes escolares dialogan con las representaciones, los marcos de comprensión de la realidad y las trayectorias culturales y educativas de niñas, niños y jóvenes. En diversas observaciones de clases, realizadas en las escuelas, se evidencia cierta continuidad de propuestas formativas centradas en la explicación o descripción “objetiva” de procesos o fenómenos y en la reproducción de conceptos que remiten a los objetos de estudio de cada disciplina escolar.

Se construye un diagnóstico de sentido común que remite a las dificultades de las y los jóvenes de realizar operaciones más complejas, que retroalimenta en un círculo vicioso al sostener propuestas que se limitan a contestar cuestionarios, resumir textos, completar crucigramas con

definiciones, entre otros. Esto implica como contrapartida la ignorancia casi absoluta en estas propuestas de la realidad, las experiencias socio-culturales y las ideas y posiciones de las juventudes a quienes se dirigen. No se pone en juego el modo en que las problemáticas que se abordan atraviesan a las y los sujetos concretos, sus experiencias y su visión sobre ellas. Esto no contribuye a ampliar las posibilidades de comprensión de las y los estudiantes acerca de su realidad existencial y, al mismo tiempo, impone las interpretaciones disciplinares como único sentido posible respecto de esa realidad anulando los significados atribuidos por el sujeto.

Este es el abordaje que propone Fernando Peirone (2014) en relación a considerar los patrones de conocimiento y aprendizaje con los cuales ingresan las y los estudiantes a las instituciones educativas. Hace hincapié en las capacidades interactivas, en el manejo instrumental de fuentes y datos haciendo referencia a las prácticas tecnológicas y comunicacionales que se dan en el contexto de la actual convergencia tecnológica-cultural. Explica que se visualiza una:

(...) tendencia a realizar síntesis y a tomar atajos no convencionales; desprecio para la transversalidad y la innovación disciplinar; (...) hábitos heterodoxos de consumo, apropiación, elaboración y producción cultural; actitud lúdica integrada al trabajo (gamificación); alta capacidad de improvisación; disposición a la re-creación estética; afición por el intercambio y los aprendizajes remotos; producción de conocimiento asociativo, fragmentario, paralelo y no secuencial (Peirone, 2014).

En ese contexto, Peirone destaca que, para estas nuevas juventudes, las cuestiones de la espacialidad y la temporalidad respecto de prácticas de conocimiento tienen un carácter colectivo y colaborativo, en contraposición con la norma de producción del conocimiento escolar. Ancla esta caracterización en los aspectos vinculados con los modos actuales de producción y circulación del conocimiento y el preponderante rol de las tecnologías de la información y de la comunicación que allí intervienen. En simultáneo asocia la estrecha relación que tienen las y los jóvenes con los lenguajes que éstas proponen, haciéndolos práctica cultural de su época y práctica de conocimiento que no dejan afuera cuando ingresan a las aulas. Ciertamente, aclara que no pretende homogeneizar a todas las juventudes en esta caracterización, sino que muestra una marca de época al respecto.

Para finalizar

El escenario contemporáneo nos enfrenta a una etapa de redefinición del sentido y de las relaciones entre los procesos educativos, la sociedad y los sujetos. Demanda una revisión de la educación moderna, pero no desde las lógicas de la agenda neoliberal, sino desde la búsqueda de rearticulación, aunque no lineal, de la relación entre educación y progreso; de la reubicación de la escuela como institución de transmisión de la cultura en diálogo con la irrupción de otras experiencias formadoras; de la democratización del acceso a las tecnologías de la información y

la comunicación; del protagonismo del lugar del Estado como agente garante de las igualdades educativas en el respeto por la diversidad, entre otros (Carli, 2006).

Vinculados con el reconocimiento de las transformaciones recientes en los órdenes de lo social, económico y cultural, se evidenciaron procesos de resquebrajamiento y tensión respecto del imaginario construido en torno de la acción de las educadoras y los educadores que el proyecto moderno instituyó. Es posible señalar algunos modos en que este lugar de las y los docentes se ha visto reconfigurado en relación con:

- La emergencia de diversas formas de “inversión” del vínculo generacional y de la caducidad de las fronteras culturales entre las edades, demarcadas fuertemente en la modernidad, que cuestionan el lugar de las y los adultos en relación con el aprendizaje de las juventudes.
- La persistencia de modos de relación con las y los otros dotadas de formas de autoritarismo, frente a prácticas docentes que buscan un acercamiento y una democratización de los vínculos con las niñas, niños y jóvenes.
- Tensión entre la demanda de actuar en un marco de valores democráticos orientados a la igualdad y, a la vez, de reconocimiento de la diversidad, en contextos educativos insertos en realidades sociales profundamente desiguales e injustas.
- Una suerte de pérdida de legitimidad y desjerarquización de la tarea de las y los docentes en el marco del deterioro del sistema público de educación en las políticas neoliberales, a partir del corrimiento del Estado de su rol educador y de la aplicación de reformas estructurales implementadas a “prueba de docentes”, con consecuencias en el plano de la subjetividad de las educadoras y educadores que se expresan en sensaciones de inseguridad, malestar, fracaso y que devienen en formas de reacción defensiva u, opuestamente, en formas de movilización y lucha social y política de las y los docentes como colectivo.

Mientras que en la Modernidad la autoridad en el contexto escolar estaba atada a ese rol incuestionable que ocupaban las y los docentes como transmisores de “la” cultura única e inamovible, construida como relación de oposición entre saber e ignorancia, como modo único también de ejercicio del poder disciplinar y de obediencia, en los albores del siglo XXI nos encontramos con un escenario donde esa autoridad es cuestionada, y donde los nuevos modos de legitimación de la autoridad docente no son visibilizados y analizados con claridad en pos de revisar tan relevante aspecto de su rol.

El mundo contemporáneo, caracterizado por cambios acelerados y precarización, junto a la fragmentación y exclusión social y la configuración de nuevas subjetividades pone en cuestión la potencialidad de la escuela -y de las y los trabajadores docentes-, como espacio privilegiado de transmisión cultural. Myriam Southwell e Inés Dussel plantean que se hace necesario inscribir el trabajo docente en el escenario en el que se desarrolla, porque la docencia es un trabajo social que se constituye en el entramado de diversas experiencias y diálogo con la cultura de su tiempo, centrales para los puentes con esas experiencias, que las y los docentes habilitan a sus estudiantes.

Que haya sujetos que pueden educarse depende de lo que hagamos con ellos en la escuela, no sólo lo que haga la familia o la sociedad: depende de cómo los recibamos y los alojemos en una institución que los considere iguales, con iguales derechos a ser educados y a aprender (Southwell y Dussel, 2004, citado por Southwell, 2007, p. 16).

Hemos visto que, como respuesta a los desafíos planteados por el conjunto de transformaciones antes esbozadas, fueron desarrollándose una serie de líneas de intervención socioeducativa en todos los planos de la educación pública. Ello, si bien no implica la construcción de respuestas homogéneas ni totalizadoras, supone plantear principios que orientan los sentidos de las prácticas educativas que atraviesan a las y los sujetos y a las instituciones concretas, produciendo prácticas y sentidos emergentes respecto de los procesos de transmisión cultural y de constitución de nuevas subjetividades.

Referencias

- AAVV (2006). *Colección Comunicación, Desarrollo y Derechos*, Buenos Aires: EDUPAS Comunicación Educativa-UNICEF.
- Bauman, Z. (2003). *Modernidad líquida*. México: Fondo de Cultura Económica
- Bauman, Z. (2004). *La sociedad sitiada*. Buenos Aires. Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Baudelot, C. y Establet R. (1975). *La escuela capitalista en Francia*. México: Siglo XXI.
- Bowles, S. y Gintis, H. (1998). *La instrucción escolar en la América capitalista*. Madrid: Siglo XXI.
- Brener, G. y Dente, L. (2013). “Jóvenes y escuela. Con estos pibes sí se puede”, en Finocchio, Silvia, y Romero, Nancy (2013). *Saberes y prácticas escolares*. Rosario: Homo Sapiens.
- Carli, S. (2001). “Comunicación, educación y cultura. Una zona para explorar las transformaciones históricas recientes”. En *Revista Alternativas*, 2001, año XII, nº 14. UNICEN. Disponible en: <https://www.unicen.edu.ar/alternativas/2001/carli.htm>
- Carli, S. (2006). “Los dilemas de la transmisión en el marco de la alteración de las diferencias intergeneracionales”. Diploma Superior en Gestión Educativa (virtual) de FLACSO/Cátedra de Comunicación y Educación Ciencias de la Comunicación UBA
- Caruso, M.; Dussel, I. (1998). Modernidad y escuela: los restos del naufragio. *De Sarmiento a los Simpsons. Cinco conceptos para pensar la educación contemporánea*. Buenos Aires: Kapelúz
- Dubet, F. (2006). *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Buenos Aires: Gedisa.
- Huergo, J. (Octubre, 2001). Desbordes y conflictos entre la cultura escolar y la cultura mediática. *Revista Nomadas* (15), 88-100.
- Huergo, J. y Fernández, M. B. (2000). *Cultura escolar, cultura mediática/Intersecciones*, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.
- Imperatore, A. (1958). *Lecciones de Didáctica*. Buenos Aires: Librería del Colegio.

- Jódar, F. y Gómez, L. (2007). "Educación posdisciplinaria, formación de nuevas subjetividades y gubernamentalidad neoliberal. Herramientas conceptuales para un análisis del presente" *En Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 12, núm. 32, México.
- Lyotard, J. (1987). *La condición posmoderna*. Madrid: Cátedra editorial
- Martín-Barbero, J. (2003). "Saberes hoy: diseminaciones, competencias y transversalidades". *Revista Iberoamericana de Educación*, 32, 17-34.
- Peirone, F. (Junio de 2014). Figuraciones del saber juvenil, *Le Mond Diplomatique* N° 180. Recuperado de <https://www.eldiplo.org/180-la-politica-del-futbol/figuraciones-del-saber-juvenil/>
- Puiggrós, A. (1995). *Volver a educar: el desafío de la enseñanza argentina a finales del siglo XX*. Ariel Buenos Aires.
- Southwell, M.; Storino, S; coordinación autoral Southwell, M. (2007). *Docentes: La tarea de cruzar fronteras y tender puentes*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. (Explora, las ciencias en el mundo contemporáneo. Pedagogía). En *Memoria Académica*. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.825/pm.825.pdf>
- Tadeu da Silva, T. (1995). "El proyecto educacional moderno: ¿identidad terminal?". En *Revista Propuesta Educativa* N° 13. FLACSO. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Tenti Fanfani, E. (1999). *Sociología de la Educación. Carpeta de trabajo* - 1a ed. – Bernal. Univ. Nacional de Quilmes.
- Terigi, F. (2008). "Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles", En *Revista Propuesta Educativa* N° 29. FLACSO. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Terigi, F. (2004). "La enseñanza como problema político", en (Frigerio y Diker (comp.) *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos*. Serie Seminarios del CEM. Editorial del Estante, Buenos Aires.

Normativas citadas

- Ley Federal de Educación N° 24.075 (1993).
- Ley de Educación Nacional N° 26.206 (2006).
- Ley de Financiamiento Educativo N° 26.075 (2005).
- Ley de Transferencia Educativa N° 24.049 (1991).

CAPÍTULO 3

Prácticas docentes, matrices históricas y desafíos contemporáneos

Mónica Ros

En los capítulos anteriores planteamos algunos conceptos centrales para situar el abordaje de las prácticas de enseñanza desde una perspectiva que, trascendiendo una visión instrumental, atiende a las dimensiones de orden ético, político, cultural, social e ideológico que atraviesan a los procesos educativos. A la vez que abordamos las prácticas docentes y de enseñanza a partir de los atravesamientos de las transformaciones socio-culturales y políticas recientes que las configuran.

En este capítulo proponemos aproximarnos a algunas de las “matrices” desde las cuales han sido comprendidas y estructuradas las prácticas educativas, focalizando en los modos en que en ellas se ha configurado el lugar de la educadora y del educador. Es fundamental reconocer, inicialmente, que ellas constituyeron proyectos político-pedagógicos de intervención en el campo cultural. En tanto tales, organizaron campos discursivos particulares e impactaron con diverso alcance en la concreción de las prácticas educativas en diferentes momentos históricos, ámbitos y niveles de enseñanza. De modo que es importante que las comprendamos en su potencial, contradictoria y coexistente configuración para permear los sentidos y prácticas contemporáneas.

Se torna relevante comprender a los procesos educativos como prácticas histórico-sociales que han adquirido características particulares en diferentes momentos y contextos; siendo al mismo tiempo objeto de diversas propuestas en función de los marcos ideológicos y conceptuales de distintos grupos sociales. Esta perspectiva contribuye a comprender el lugar de la educadora y del educador como construcción histórica e ideológica y desnaturalizar, así, los modelos dominantes en los que se concreta su práctica.

Sin pretender en este desarrollo un abordaje historiográfico exhaustivo desde el campo de las teorías pedagógicas, intentaremos aproximarnos a algunas perspectivas de configuración de las prácticas educativas, problematizando los sentidos en torno de los cuales se han conformado diferentes modelos de transmisión cultural, con el objeto de focalizar en las posiciones/imaginarios desde las que se construye la acción de las y los educadores.

Las y los docentes como transmisores de “la” cultura en la educación moderna

Desde la organización de los estados modernos en adelante, las prácticas educativas se vinculan de manera dominante, incluso desde nuestro sentido común, con situaciones en las que una o un docente está “frente” a un grupo de estudiantes en torno a determinados saberes o contenidos que se configuran como “la herencia socialmente relevante” a transmitir.

Desde la perspectiva analítica de Adriana Puiggrós, los vínculos pedagógicos con que el proyecto moderno estructura el proceso de transmisión cultural, se relacionan con una acción socializadora totalizante viabilizada en el isomorfismo entre los recortes culturales que la o el docente enseña y los que las y los estudiantes aprenden (Puiggrós, 1995). La relación entre educadoras/educadores y educandas/educandos se construye así, como relación de oposición entre saber e ignorancia, como posiciones esencialmente inmutables, asociadas a las oposiciones binarias: civilización/barbarie; razón/instinto; predicción/azar.

Las y los educadores son, entonces, los responsables del traspaso lineal de un arbitrario cultural que es presentado como *la cultura* en un proceso en que las y los sujetos se construyen en tal direccionalidad como una construcción estable y coherente. Ella es entendida como totalidad cultural, vinculada a una concepción epistemológica positivista del conocimiento como verdad.

Esta idea de determinación y eficacia de la acción pedagógica de la escuela moderna se torna falaz, en la perspectiva de la autora, en tanto desconoce la inscripción cultural de las y los estudiantes, eliminando la confrontación y el conflicto de su modelo pedagógico. La educación, en cambio, se evidencia “imposible” como proyecto completo de transmisión exitosa de un arbitrario cultural a través de la violencia simbólica. Tal como retomaremos luego en la perspectiva crítico-propositiva en que se inscribe su planteo, los procesos educativos son entendidos como “producto de sobre-determinaciones múltiples” que se elaboran en el campo de múltiples luchas por la hegemonía y que contienen movimientos de oposición, de rechazo/indiferencia, de antagonismo; es decir, que contienen la tensión, conflictividad y heterogeneidad (Puiggrós, 1995).

Cuando se descentra la visión de las y los educadores como depositarios únicos del saber legítimo, la escuela ya no aparece como la garantía de la movilidad y el ascenso social, y la educación no logra tender puentes hacia el futuro; estamos frente a un desordenamiento de buena parte del orden natural con que interiorizamos lo que han sido los procesos educativos durante la modernidad.

La transformación de las condiciones histórico sociales en las que se conformó el modelo de educación moderno, sitúa numerosas veces a las prácticas educativas contemporáneas ante una visión anhelante del pasado. Tal como lo plantea Sandra Carli (2006):

(...) la apelación a la necesidad de conservar, restaurar o recuperar la tarea de transmisión de la cultura surge, en alguna medida, como la ilusión de dar continuidad a un mandato moderno de la educación que se revela hoy como imposible o al menos con dificultades de ser sostenido (Carli, 2006, p. 1).

Las y los docentes como agentes eficientes en la provisión de “ofertas” educativas

En las últimas décadas, es posible identificar algunas perspectivas teóricas que marcan como punto nodal de la crisis de los sistemas educativos modernos al impacto de las transformaciones vinculadas a la sociedad del conocimiento y a los nuevos procesos en sus lógicas de producción y circulación, que éstos promueven. Aparece en ellas un modelo emergente para conceptualizar los procesos de transmisión cultural, que se asocian a una lectura lineal de los efectos democratizadores que las nuevas tecnologías generarían en la circulación del saber y su apropiación por parte de las y los sujetos.

En el marco de esta lectura general, inscripta en los discursos neoliberales sobre la educación, los procesos educativos institucionalizados, más que ser garantes del derecho al acceso al conocimiento, concebida la educación como un bien público, deben promover las competencias necesarias para garantizar el acceso libre de las y los sujetos a los conocimientos disponibles en la red. Al mismo tiempo, el valor del conocimiento se vincula con criterios de adaptación de las y los sujetos a los nuevos contextos de modo de garantizar su productividad, como fuerza de trabajo, en términos generales y como consumidoras y consumidores (Jodar y Gómez, 2007).

Los procesos de transmisión cultural, en un contexto en que la aceleración en la producción y pérdida de validez de los saberes que demandan las rápidas transformaciones del campo del empleo, son conceptualizados como “acceso a la información”. El Estado y las instituciones educativas pierden centralidad, en un contexto de multiplicidad de agentes de circulación de la información en las que las y los sujetos pueden elegir entre las diversas ofertas disponibles. Se produce un desplazamiento de la preocupación por “el recorte de la cultura relevante” (aún en los distintos proyectos políticos educativos que lo definieron con diferentes criterios) hacia una concepción del saber como mercancía, vinculada a la creciente existencia de un mercado educativo en el que las y los estudiantes son clientes y las y los docentes portadores de un servicio eficiente.

Los procesos de formación en este nuevo paradigma se asocian a un imperativo de “aprender a aprender” que supone sujetos definidos como individuos, líderes y agentes competitivos en la sociedad; sujetos de la máxima individuación y autonomía, con capacidad de comunicarse, de generar confianza, de ser flexibles, de actualizarse, de trabajar en grupo. Este enfoque suele sintetizarse en un saber hacer en un contexto, enfatizando la perspectiva instrumental del aprendizaje, la resolución eficaz de una tarea. Cada trabajadora y trabajador sería su propia empresa, cada sujeto sería capaz de elegir, de las ofertas formativas disponibles, aquellas que le permitan conformar una biografía educativa, un conjunto de credenciales, que le permita competir en la esfera del trabajo y del status.

En este proceso de configuración discursiva, si las y los estudiantes son clientas y clientes, las instituciones educativas se acercan fuertemente a la identidad de las empresas. Las y los docentes asumen básicamente una tarea instrumental, vinculada con la gestión eficiente de los procesos que favorecen la adquisición de competencias y saberes que las ofertas institucionales

promocionan. Son, en numerosos casos, trabajadoras y trabajadores asalariados, no ya empleados del estado moderno, que deben competir y favorecer el prestigio y eficacia de la institución en la que trabajan.

La docencia desde la perspectiva de la pedagogía crítico-propositiva

La pedagogía crítico-propositiva recupera de las teorías reproductivistas sus aportes en la comprensión de la vinculación entre la escolaridad y los procesos de reproducción social. Sin embargo, esta vinculación es releída desde categorías teóricas vinculadas a las nociones de cultura, ideología y subjetividad. De este modo, la subjetividad, la lucha y la experiencia vivida de las y los estudiantes son analizadas como prácticas sociales y formaciones culturales que encarnan algo más que la dominación de clase y la lógica del capital (Mc. Laren, 1998).

El campo social-cultural es concebido como una “red de poder”, un espacio de disputa, de batalla por la construcción del sentido. En este marco de comprensión, la vida escolar es vista como una pluralidad de discursos, luchas y conflictos, en el que confluyen la cultura escolar y extraescolar; la de las y los educadores, la de las y los educandos, las y los gestores del estado y otros grupos sociales que pugnan por imponer, resistir o rechazar las experiencias y las prácticas escolares que en ellas se desarrollan. La vida social en general y las relaciones pedagógicas en particular no son sólo hechos de dominación y control, debe haber un lugar para la oposición y la resistencia, para la rebelión y la subversión.

Las escuelas son concebidas como parte del campo de lucha ideológico y político. Como instituciones en las que se reproducen las certezas hegemónicas; pero también en las que disputan y limitan mutuamente las posiciones de los grupos dominantes y subordinados. Ellas se consideran el territorio en el que se dirime un intercambio que remita a las condiciones históricas que portan las prácticas vividas, institucionales y textuales que definen la cultura de la escuela y la experiencia de maestras, maestros y estudiantes en un tiempo, espacio y lugar específicos (Mc. Laren, 1998).

Además de realizar un giro analítico respecto de las condiciones de reproducción y producción cultural, la teoría crítico-propositiva se posiciona en una pedagogía de la posibilidad que sitúa a las prácticas pedagógicas como una forma de política cultural a favor de la construcción de una nueva esfera pública que haga viable la construcción de una sociedad más democrática.

De acuerdo con Mc. Laren (1998), entendida en estos términos, una pedagogía como política cultural presenta a las y los futuros maestros dos conjuntos de tareas. Primero, deben analizar cómo se organiza la producción cultural dentro de las relaciones de poder asimétricas en la escuela. En segundo lugar, deben construir estrategias políticas para participar en las luchas sociales tendientes a convertir las escuelas en esferas públicas democráticas.

En la perspectiva crítica las y los educadores se constituyen como intelectuales que articulan su intervención en el marco de un proyecto pedagógico-político. Recuperando el planteo de Giroux:

Hacer lo político más pedagógico significa servirse de formas de pedagogía que encarnen intereses políticos de naturaleza liberadora; es decir, servirse de formas de pedagogía que traten a los estudiantes como sujetos críticos, hacer problemático el conocimiento, recurrir al diálogo crítico y afirmativo, y apoyar la lucha por un mundo cualitativamente mejor para todas las personas. En parte, esto sugiere que los intelectuales transformativos toman en serio la necesidad de conceder a los estudiantes voz y voto en sus experiencias de aprendizaje. (...) desarrollar un lenguaje propio atento a los problemas experimentados en el nivel de la vida diaria, particularmente en la medida en que están relacionados con las experiencias conectadas con la práctica del aula. Como tal, el punto de partida pedagógico para este tipo de intelectuales no es el estudiante aislado, sino los individuos y grupos en sus múltiples contextos culturales, de clase social, raciales, históricos y sexuales, juntamente con la particularidad de sus diversos problemas, esperanzas y sueños (Giroux, 1990, p. 178).

El autor pretende alertar sobre la tendencia a reducir a las y los docentes a la categoría de técnicos a los que se encomienda la tarea de cumplir con objetivos realizados por “expertos de la materia”, pero ajenos a la realidad áulica. Este tipo de racionalidad, denominada instrumental, implica dentro del ámbito educativo concebir a la docencia como pasiva en cuanto a la construcción programática de sus propuestas, lo cual niega intrínsecamente la necesidad de pensamiento crítico. Giroux propone revertir esta situación en tanto y en cuanto las y los profesores pasen de ser técnicas y técnicos especializados a ocupar el lugar de intelectuales transformativos: intelectual en tanto se considera al trabajo docente como provisto de una forma de pensamiento y no como mera rutina.

Acerca de las prácticas docentes y de enseñanza: singularidad, historicidad y complejidad

Los procesos de transmisión cultural se despliegan y concretan, entre otras, en prácticas de enseñanza en las que las y los docentes/educadores asumimos intencionalidades, ya más situadas, en condiciones “singulares” de intervención. Es decir, que nuestra práctica docente se encuentra inmersa en el marco de un proyecto político educativo, en el contexto de una institución educativa particular, que tiene su anclaje en un contexto social-comunitario específico, con grupos de estudiantes también singulares y heterogéneos.

De manera que una dimensión fundamental en nuestra tarea de intervención docente es la que nos lleva al desafío de atender cómo nuestros posicionamientos político-pedagógicos adquieren concreción en las prácticas que tienen lugar en los espacios de formación, entendiendo a éstos como marcos de experiencia social y cultural, que, desde nuestro lugar de educadoras y educadores, proponemos compartir a las y los sujetos con los que trabajamos.

Tradicionalmente, en particular en los espacios escolares, la “vida” de docentes, alumnas y alumnos ha sido llenada y sostenida por acciones, actividades, trabajos, tareas. En este sentido,

la “urgencia” por cómo estructurar la práctica atraviesa a la tarea docente. Y la práctica, al decir de Bourdieu (2007), se despliega en el tiempo, fluye en el tiempo, no admite detenimientos, parálisis, ni vacíos. Decimos que esa urgencia de la práctica atraviesa la tarea docente, pero *¿cuál es esa tarea docente? ¿Cuáles son sus rasgos distintivos? ¿Cómo delimitamos el quehacer de lxs sujetxs en los procesos de formación?* Ahora bien, dependiendo de la respuesta que demos a esta pregunta, van a ser distintas las cuestiones que una educadora o un educador tendrá que conocer, comprender y saber hacer para realizar su tarea.

Como una primera aproximación, resulta central reflexionar acerca de la enseñanza como práctica que supone la puesta en acción de principios teóricos-metodológicos -modos particulares de concebir al conocimiento social como objeto de la enseñanza, a las y los sujetos, a las relaciones pedagógicas, entre otras- así como también, de comprender el sentido político de las instituciones educativas en los distintos espacios sociales en los que intervenimos. Desde estos principios o posiciones las y los docentes, como profesionales e intelectuales, participamos en la definición de los sentidos y modalidades que pretendemos asuman concretamente los procesos de transmisión cultural, en su inscripción social e histórica específica.

Estos diversos modos de concretarse de los procesos de transmisión cultural dan cuenta de la situacionalidad de la enseñanza, lo que nos permite reponer a las prácticas docentes su complejidad sustantiva, en tanto proceso que se materializa en los vínculos entre docentes, estudiantes y saberes, pero que no se restringe al ámbito del aula o de la clase, dado que en su interior se expresan y “...articulan múltiples determinaciones de orden extra-didáctico que se inscriben en la estructura y la dinámica institucional que vincula a los actores individuales a una historia social compartida” (Edelstein, 2011, p. 104).

A continuación, retomamos algunos rasgos generales que asumen las prácticas de enseñanza y que las definen como *práctica compleja*:

- Se generan en un tiempo y espacio singular permeado por un contexto y por ello responden a necesidades y previsiones que están más allá de las intenciones de sus agentes individuales. Están atravesadas por determinantes múltiples y de diverso orden. Algunos de ellos macrosociales (económicos, sociales y culturales), otros relativos a las condiciones organizacionales en las que están inscriptas (políticas educativas nacionales y jurisdiccionales, definiciones curriculares en relación con los sentidos y campos de formación, condiciones burocráticas que regulan su desarrollo a través de diversas lógicas de prescripción y control), otras micro relativas a los ámbitos institucionales particulares y a los vínculos que se tejen en las interacciones que tiene lugar en el ámbito del aula como su espacio de concreción más habitual.
- Son situacionales, pero a la vez históricas. Se despliegan en un aquí y un ahora que las vuelve singulares e irrepetibles, y a su vez conforman y contienen las diversas prácticas y representaciones sociales e institucionales sobre los sentidos de la educación.
- Esta inscripción histórica no solo se reproduce en las condiciones materiales e institucionales, sino en las representaciones que las y los sujetos, docentes y estudiantes, portan como parte de procesos de socialización en las prácticas. Ello supone el desarrollo de

esquemas de acción “tácitos” que viabilizan la reproducción de prácticas instituidas y, muchas veces, rutinizadas.

- Se despliegan en el marco de relaciones intersubjetivas, con otras y otros sujetos y, por ello, conllevan una fuerte dosis de implicación personal que moviliza muchos aspectos que tienen que ver con nuestras afectividades, deseos y valores, en los que están implicadas representaciones, imágenes y expectativas mutuas.
- Se materializan en la experiencia/trayectoria que las y los estudiantes construyen en esos marcos de experiencia.
- Están atravesadas por el poder en tanto implican la organización de un "escenario" en el que se colocan las y los sujetos en posiciones determinadas dentro de un orden social particular. Suponen la inclusión y la exclusión selectiva de saberes, discursos; prácticas permitidas y no permitidas, pensables e impensables y, por ende, se constituyen en espacios de lucha y conflicto por la determinación de estos lugares y saberes sociales.

Aun cuando podríamos continuar profundizando dimensiones que atraviesan a las prácticas de enseñanza, lo relevante hasta aquí es reconocer este carácter de complejidad e historicidad que está presente en las mismas, atravesándolas y confiriéndoles características singulares, que exceden aquello que acontece en el aula como único espacio de conformación.

Ello nos permite comprender que el trabajo docente no solo implica los problemas y preguntas relativas a cómo intervenir en ellas, sino también la comprensión de las determinantes más amplias que las condicionan y producen, de modo de habilitar procesos de reflexión que nos permitan reconstruir críticamente nuestra experiencia, así como los supuestos y principios dominantes a través de las cuales las concebimos.

La situación educativa como espacio de intervención docente

Retomemos los aportes de Paulo Freire (2003) para situar ¿cuáles son los elementos de la situación educativa? y ¿cuál es la tarea del educador en dicha situación?

La situación educativa implica la presencia de sujetos, el educador o la educadora y de las educandas y educandos en el marco de un espacio y tiempo pedagógico. Desde la perspectiva de Freire ellos están al servicio, asumen su especificidad como práctica “pedagógica”, en torno de procesos de producción del saber.

En ellos la relación entre educadoras/educadores y educandas/educandos se despliega en torno de las tareas de enseñar y aprender los objetos cognoscibles que contienen las definiciones en torno de los contenidos curriculares. Ahora bien, esa situación educativa acontece en un contexto histórico social en el que las prácticas educativas imaginan y concretan sentidos que las trascienden.

Hay otra instancia constitutiva de la situación educativa, algo que excede esa situación y que, sin embargo, forma parte de ella. No hay situación educativa que no apunte a objetivos que están más allá del aula, que no tenga que ver con las concepciones, maneras de ver el mundo, utopías (Freire, 2003, p. 49).

En la perspectiva de Freire la situación educativa construye una *direccionalidad*, en tanto la educación supone la adopción de opciones políticas y éticas que configuran la naturaleza de la práctica educativa.

Desde el reconocimiento de estos elementos constitutivos de la situación pedagógica, la tarea de la educadora y del educador es “inventar situaciones creadoras de saberes, sin las cuales la práctica educativa auténtica no podría darse” (Freire, 2003, p. 54).

Se hace necesario señalar, junto con numerosos trabajos en torno de la docencia y la formación docente, que históricamente ha primado una reducción a la dimensión técnica del trabajo docente y de sus propuestas pedagógicas; lo que ha sido el producto de una particular división social del trabajo al interior de los sistemas educativos en la que la y el docente pasaron a convertirse en palabras de Goodson en “...el repartidor práctico de las intenciones de otros” (citado por Gómez, 2002, p. 226). Especialmente en la segunda mitad del siglo XX se vio fortalecida esta tendencia en prácticamente todos los sistemas educativos del mundo, en los que, al rol político-cultural de las y los primeros docentes alfabetizadores de inicio de siglo, se le reasignó otro papel: el de ejecutores de perspectivas pedagógicas y proyectos educativos, pensados desde las oficinas de planeamiento educativo que comenzaron a extenderse en los distintos ministerios de educación en casi todos los países del mundo. En este marco, los manuales y los libros de texto escolares, elaborados por las y los expertos contratados por las grandes editoriales, introdujeron, con base en los diseños curriculares, propuestas didácticas denominadas en tal sentido “*a prueba de docentes*” (algo que ya hemos analizado a partir de la descripción de este proceso que realiza Giroux).

Encontramos así una larga deuda de las políticas educativas, con la incorporación de una concepción distinta de los procesos educativos y del trabajo docente. Una concepción que las y los sitúe como productoras y productores de conocimiento, como intelectuales reflexivos en el campo de la educación. Las condiciones de posibilidad de la asunción práctica de la enseñanza desde este lugar, no residen únicamente en la o el propio docente, como ya hemos visto, sino en una estructuración global de los sistemas y políticas educativas. Sin embargo, la participación en espacios de formación y en experiencias pedagógicas alternativas, proporcionan a las y los docentes la posibilidad de colocarse en otro lugar, de asumir la potencialidad que tiene construirse como sujeto de la búsqueda, de la reflexión, de la creación, del pensamiento, de una actitud de interrogación abierta frente al mundo.

Desde las perspectivas que hemos venido situando previamente, el trabajo docente en la enseñanza conlleva la configuración de una práctica, de una intervención en la acción. En tanto lo educativo supone el despliegue de determinadas intenciones político-pedagógicas, la intervención supone definiciones en torno del modo en que estos procesos o actos tendrán lugar.

Dichas intencionalidades no pueden comprenderse en forma aislada de una concepción de educación, de sujeto y de sociedad.

Los sentidos y la direccionalidad que promovemos como docentes en las prácticas, tanto en las instancias de diseño como en su concreción, expresan una síntesis concreta que se deriva de un conjunto de decisiones que tomamos en torno de las prácticas, que son a su vez opciones en virtud de cuestiones de orden político-pedagógico, epistemológico y ético, y que tienen entonces consecuencias y derivaciones metodológicas. La tarea docente, entonces, lejos de configurar una tarea mecánica e instrumental, supone la asunción de ciertas decisiones/opciones y se construye casuísticamente en relación con un contexto singular (áulico, institucional, social y cultural). De modo que, las prácticas asumen un rasgo situacional, se tornan relativas y no universalizables (Edelstein, 1995).

Las prácticas docentes se conciben, entonces, como prácticas deliberativas y reflexivas que habilitan la toma de decisiones, despliegan procesos de articulación entre posicionamientos políticos, teóricos y éticos; y promueven la construcción de conocimiento situado. Estos saberes, que algunas autoras y autores denominan saberes prácticos o saberes docentes, se vinculan con las demandas de la intervención en ámbitos de las prácticas que por su complejidad, ambigüedad e incertidumbre no pueden ser abordados a partir de la deducción de conocimientos proposicionales-explicativos, es decir no suponen la aplicación de “teorías” en las “prácticas”. En la experiencia docente, asumida como tarea crítica y reflexiva, se despliegan procesos de construcción de conocimiento profesional emergente, que se construye en un contexto y sólo puede ser comprendido como respuesta a sus condiciones y exigencias.

La intervención de las y los comunicadores/educadores desde una perspectiva pedagógica-comunicacional crítica

Proponemos situar algunas premisas teórico-metodológicas provenientes de diferentes enfoques que podríamos alinear en una perspectiva pedagógica-comunicacional crítica o liberadora, que fuera construyéndose desde aportes de diversas experiencias y desarrollos conceptuales, especialmente en América Latina. Nos referimos específicamente a las experiencias y concepciones de la pedagogía de la liberación de Paulo Freire; al movimiento de la denominada pedagogía de la comunicación, desarrollada en distintos ámbitos, y gestada centralmente por Francisco Gutiérrez Pérez, Prieto Castillo y Mario Kaplún, y profundizada posteriormente en nuestro país por Jorge Huergo; cuyos planteos fueron también enriqueciendo, junto con los de Freire, buena parte de los principios consolidados en el campo de la educación popular latinoamericana, con una amplia experiencia práctica en la educación de adultos, de comunidades rurales y de pueblos originarios, así como de los nuevos movimientos sociales, más recientemente. También retomaremos los aportes metodológicos derivados de la perspectiva de la pedagogía crítica norteamericana, sostenida fundamentalmente por Henry Giroux y Peter Mc. Laren, aunque también por la pedagoga argentina Adriana Puiggrós, quienes retoman la obra de Paulo Freire. Otros

aportes valiosos para los procesos de formación en comunicación, provienen de las reflexiones y propuestas de educadoras y educadores que se ocupan de la problemática de la enseñanza del conocimiento sobre lo social, especialmente en espacios escolares.

Recuperamos a continuación algunos principios teórico-metodológicos aportados desde sus perspectivas conceptuales y trayectorias políticas, intentando construir una primera respuesta a la pregunta ¿Desde qué principios estructuramos las prácticas de enseñanza?

- *Promoviendo la centralidad del diálogo y el protagonismo de las y los sujetos en los procesos educativos*

Tenemos que asumir el desafío de elaborar en el trabajo cotidiano con las y los estudiantes escenarios de comunicación que posibiliten la expresión colectiva. Esto supone situarnos en los espacios educativos como facilitadoras y facilitadores de formas de diálogo y comunicación dispuestos para que quienes los “llenen de contenido” sean las voces, las preguntas, las inquietudes, los intereses de las y los estudiantes, alrededor de problemas significativos que les ayuden a comprender el mundo que les rodea y a comprenderse más a sí mismos en esos contextos que los atraviesan. Para ello es necesario proponerles prácticas significativas desde las que puedan asumirse como “productoras y productores culturales”, capaces de leer diferentes textos y de producirlos, pensando, reflexionando y teniendo oportunidades de comunicar sus ideas y reflexiones.

Heredando la experiencia adquirida, creando y recreando, integrándose a las condiciones de su contexto, respondiendo a sus desafíos, objetivándose a sí mismo, discerniendo, trascendiendo, se lanza el hombre a un dominio que le es exclusivo- el de la historia y la cultura (Freire, 1985, p. 47).

Como nos dice Freire, el acto de conocer debe ser un acto creador en el que las personas, mediatizadas por el mundo, problematicen su lugar en él a partir del diálogo y la comunicación. Cuando la enseñanza es concebida como transmisión de conocimientos no hay escucha, ni diálogo, puesto que no hay historicidad, sino determinismo en la forma de entender nuestra presencia en el mundo.

- *Respetando y propiciando la expresión de la lectura del mundo que realizan las y los educandos*

Respetar la lectura del mundo de las y los educandos significa tomarla como punto de partida para la comprensión del papel de la curiosidad, de modo general, y de la humana, de modo especial, como uno de los impulsos fundamentales de la producción del conocimiento: “(...) el educador que respeta la lectura del mundo del educando reconoce la historicidad del saber, el carácter histórico de la curiosidad, y así, rechazando la arrogancia cientificista, asume la humildad crítica propia de la posición verdaderamente científica” (Freire, 2008, p. 118).

De este modo, los saberes a construir no son el reflejo de determinados conceptos o definiciones disciplinares sino que suponen la búsqueda de la comprensión y reconstrucción significativa del entramado conceptual implicado en las construcciones de las disciplinas, pero también de las

y los docentes y de las y los estudiantes, de otros actores y grupos de la comunidad o la sociedad (aun cuando presentan diferente naturaleza), y su vinculación con los fenómenos y procesos a los que aluden en los marcos de experiencia de las y los sujetos. En palabras de Freire:

(...) si para la concepción bancaria la conciencia es, en su relación con el mundo, esta pieza pasivamente abierta a él, a la espera de que ella entre, coherentemente concluirá que al educador no le cabe otro papel sino en disciplinar la entrada del mundo en la conciencia [...] La educación como práctica de la libertad, al contrario de aquella que es práctica de la dominación, implica la negación del hombre abstracto, aislado, suelto, desligado del mundo [...] La reflexión que propone, por ser auténtica, no es sobre este hombre abstracción, ni sobre este mundo sin hombre, sino sobre los hombres en sus relaciones con el mundo. Relaciones en las que conciencia y mundo se dan simultáneamente. No existe conciencia antes y mundo después y viceversa (Freire, 1985, p. 94).

Para ello, Kaplun (1998) propone desarrollar lo que llama la “prealimentación” de todo proyecto educativo, que trata de rastrear y reconocer el “universo vocabular” de estas y estos sujetos, que integra los modos propios de nombrar su experiencia en el mundo, tomándola como punto de partida para abordarla críticamente. La práctica educativa, además de ética y política, es gnoseológica. Es un acto de conocimiento. Lo que supone la lectura del mundo por parte de sujetos ontológicamente inacabados que buscan su entendimiento. Tenemos que abordar los problemas de la realidad, comprendiendo que las y los estudiantes con los que trabajamos tienen el derecho a ser visibilizados desde sus diversos contextos culturales, sus atravesamientos de clase, género, etc. También, en sus sensibilidades estéticas, el reconocimiento de sus singulares problemas, esperanzas y sueños. Desde esta práctica de reconocimiento, se hace posible reconfigurar los lugares de autoridad de la intervención como docentes.

- *Haciendo problemático el conocimiento y promoviendo la problematización y la exploración colectiva de la realidad social*

Problematizar es, en su concepción, constituir al hombre y su realidad como problema. La práctica educativa asumida desde esta perspectiva involucra la definición de objetos de reflexión, de problematización. Pero ellos deben incluir y habilitar a las y los sujetos como sujetos de la pregunta, de la interrogación. Tal como lo plantea Freire, “los objetos cognoscibles son percibidos mediante el ejercicio de la curiosidad” (Freire, 2003, p. 46). Es en torno de estos objetos de conocimiento que la articulación de educadoras/educadores y educandas/educandos adquiere sentido. Las y los estudiantes son considerados sujetos de conocimiento, cuyas ideas, representaciones, etc. son tomadas como objeto de trabajo por la o el docente y por el grupo, para compartirlas colectivamente y problematizarlas. Las ideas de las y los científicos sociales y las de la docente o el docente se plantean como otras explicaciones posibles con las que se puede confrontar, poner en diálogo, la propia construcción. Como señala Isabelino Siede:

La función de la pregunta, entonces, no solo es abrir, sino también orientar; no es averiguar lo que cada uno sabe, sino desafiar lo que podemos pensar a partir de lo que sabemos. De este modo la pregunta tiene sentido y ayuda a construir sentidos compartidos entre quienes la abordan. (...) ayudan a pensar solos y a pensar con otros. (...) una pregunta es significativa para el proceso de conocer cuando indica una dirección y delimita un territorio mental. Al mismo tiempo que abre un enigma para resolver, su enunciado postula el espacio dentro del cual será posible construir una respuesta (Siede, 2010, p. 275).

- *Recuperando la experiencia cotidiana e histórica en los procesos de formación.*

Esto supone definir problemas de conocimiento que desborden los límites de las disciplinas científicas como recortes naturales de los procesos que intentan comprender y explicar el mundo y la realidad social. Tal como plantean Giroux y Mc. Laren:

Los puntos de vista dominantes sobre educación y curriculum generalmente apoyan principios de aprendizaje que conciben el conocimiento como algo a transmitir y consumir, y a las escuelas como escenarios instruccionales diseñados para dar continuidad a una cultura 'común' y a un conjunto de habilidades que posibilitan a los estudiantes operar eficazmente. [...] la escuela acalla activamente a los estudiantes a través de ignorar sus historias, de encuadrarlos dentro de clases con expectativas mínimas y de negarse a proporcionarles conocimientos relevantes para ellos (Giroux y Mc. Laren 1998, p. 81).

Esta perspectiva nos propone situarnos en los espacios de formación comprendiendo que la realidad social y su comprensión se muestran como desafío colectivo permanente de educadoras/educadores y educandas/educandos, desde nuestras propias historias e identidades. La selección de los saberes para la enseñanza podría construirse en el marco de un criterio que atendiera a la pertinencia de los conocimientos como aportes a las y los sujetos de herramientas de comprensión y acción sobre el mundo.

- *Desarrollando experiencias de formación que aborden fenómenos que atraviesan a las y los estudiantes como sujetos de la historia y que pueden ser problematizados para ampliar sus posibilidades de comprensión y de intervención en el mundo (en sus dimensiones histórica, social, cultural y económica).*

Ello supone al mismo tiempo construir una nueva lógica de conformación del conocimiento que cuestione los límites de las disciplinas científicas como recortes naturales de los procesos que intentan comprender y explicar. Supone resituar la discusión en una perspectiva de la educación que no desconoce que el currículum es una construcción política y no una transmisión objetiva del conocimiento acumulado. Ello no implica ni reducir el proceso de comprensión a las representaciones que ya tienen sobre sus realidades, ni a la asimilación de conceptos disciplinares, sino intentar construir la especificidad de los procesos de formación a partir del diálogo entre

las diversas lecturas que sobre esa realidad hacen diferentes sujetos: estudiantes, docentes y intelectuales del campo de la comunicación como campo académico. Ello demanda construir una agenda de temas en el campo de la comunicación y encuadrar esas problemáticas en una perspectiva de complejidad que articule las dimensiones macro y micro, históricas y presentes, globales y locales.

- *Configurando los ámbitos de formación como marcos de experiencia social que posibiliten instancias de socialización con una direccionalidad política justa, democrática y solidaria.*

Lo que requiere situar a la escuela como institución democrática y como espacio para la gestación de lo público. Ello supone situar a los procesos de formación como resultantes de los saberes que circulan y de los modos en que los sujetos transitan y construyen las experiencias de formación. Por ello una pedagogía crítica demanda para una o un docente la consideración de los modos en que profesoras, profesores y estudiantes negocian textos e identidades, pero debe ser a través de un proyecto político que articule su propia autoridad desde un entendimiento crítico de cómo ella o él reconoce a las y los otros como objetos históricos (Giroux, 1990). Implica leer y direccionar la potencialidad formativa de la experiencia educativa, de los modos de funcionamiento institucionales y de las relaciones que se construyen en su interior.

- *Posibilitando a las y los sujetos visibilizarse y posicionarse a sí mismos como productores culturales.*

La pedagogía como práctica cultural crítica, necesita abrir nuevos espacios institucionales en los que los estudiantes puedan expresar y definir qué significa ser productores culturales, capaces de leer textos diferentes y producirlos, de emprender y abandonar discursos teóricos, pero sin perder nunca de vista la necesidad de teorizar por sí mismos (Giroux, 1994, p. 122).

La producción, en los ámbitos educativos, de espacios de comunicación que pueden ser plasmados desde diversos lenguajes, entre ellos mediáticos, resultan sumamente valiosos en esta línea de trabajo, si no se los entiende como un entrenamiento profesional en el dominio técnico de los mismos, sino como un espacio de recuperación y expresión de la voz de las juventudes. Como lo plantean Giroux y Mc. Laren:

Una voz estudiantil está necesariamente moldeada por la historia personal y el compromiso distintivo vivido con la cultura circundante. (...) refiere a los medios a nuestra disposición, los discursos disponibles para nosotros que nos hacen ser entendidos y escuchados y definirnos como participantes activos del mundo (Giroux y Mc. Laren, 1998, p. 125).

Estas reflexiones delinear unos primeros sentidos que nos posibilitan profundizar cuáles son los desafíos que como comunicadoras y comunicadores, como educadoras y educadores

podemos asumir y desarrollar como criterios generales para construir proyectos educativos en comunicación.

En ese marco, es que proponemos pensar el rol docente en tanto futuras profesoras y profesores en Comunicación desde la asunción de la tarea como una tarea de intervención político-pedagógica en procesos y prácticas de formación de sujetos.

Referencias

- Bourdieu, P. (2007). *El sentido práctico*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Edelstein, Gloria (1995). *Lo metodológico: un capítulo pendiente en el debate didáctico contemporáneo*, en *Corrientes Didácticas Contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós.
- Freire, P. (2008). *Pedagogía de la Autonomía*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2003). *El grito manso*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores
- Freire, P. (1985). *La Educación como práctica de la libertad*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Buenos Aires: Paidós.
- Giroux, H. y Melaren, P. (1998). *Sociedad, cultura y educación*. Madrid: Miño y Dávila.
- Giroux, H. (1994). Jóvenes, diferencia y educación postmoderna. En Castells, M. (1994) *Las Nuevas perspectivas críticas de la educación*. Barcelona: Paidós.
- Gómez, A. (Enero - Diciembre 2002). Tradiciones curriculares, innovaciones educativas y función social conservadora del conocimiento escolar: la primacía de los temas sobre los problemas. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales* (7), 221-246.
- Jódar, F. y Gómez, L. (2007). "Educación posdisciplinaria, formación de nuevas subjetividades y gubernamentalidad neoliberal. Herramientas conceptuales para un análisis del presente" *En Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12 (32), 381-404.
- Kaplún, M. (1998). *Una pedagogía de la comunicación*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Mc. Laren, P. (1998). *Pedagogía Crítica, resistencia cultural y producción del deseo*. Buenos Aires: Aique.
- Prieto Castillo, D. (1999). *La comunicación en la educación*. Buenos Aires: CICCUS-La Crujía.
- Prieto Castillo, D. y Gutiérrez Pérez, F. (2007). *La mediación pedagógica*. Buenos Aires: La Crujía.
- Puiggrós, A. (1995). *Volver a Educar*. Buenos Aires: Ariel.
- Siede, I. (Coord.) (2010). *Ciencias Sociales en la Escuela. Criterios y Propuestas para la enseñanza*. Buenos Aires: Aique.
- Southwell, M. (2009). "Docencia, tradiciones y nuevos desafíos", En Yuni, J. (comp.) *La formación Docente. Complejidad y Ausencias*. Grupo Editor - Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Catamarca.

SEGUNDA PARTE

Campo de la comunicación y enseñanza

CAPÍTULO 4

Posicionamientos en el campo comunicacional para pensar su enseñanza

Andrea Iotti y Glenda Morandi

Ese es el fondo de nuestro desafío y el horizonte de nuestro trabajo: una investigación y una enseñanza de la comunicación en las que el avance del conocimiento sobre lo social no se traduzca sólo en la renovación de temas y de métodos sino en proyectos capaces de ligar el desarrollo de la comunicación al fortalecimiento y ampliación de las formas de convivencia ciudadana.

Jesús Martín Barbero, PENSAR LA SOCIEDAD DESDE LA COMUNICACIÓN. UN LUGAR ESTRATÉGICO PARA EL DEBATE A LA MODERNIDAD

Hasta el momento hemos venido reflexionando acerca de las maneras en que se configura la práctica de las y los educadores, asumiendo la dimensión política que toda práctica pedagógica supone, y entendiéndola como parte de los procesos de transmisión cultural. También hemos descripto algunas políticas educativas nacionales en la historia reciente, analizando los distintos -y contrapuestos- sentidos de la educación que asumen diferentes proyectos político-pedagógicos. Finalmente, hemos reconocido una serie de transformaciones en el campo de la Comunicación/Educación/Cultura y analizado como éstas han erosionado fuertemente las finalidades que asumió la educación de la modernidad, los dispositivos institucionales a través de los cuáles se buscó concretar estas finalidades, centrados en la escuela, y fundamentalmente a las y los sujetos y las formas de subjetividad que se proponía conformar. Asimismo, hemos situado procesos socioculturales más amplios a partir de los cuales las prácticas de socialización y transmisión cultural son también reconfiguradas.

A partir de ahora vamos comenzar a focalizar más específicamente en el campo comunicacional, como campo de prácticas y de producción de saberes; pero también en los procesos de formación en comunicación, entendiendo que es en este entrecruce en donde las prácticas de las y los comunicadores/educadores intervienen, devienen “agencia social”, proyecto cultural.

Para avanzar en el abordaje del campo comunicacional, en tanto ámbito de construcción de interrogantes y conocimiento sobre el mundo en que vivimos, y desde el que podemos pensar nuestros proyectos político-culturales de formación, les proponemos en primer lugar situarnos en este campo específico de producción de conocimientos. Esto posibilita analizar el modo en que los procesos, las prácticas, los imaginarios comunicacionales son nombrados y, por tanto, contruidos a través de discursos, regímenes de verdad y formas de significación (no unívocos, sino

antagónicos o en disputa) y, a su vez, pensar en nuestras propias posiciones sobre la comprensión de los procesos de comunicación. En otras palabras, nos permite reflexionar acerca de cómo participamos y cómo convocamos a otras y otros sujetos a participar en ese acto de *pronunciamento sobre el mundo* que implican los procesos de conocer. Pronunciamento que, como señala Freire, “retorna problematizado a los sujetos pronunciantes, exigiendo de ellos un nuevo pronunciamento” (Freire, 1970, p. 100).

En este sentido, el objeto del presente capítulo consiste en delinear una perspectiva comunicacional desde la que proponemos situarse frente al desafío de comprensión de las prácticas sociales y, asimismo, posicionarse teórica e ideológicamente en la tarea de educar.

Perspectiva comunicacional: un modo de abordaje de las prácticas sociales

Fuimos aprendiendo también que ideas como las que hemos anotado no son simples votos piadosos. Por el contrario, constituyen el motor de cualquier acción contemporánea que intente superar la crisis de esta civilización que creía avanzar hacia algo y que parece lanzada a la destrucción, a la nada.

Héctor Schmucler, MEMORIA DE LA COMUNICACIÓN

Como comunicadoras y comunicadores, educadoras y educadores tenemos el desafío central de conocer y a la vez de tratar de desentrañar, necesariamente tornando extraño, nuestro propio campo de conocimiento. Para ello debemos distanciarnos de los lugares, las palabras, las imágenes, los discursos que constituyen y con los que constituimos ese campo, para poder reconocerlo como una producción histórica. En este sentido, pensar en un campo de producción de conocimientos implica situarse en un proceso socio-histórico articulado a lo que Foucault describe como las *condiciones de producción de determinados regímenes de verdad* (Foucault, 1973). Es decir, las condiciones de posibilidad que sobredeterminan aquello que es factible pensar y decir en un contexto histórico determinado, construyendo a su vez realidades particulares. Posicionarse reflexivamente sobre nuestro campo de saberes posibilita desnaturalizar estas construcciones de verdad y proponer nuevas formas de pensamiento e, incluso, de pensar lo impensable. Son la reflexión epistemológica y las posiciones políticas las que nos ayudan a situar los contornos en que esta construcción de un campo de conocimiento se ha ido configurando.

Vamos a trabajar en esta tarea desde el aporte de algunas comunicadoras y comunicadores latinoamericanos que han sido sumamente valiosos en la búsqueda de un pensamiento comunicacional propio, que no ha estado ajeno a las dramáticas experiencias históricas de estos países y que ha intentado desnaturalizar las formas hegemónicas de pensar desde posiciones teórico-políticas ancladas en ellos. Estas y estos pensadores buscan articular el conocimiento sobre las formas populares de reconocimiento, expresión y resistencia en su hibridación con las estrategias dominantes de las industrias culturales y la massmediación.

Para esta línea de pensamiento, el problema fundamental reside en que en tales perspectivas lo que es opacado/negado es la posibilidad de “abordar la comunicación como dimensión constitutiva de la cultura y por tanto de la producción de la sociedad” (Martín Barbero, 1992, p. 1).

Martín Barbero señala cómo, desde los años '80, “los desplazamientos con que se buscará rehacer conceptual y metodológicamente el campo de la comunicación vendrán del ámbito de los movimientos sociales y de las nuevas dinámicas culturales abriendo así la investigación a las transformaciones de la experiencia social” (Martín Barbero, 1992, p. 2).

Se va estableciendo un nuevo modo de relación, con y desde las disciplinas sociales, que el autor define como *apropiaciones*: en tanto desde la comunicación se trabajan procesos y dimensiones que incorporan preguntas y saberes históricos, antropológicos, estéticos; a su vez, inversamente, la historia, la sociología, la antropología y la ciencia política se hacen cargo también del estudio de los medios y los modos como operan las industrias culturales. Se torna así cada vez más consistente la superación de la tendencia a adscribir los estudios de comunicación a una disciplina y la conciencia creciente de su estatuto transdisciplinar.

Esta mirada, que se va construyendo en el entrecruce de la comunicación y las ciencias sociales, pero especialmente desde los *aportes de los estudios culturales*, asume que:

(...) industria cultural y comunicaciones masivas son el nombre de los nuevos procesos de producción y circulación de la cultura, (...) y que tienen, si no su origen, al menos su correlato más decisivo, en las nuevas formas de sociabilidad con que la gente enfrenta la heterogeneidad simbólica y la inabarcabilidad de la ciudad. Es desde las nuevas formas de juntarse y de excluirse, de reconocerse y desconocerse, que adquiere espesor social y relevancia cognitiva lo que pasa en y por los medios y las nuevas tecnologías de comunicación. Pues es desde ahí que los medios han entrado a constituir lo público, esto es a mediar en la producción del nuevo imaginario que en algún modo integra la desgarrada experiencia urbana de los ciudadanos (Martín Barbero, 1992, p. 2).

Es esta experiencia la que plantea la necesidad de repensar las relaciones entre cultura y política, a conectar la cuestión de las políticas culturales con las transformaciones de la cultura política, justamente, señala Martín Barbero, en lo que ella tiene de espesor significativo, esto es, de trama de interpelaciones en que se constituyen los actores sociales, que a su vez tiene efectos sobre el estudio de la comunicación masiva impidiendo que pueda ser pensada solamente como un problema de mercados y consumos, exigiendo su análisis como *espacio decisivo en la redefinición de lo público y en la construcción de la democracia*. Como sostiene Schmucler:

La comunicación no es todo, pero debe ser pensada desde todas partes, debe dejar de ser un objeto constituido para ser un objetivo a lograr. Desde la cultura, desde ese mundo de símbolos que los seres humanos elaboran con sus actos materiales y espirituales, la comunicación tendrá sentido transferible a la vida cotidiana (Schmucler, 1984, p. 12).

Algunas ideas-clave para pensar los procesos comunicacionales

Venimos de un obstinado fracaso: definir la comunicación. En consecuencia siempre resulta problemático establecer el campo específico en donde se incluyen los hechos que nos proponemos analizar.

Héctor Schmucler, MEMORIA DE LA COMUNICACIÓN

Desde la perspectiva de la matriz sociocultural latinoamericana de la comunicación, el interés de las y los comunicadores gira en torno de la comprensión de los *procesos de producción social de significados o de representaciones simbólicas*. Esto implica necesariamente una dimensión intersubjetiva, es decir, que la comunicación hace referencia a las dinámicas de *socialidad* que se establecen entre las y los sujetos en sus intercambios e interacciones sociales. Interacciones que suponen prácticas de reconocimiento y de identificación, como así también de diferenciación y distinción.

Para las comunicadoras y los comunicadores asumir esta posición teórica implicó, como plantea Martín-Barbero (1999):

(...) dejar de identificar el proceso y las prácticas de comunicación únicamente con el fenómeno de los medios, lo que nos permitió empezar a *estudiar y valorar culturalmente la multiplicidad de los modos y formas de comunicación de la gente*: desde el mundo de lo religioso hasta la plaza de mercado, pasando por el estadio y la esquina del barrio. Pues es desde *esos modos cotidianos de comunicar desde donde la gente mira la televisión u oye la radio*. Mientras con los alumnos leíamos a Eco y a Barthes lo que investigábamos era *cómo se mueve, cómo habla*, a qué huele, qué hace la gente al comprar y vender en una plaza de mercado popular como Paloquemao en Bogotá, y a *describir las diferencias* con lo que hace la gente en un supermercado como Carulla. O a comparar las vitrinas del almacén popular con las del Centro Comercial del Norte, en Cali, y a dónde van o cómo se visten los sectores populares el domingo a diferencia de los de la clase media y alta (Martín-Barbero, 1999, pp. 2 y 3).

Ahora bien, otro aspecto relevante de esta perspectiva comunicacional consiste en considerar que este proceso de significación se construye y reconstruye en el marco de la *vida cotidiana y la producción simbólica*, por ello se halla fuertemente vinculado a la *cultura*. Esta constituye el escenario donde se produce, circula y reproduce la comunicación, es un territorio en el que se articulan y entran en conflicto distintas interpretaciones y significados acerca del mundo. Ya hace varias décadas Héctor Schmucler propone, sin desdibujar las particularidades de los conceptos de comunicación y cultura, vincularlos a partir de la barra, enfatizando así lo intrínseco de esa relación.

Un proyecto de comunicación/cultura no podría continuar sin asumir esta lace-
rante conciencia. Para empezar, deberíamos establecer, conceptualmente,
una barra entre los dos términos (comunicación, cultura) que ahora articulan y

destacan sus diferencias con una cópula. La barra (comunicación/cultura) genera una fusión tensa entre elementos distintos de un mismo campo semántico. El cambio entre la cópula y la barra no es insignificante. La cópula, al imponer la relación, afirma la lejanía. La barra acepta la distinción, pero anuncia la imposibilidad de un tratamiento por separado (Schmucler, 1997, pp. 149 y 151).

Por esa razón decimos que en este proceso, como en cualquier otro proceso sociocultural, se producen continuas *luchas por la definición social de esos significados*. Es decir, los procesos de comunicación están atravesados por la *hegemonía*, en tanto implican relaciones de poder, puesto que los actores sociales ocupan posiciones asimétricas y desiguales dentro del tejido social (Williams, 1997).

Es desde estas premisas que también sostenemos que un determinado discurso no produce necesariamente un solo efecto, sino que puede dar lugar a *diferentes configuraciones de significado*, que operan con ciertos límites que devienen tanto de las condiciones de producción como de reconocimiento (Verón, 1998). Esos significados se cristalizan en representaciones hegemónicas y alternativas, configurando imaginarios colectivos.

Como señala Rossana Reguillo:

En el fondo la complejidad radica en que tratar de comprender *el poder de las representaciones*, exige comprender nuestras propias representaciones del poder. *Comunicación intercultural* es, pienso, sobre todo, avanzar una *política de representación* de la otredad, una en que la diferencia, deje de ser relato amenazante y pueda ser asumida como la condición para hacer viable el proyecto social del siglo XXI (Reguillo, 2002, p. 69).

Si bien existen –y siempre han existido– formas populares de resistencia a los discursos y prácticas hegemónicas, es necesario realizar una aclaración. Señalar que las prácticas comunicacionales pueden configurar sentidos diversos no supone aseverar que todos los actores sociales cuentan con la misma legitimidad, visibilidad y capacidad para definir e instalar significados sociales.

Durante las décadas del '80 y '90, el desarrollo de investigaciones respecto de las prácticas de comunicación en diversos grupos sociales en América Latina, desde el enfoque descripto anteriormente, fue desdibujando el lugar central de los medios masivos de comunicación como actores sociales que producen, difunden, ponen en circulación y legitiman sentidos. Como reacción teórica y académica a la reducción de la comunicación a los medios y a la asimilación de los medios masivos a producción de sujetos alienados, las preguntas de las comunicadoras y los comunicadores enfatizaron los procesos de recepción y la construcción de significados alternativos, contrahegemónicos o de resistencia. Algunos años después los *tercos hechos* –al decir de Martín Barbero– nos indican que los medios masivos continúan siendo espacios hegemónicos de reproducción social del sentido. Y esto no implica considerar que manipulan a las audiencias linealmente, sin resistencias ni oposiciones, sino asumir que los medios –o mejor dicho, la cultura masiva– ocupa un rol protagónico en la constitución de las subjetividades contemporáneas.

Un párrafo aparte merece la importancia que los *nuevos medios de comunicación (redes sociales)* asumen actualmente, como configuradores de la agenda pública, instalando hechos -no siempre reales, como nos indican las fake-news- y construyendo opiniones. A veces las redes son presentadas como un dispositivo que ha concretado la democratización de la palabra: todas las personas podemos expresarnos libremente en ellas; sin embargo, esta idea no es del todo verdadera. Por un lado, los nuevos medios -con su instantaneidad y ubicuidad- han reforzado un sistema mediático caracterizado por la ausencia de criterios o la debilidad de los procedimientos para el chequeo de la información (Carlón, 2016; Carlón y Scolari, 2014).³ Por otro lado, aparece otro fenómeno: el grado de exposición a nuestros datos personales que brindamos y el uso que las empresas pueden hacer de ellos. Finalmente, las redes producen comunidades, pero muchas veces se trata de comunidades articuladas por emociones y sentimientos, más que por procesos reflexivos, lo que fortalece pensamientos y posiciones autoritarias.

En este contexto, la *subjetividad* se constituye a partir de la apropiación de pautas sociales (prácticas y discursos) que se objetivan en las instituciones sociales a través de signos compartidos colectivamente que permiten su manifestación, transmisión e internalización. A través de estos signos percibimos la realidad cotidiana. Los signos son representaciones de lo real que lo ordenan y lo hacen aprehensible. Estas significaciones se producen, establecen y circulan en la cultura. Cuando a través de nuestras experiencias en la vida cotidiana nos apropiamos de estas significaciones estamos interiorizando las estructuras sociales o condiciones objetivas. Los medios y las industrias culturales son aparatos privilegiados de organización y transmisión de esas redes de significado, pero no los únicos ni tampoco operan -como suponía el conductismo- de modo lineal: “el proceso de subjetivación -esto es, de constitución de sujetos- se ve afectado por las características singulares de cada ser, siempre específicas de un lugar, una cultura y una época. (...) Por eso, la interiorización no es un mero reflejo” (Papalini, 2008, p. 7).

Entonces, esa subjetividad que es resultado del proceso de subjetivación nunca es homogénea, nunca las y los sujetos somos iguales. El sujeto es autónomo, cuando lucha con lo dado, cuando trabaja sobre su interior y gana autonomía, y las estructuras hegemónicas que fue incorporando pueden irse modificando. Por eso decimos que la producción social de la subjetividad se actualiza ininterrumpidamente.

Ahora bien, ¿cuál es la particularidad de la cultura masiva en la constitución de la subjetividad hoy? ¿Por qué sostenemos que no debemos desdibujar el rol de las industrias culturales en este proceso?

El consumo de bienes culturales masivos instala, *vende* objetos de deseo, modos de hacer y modelos de actuación. La subjetividad se configura a partir de la interiorización de significaciones que son coherentes con los principios del capitalismo global. Esto no significa que las personas estén alienadas y reproduzcan pasivamente estos modelos, sino que se

³ Si bien los medios masivos pueden difundir información falsa, la ubicuidad y velocidad que supone la transmisión en redes sociales facilita su viralización y la instalación de mensajes, que luego es muy difícil, si no imposible, desmentir. Esos mensajes quedan grabados en la memoria social y se reproducen infinitamente a lo largo del tiempo.

trata de estructuras que se interiorizan y que requieren de un proceso de resistencia para ser transformadas (Papalini, 2008).

Hemos caracterizado, por ello, al proceso de comunicación como un *proceso de construcción/reconstrucción de significado en el marco de las interacciones sociales*. Pensar desde estas coordenadas en los tiempos que corren implica también abordar los modos en que en nuestras sociedades contemporáneas se han *reconfigurado las mediaciones* en las que se constituyen las nuevas formas de interpelación de los sujetos y de representación de los vínculos que cohesionan la sociedad.

Para Martín Barbero dichas mediaciones refieren a la *institucionalidad, la socialidad, la ritualidad y la tecnicidad*, dimensiones constitutivas de los procesos de comunicación que median entre matrices culturales, lógicas de producción, formatos industriales y competencias de recepción:

- La *institucionalidad* refiere a la producción de discursos públicos –y por lo tanto, hegemónicos-, a las regulaciones que el Estado asigna a las prácticas sociales. En sus palabras:

La institucionalidad es desde siempre una mediación espesa de intereses y poderes contrapuestos, que ha afectado, y sigue afectando, especialmente la regulación de los discursos que, de parte del Estado, buscan dar estabilidad al orden constituido, y de parte de los ciudadanos –mayorías y minorías- buscan defender sus derechos y hacerse reconocer, esto es reconstituir permanentemente lo social (Martín Barbero, 1998, p. XVIII).

- La *tecnicidad* hace referencia a las lógicas de las tecnologías que median nuestros modos de percepción, representación y acción. La tecnicidad:

Es menos asunto de aparatos que de operadores perceptivos y destrezas discursivas. Confundir la comunicación con las técnicas, los medios, resulta tan deformador como pensar que ellos son exteriores y accesorios a la (verdad de) la comunicación. (...) Las preguntas abiertas por la tecnicidad apuntan entonces al nuevo estatuto social de la técnica, al replanteamiento del sentido del discurso y la praxis política, al nuevo estatuto de la cultura, y a los avatares de la estética (Martín Barbero, 1998, p. XIX).

- La *ritualidad* implica las dinámicas repetitivas de las prácticas, los modos de hacer, que aprehendemos y ponemos en práctica en la vida cotidiana. Como plantea Martín Barbero:

La mediación de las *Ritualidades* nos remite al nexo simbólico que sostiene toda comunicación: a sus anclajes en la memoria, sus ritmos y formas, sus escenarios de interacción y repetición (...) En su relación con los Formatos Industriales (...) las Ritualidades constituyen gramáticas de la acción –del mirar, del escuchar, del leer- que regulan la interacción entre los espacios y tiempos de la vida cotidiana y los espacios y tiempos que conforman los medios. Miradas desde las Competencias de Recepción, las ritualidades remiten, de un lado, a los diferentes usos sociales de los medios (...). De otro, las ritualidades remiten a los múltiples trayectos de lectura ligados a las condiciones sociales del gusto, marcados por los niveles y

calidades de educación, los haberes y saberes constituidos en memoria étnica, de clase o género y los hábitos familiares de convivencia con la cultura letrada, la oral o la audiovisual (...) (Martín Barbero, 1998, p. XX).

Esta necesaria vinculación entre conocimiento y acción se pone sin duda en juego en los espacios de formación en los que participamos. Resulta central, por tanto, pensar cuáles son los ejes principales desde los que asumimos nuestra intervención político-pedagógica en el campo cultural, que es el campo en el que esta intervención se despliega.

Es desde estas coordenadas que podemos comenzar a construir colectivamente los sentidos histórico-políticos desde los que asumir nuestro lugar como comunicadoras y comunicadores, educadoras y educadores en los espacios de formación.

Referencias

- Carlón, M. (2016). *Después del fin. Una perspectiva no antropocéntrica sobre la post-tv, el post-cine y youtube*. Buenos Aires: La Crujía.
- Carlón, M. y Scolari, C. (eds.) (2014) *El fin de los medios masivos. El debate continúa*. Buenos Aires: La Crujía.
- Foucault, M. (1973). *El orden del discurso*, Barcelona: Tusquets.
- Freire, P. (1972). *Pedagogía del oprimido*, Buenos Aires: Siglo XXI.
- Martín Barbero, J. (julio 1999). "Aventuras de un cartógrafo mestizo en el campo de la comunicación", *Revista Latina de Comunicación Social*, 2(19), Universidad de La Laguna (Tenerife).
- Martín Barbero, J. (1998) *De los medios a las mediaciones. Comunicación, cultura y hegemonía*. Colombia: Gustavo Gilli-Andrés Bello.
- Martín Barbero, J. (1992). Pensar la sociedad desde la comunicación. Un lugar estratégico para el debate a la modernidad. *Diálogos de la Comunicación*, N° 32, Lima: FELAFACS.
- Papalini, V. (2008) Cultura masiva y subjetividad. Huellas del proceso de mundialización en marcha. Paper presentado en el 10º Congreso REDCOM "Conectados, Hipersegmentados y Desinformados en la Era de la Globalización", Salta. Recuperado de http://www.ucasal.net/unid-academicas/artes-y-ciencias/congresos/redcom10/archivos/redcom-ponencia/Eje6/Mesa6-4/Papalini_PN_.pdf.
- Reguillo, R. (noviembre 2002) Pensar el mundo en y desde América Latina. Desafío Intercultural y políticas de representación. *Diálogos de la Comunicación y la Cultura*, N° 65, FELAFACS.
- Schmucler, H. (1984). Un Proyecto De Comunicación/Cultura, en *Revista Comunicación y Cultura* (12), México.
- Schmucler, H. (1997). *Memoria de la Comunicación*. Buenos Aires: Biblos.
- Verón, E. (1998) *La semiosis social. Fragmentos de una teoría de la discursividad*, Buenos Aires: Gedisa.
- Williams, R. (1997). *Marxismo y literatura*. Barcelona: Península.

CAPÍTULO 5

De perspectivas y objetos: algunos recorridos por el campo de la comunicación

Andrea Iotti

(...) la mirada sobre el campo comunicacional no puede ser hecha desde una visión de la ciencia ni de la comunicación como la que se tenía en el siglo XIX o incluso del siglo XX. En la actualidad, el flujo de afectaciones múltiples y sucesivas, los intercambios de información, la diversidad de panoramas y la constante mutación nos brindan un espectro de complejidad que no es comparable con la simplificación apenas suficiente de las primeras nociones en el campo de la comunicación.

Christian Bessone, ALGUNOS PROBLEMAS DEL CAMPO COMUNICACIONAL.
REVISIÓN DE SUS POSIBILIDADES COMO CIENCIA

Algunos recorridos para abordar el campo comunicacional

En el capítulo anterior describimos la perspectiva comunicacional desde la que nos proponemos comprender las prácticas de las y los sujetos en el marco del campo de la Comunicación/Educación/Cultura. El presente capítulo, por su parte, tiene la finalidad de situar sintéticamente perspectivas conceptuales y problemas del campo comunicacional –un área de conocimiento que sabemos compleja, diversa y fructífera- que pueden constituir objetos de reflexión a abordar en distintos espacios de formación en comunicación.

No es intención de las páginas que siguen abordar la totalidad de los saberes, enfoques y problemas sobre los que se ha producido conocimiento en este campo –cuestión que supondría una posición enciclopedista que sabemos imposible-, sino establecer algunas coordenadas que posibiliten su recorrido. Para ello, proponemos disponerlos en función de dos grandes dimensiones o criterios clasificatorios:

- *Según las perspectivas conceptuales que se utilicen en el análisis.*
- *Según los objetos de estudio involucrados.*

En este sentido, optamos por no incluir en esta caracterización otros posibles objetos de enseñanza de la comunicación como, por ejemplo, las prácticas profesionales de las y los comuni-

cadores en tanto herramientas de intervención social. Dichas prácticas se han complejizado considerablemente en los últimos años y han obtenido una visibilidad inédita, fundamentalmente a partir de las discusiones por la Ley de Servicios de Comunicación Audiovisual y su correlato en la ausencia de implementación de esta Ley en los últimos años, así como a partir de los requerimientos de diversas organizaciones públicas y privadas que encontraron en los saberes de las y los comunicadores una herramienta importante para potenciar su tarea. La aparición de las redes sociales y las transformaciones que las TIC han supuesto en las prácticas comunicacionales también han multiplicado y sumado complejidad a nuestras intervenciones profesionales.

Por ello, recuperar las prácticas periodísticas; de producción de medios y contenidos; de edición; de gestión de la comunicación en diversos ámbitos del escenario social; de diseño de estrategias de comunicación, incidencia y movilización social; de planificación de proyectos de comunicación popular, comunitaria o corporativa; de investigación y enseñanza de saberes del campo comunicacional en diversos ámbitos, entre muchas otras, excedería las posibilidades de este capítulo.

Las perspectivas teóricas en el campo de la comunicación

En esta dimensión involucramos diversas escuelas, perspectivas o teorías que, surgidas en diferentes campos disciplinares, han procurado describir y comprender procesos y prácticas vinculadas con lo comunicacional.

Antes de desarrollar este tema es preciso señalar que la distinción que se presenta es fruto de una abstracción analítica; en los análisis concretos del campo algunos enfoques teóricos pueden confluír.

A su vez, los desarrollos que describimos a continuación no persiguen una mirada evolucionista ni cronológica. Si bien algunos enfoques emergen antes que otros, prácticamente la mayoría pueden encontrarse en líneas de investigación actuales en diversos ámbitos académicos o institucionales.

Los primeros antecedentes: la “psicología de las multitudes” o “psicología de las masas”

Es posible hallar algunos antecedentes teóricos fragmentarios –desarrollados con mayor fuerza en las primeras dos décadas del siglo XX-, que actualmente podemos visualizar como “anticipatorios” de algunos debates relacionados con la Comunicación.

Puntualmente, hacemos referencia a las conceptualizaciones de autores como el sociólogo Scipio Sighele, el médico psicopatólogo Gustave Le Bon, el magistrado Gabriel Tarde e, incluso, algunos planteos de Sigmund Freud.

Estos avances teóricos se preocuparon por explicar las conductas de las “nuevas” masas urbanas, particularmente, en lo referido a cómo eran sugestionadas por los incipientes medios de comunicación y por la presencia de algunos “líderes de masas”. Le Bon, por ejemplo, describía a los individuos en la masa como autómatas irracionales, que prácticamente eran “hipnotizados” por sus líderes⁴. Las conductas se extendían de individuo a individuo por contagio. También consideraba a la prensa como una nueva forma de sugestión.

Por su parte, Gabriel Tarde hablaba de la “era de los públicos”, en tanto señalaba que cada individuo podía pertenecer a varios públicos a la vez y que la imitación y la contraimitación debían entenderse como factores de la sociabilidad.

Perspectivas informacionales

“Informacionismo” denomina a este enfoque Jesús Martín Barbero (1987). Con él se refiere a un campo de estudios que reúne diferentes teorías que han surgido en el seno de distintas disciplinas sociales y que hegemonizaron el campo comunicacional, principalmente entre los años '40 y '60.

A pesar de las diferencias que podemos encontrar entre unas y otras teorías, todas ellas comparten algunas nociones. En principio, entienden a *la comunicación como transmisión de información desde un polo emisor hacia un polo receptor*. En este marco, el emisor tiene la intención última de *causar algún efecto* en el receptor (efecto que, generalmente, se vincula a *lograr un cambio en su conducta o comportamiento*).

Probablemente, por el contexto histórico en que surgen estos enfoques (momento de expansión del sistema de medios masivos), el interés principal de las y los investigadores se centró en el análisis de los efectos que producen los mensajes, con una especial preocupación por lo que generaban los medios de comunicación.

En todos estos planteos, había una intención de darle cientificidad y objetividad a estos estudios y para ello se produjo una matriz de conceptos y abordajes metodológicos (que variarán según la disciplina desde la cual surge cada una de las teorías). Hay dos aspectos que resultan una constante en todos estos enfoques. Por un lado, la *invisibilidad que adopta el problema del sentido*, es decir, no se plantean la posibilidad de construcción de significados diversos, ni las razones por las cuales eso sucede. Por otro lado, la *ausencia de reflexión acerca del poder*, de la producción conflictiva de esos significados. Diría Martín Barbero al respecto:

Queda afuera toda la gama de preguntas que vienen de la información como proceso de comportamiento colectivo. Queda fuera el conflicto de intereses que juegan en la lucha por informar, producir, acumular o entregar información, y por consiguiente los problemas de la desinformación y del control. Y al dejar

⁴ Optamos por utilizar en este caso el masculino “individuo”, dado que se refiere a un concepto de estos autores, que da cuenta, además, de un modo situado históricamente de concebir a las y los sujetos.

fuera del análisis las condiciones sociales de producción del sentido, lo que el modelo informacional elimina es el análisis de las luchas por la hegemonía, esto es, por el discurso que ‘articula’ el sentido de una sociedad (Martín Barbero, 1987, p. 283).

Esta perspectiva se corresponde con las primeras décadas de producción en el campo de la Comunicación (campo que no existía aún como tal, razón por la cual las y los referentes teóricos que trabajaban desde esta mirada producían sus investigaciones en el marco de la Psicología, la Sociología y la Ingeniería, principalmente). Por estos mismos motivos, estas investigadoras e investigadores –entre los que se destacan, en distintos momentos históricos, Harold Lasswell (político), Hadley Cantril (sociólogo), Kurt Lewin (psicosociólogo), Carl Hovland (psicólogo), Paul Lazarsfeld (matemático y sociólogo), Bernard Berelson (sociólogo), Elihu Katz (sociólogo y psicólogo), Robert Merton (sociólogo), Talcott Parsons (sociólogo), Everett Rogers (sociólogo), Daniel Lerner (sociólogo), Wilbur Schramm (periodista y literato) y Claude Shannon (ingeniero electrónico y matemático)- fueron trabajando en el marco de diversas teorías y metodologías a lo largo de su vida.

A continuación, mencionamos brevemente las más relevantes:

Teoría Hipodérmica

Nacida en el marco de la *Psicología conductista*, durante la década de 1920 y amparada en los estudios de propaganda en la I Guerra Mundial, planteaba que cada individuo se encontraba aislado en la masa anónima (estaba “atomizado”), de manera que resultaba manipulado por los mensajes que recibía. Se proponía un *modelo comunicacional lineal, basado en el esquema conductista estímulo–respuesta*. Este implicaba que las audiencias de los medios eran indefensas y pasivas y que cualquier mensaje que recibieran generaba en ellas un efecto directo. Por esa razón, esta teoría también se conoció con el nombre de “aguja hipodérmica” o “de la bala mágica”.

Teoría de la Persuasión

El período de mayor producción de esta teoría se ubica entre 1930 y 1940. Surgida en el seno de la *Psicología experimental*, planteaba que *la recepción de los mensajes se encontraba mediada por una serie de procesos psicológicos* (influidos por la edad, el sexo, el entorno, las experiencias pasadas, la personalidad, la influencia de los padres), que producían algunas variantes en los efectos que se generaban. Por esa razón, ya no hablan de manipulación directa y lineal, sino de *persuasión*. Lo que caracterizaba este enfoque era el método utilizado para la investigación: se utilizaban herramientas cuantitativas y positivistas, tales como las encuestas por paneles en laboratorio, de manera que los resultados estaban fuertemente sesgados por las condiciones artificiales que se generaban en dichos laboratorios.

Teoría de los Efectos Limitados

Es una escuela empírica, que se desarrolló desde el campo disciplinar de la *Sociología*. Sus investigaciones se centraron en la *propaganda*, la persuasión, la *opinión pública*, los usos y efectos de la comunicación. Centrada en el esquema comunicacional elaborado por Lasswell (¿Quién dice qué por qué canal a quién con qué efecto?), se preocupó por identificar *distintos tipos de efectos* que las y los emisores podían generar en las y los receptores de los mensajes, principalmente, en relación con las intenciones y decisiones de voto. Distinguieron así diferentes efectos: *el efecto de activación, de reforzamiento y de conversión*⁵. En este proceso distinguían *líderes de opinión*, es decir, individuos que por ser reconocidos en la comunidad podían influir en otras personas. Por esa razón, hablaban de la *comunicación en dos etapas* (“two-step-flow”): aquella que se establecía desde los medios a las y los líderes de opinión y luego, mediada por estas y estos, a los grupos sociales. A diferencia de la escuela anterior, estas investigadoras e investigadores utilizaban métodos cuantitativos, pero no en laboratorios artificiales, sino a partir de encuestas en el terreno.

Teoría Funcionalista

Surge desde la *Sociología funcionalista*. Su hipótesis central consistía en comparar a la sociedad con un *organismo*, en la cual *cada subsistema cumplía una serie de funciones* –que podían ser latentes o manifiestas–, que permitían que el espacio social tienda al *equilibrio*. Cuando se generaba alguna *disfunción* que rompiera esta armonía, el propio sistema debía encontrar la forma de reabsorber esta disfunción para recuperar el equilibrio. Si bien esta teoría buscaba explicar el funcionamiento de la sociedad, uno de los tópicos que abordó fue las funciones de los medios⁶, encontrando también una disfunción, que denominaron narcotizante.

Difusionismo

En el marco de la sociología funcionalista norteamericana surge esta perspectiva que tiene por objeto de estudio la *comunicación para el desarrollo*, intentando generar cuerpos teóricos que respaldaran las estrategias de intervención que organismos como la Comisión Económica para América Latina (CEPAL) y la Alianza para el Progreso desarrollaron en Latinoamérica. Desde una mirada etnocéntrica se consideraba que los países subdesarrollados no habían alcanzado el desarrollo por carecer de la información y el conocimiento necesario, puesto que las culturas populares (atrasadas, ignorantes) operaban como obstaculizadores del desarrollo. Los países centrales debían entonces difundir la información que los primeros necesitaban para “progresar”. El concepto de *difusión de innovaciones* hacía referencia al proceso a través del cual se

⁵ Estos efectos refieren a las capacidades de la emisora o el emisor de modificar o no las conductas de las y los receptores: el efecto de activación se producía cuando el emisor lograba instalar una idea que generaba que el receptor modificara su decisión y su conducta; el efecto de reforzamiento, cuando sólo se reforzaba la idea que ya tenía el receptor; y el efecto de conversión, cuando el receptor luego de la exposición a los mensajes modificaba sus ideas y, por ende, sus conductas.

⁶ Entre las que pueden citarse: vigilancia del entorno, puesta en relación de los componentes de la sociedad para producir una respuesta al entorno, transmisión de la herencia social y entretenimiento.

difundía en una comunidad un determinado conocimiento/información (que, si bien no consistía en ningún “descubrimiento” para la ciencia, lo era para esas comunidades). Este trabajo era desarrollado por “agentes comunitarios” (*líderes de opinión*) y se esperaba como resultado final que hubiera una aceptación de la información que produjera un cierto *cambio de conducta*.

Estudios de la “agenda setting”

Se desarrollan algunos estudios que focalizan en la posibilidad de los medios de comunicación para seleccionar y colocar determinados temas en la agenda pública, lo que se ha denominado efecto agenda. Desde esta perspectiva, los medios no dicen a las audiencias lo que éstas deben pensar, pero definen sobre qué temas deben construir opinión.

Corriente de los “usos y gratificaciones”

En la década de 1970, se vislumbran también algunos aportes de la Sociología funcionalista articulada con los estudios etnográficos de las audiencias y de la recepción que, en lugar de analizar qué es lo que los medios de comunicación hacen con las audiencias, intentan determinar *qué es lo que las personas que conforman una audiencia hacen con los medios de comunicación* (cómo los utilizan, qué satisfacciones les generan, etc.). De esta forma, se van corriendo paulatinamente del paradigma de los efectos, comenzando a encontrar que existe cierto grado de “actividad” en el público. Estas y estos autores plantean que la influencia de los medios es indirecta y no inmediata, porque la o el receptor es selectivo.

“Teoría de la información” o “Teoría matemática de la comunicación”

Nacida en el seno de la Ingeniería y de la Cibernética, fue -y en muchos países sigue siendo- una de las perspectivas hegemónicas de la comunicación. Explica el proceso de comunicación como *transmisión de información desde una fuente a un destino, a través de un canal y utilizando un determinado código unívoco y neutro*. Esta teoría supone que la relación que se establece entre una o un emisor y una o un receptor es *simétrica* (es decir, la o el emisor codifica el mensaje y la o el receptor se limita a decodificarlo en los mismos términos del emisor). Por esa razón, la comunicación se considera “exitosa” cuando la o el destinatario recibe exactamente lo que la fuente ha organizado como mensaje a transmitir. Lo que se busca con este modelo analítico es transmitir la mayor cantidad de información, en el menor tiempo y con el costo más bajo. Por ello, se busca eliminar la *redundancia*. Cualquier “desviación” o “distorsión” en la comprensión del mensaje es atribuida a la influencia de factores “externos” (una falla en el canal transmisor, la existencia de códigos diferentes que vuelve imposible cualquier comunicación, etc.). Todas estas fallas son denominadas *ruidos* y deben ser reducidas. Algunos autores y autoras consideran la posibilidad de la *retroalimentación* (feedback), es decir, que, una vez decodificado el mensaje, las o los receptores pueden responderlo, emitiendo otro mensaje que retroalimenta al primero.

Teorías Críticas

En el marco de esta línea de investigación pueden encuadrarse diferentes teorías o perspectivas que tienen en común el abordaje de los procesos de comunicación desde algunas categorías marxistas (combinadas de distinta forma con diferentes aportes del campo de la filosofía y las ciencias sociales).

El principal supuesto en común reside en la *concepción de la sociedad estructurada en clases* y en el *concepto de ideología*, entendido como aquel sistema de representaciones que refieren al mundo en el cual viven los hombres (concepciones y creencias religiosas, morales, filosóficas, jurídicas, políticas, estéticas, etc.) y que, no obstante, no incluye conocimientos verdaderos del mundo que representan, sino que implica un sistema orientado y falseado, regido por una falsa concepción del mundo. En una sociedad de clases la ideología sirve a los hombres no sólo para ejecutar las tareas que les son asignadas, sino también para soportar su estado, el lugar que ocupan en el espacio social. En las sociedades de clases, la ideología está destinada a asegurar la dominación.

Desde estas nociones, varias investigadoras e investigadores se preocuparon por analizar cómo los medios de comunicación masivos ponían en juego estrategias a través de las cuales la ideología dominante “penetraba” los mensajes, produciendo efectos de alienación. Para algunas de ellas y ellos los medios masivos revestían un carácter instrumental: serán positivos en manos del pueblo y alienantes en manos de los dominadores. Dirá al respecto Jesús Martín Barbero:

La ideologización impidió que lo que se indagara en los procesos fuera otra cosa que las huellas del dominador. Y para nada las del dominado y menos las del conflicto. Una concepción ‘teológica’ del poder –puesto que se lo pensaba omnipotente y omnipresente- condujo a la creencia de que con sólo analizar los objetivos económicos e ideológicos de los medios masivos podía saberse qué necesidades generaban y cómo sometían a los consumidores. Entre emisores-dominantes y receptores-dominados ninguna seducción ni resistencia, sólo la pasividad del consumo y la alienación descifrada en la inmanencia de un mensaje-texto por el que no pasaban los conflictos, ni las contradicciones y mucho menos las luchas (Martín Barbero, 1987, p. 282).

Podemos encuadrar en esta línea de análisis a diferentes teorías o escuelas, que tuvieron protagonismo en diferentes contextos sociohistóricos, entre las que podríamos citar los desarrollos de la *Escuela de Frankfurt*, las perspectivas ligadas al *Estructuralismo ideológico* y, específicamente en nuestro continente, las propuestas vinculadas con la *Teoría de la Dependencia* y el *imperialismo cultural*. A continuación, destacamos las principales nociones de estas escuelas teóricas.

Escuela de Frankfurt

Si bien se extiende hasta la actualidad, su período de auge puede ubicarse entre 1940 y 1960. Suele mencionarse la existencia de dos generaciones de teóricos y teóricas en esta Escuela: en

la primera podría mencionarse a los filósofos Theodor Adorno, Max Horkheimer, Herbert Marcuse, Walter Benjamín y al psicólogo Leo Lowental; forma parte de la segunda generación el filósofo Jürgen Habermas. Todos ellos coinciden en privilegiar el análisis del contexto social en el cual se desarrolla el acto de la comunicación.

Si bien la producción de esta Escuela es amplia y excede en mucho el campo comunicacional, en relación con éste han abordado cuestiones vinculadas con la *industria cultural*. Desde este concepto se interpreta que en las sociedades modernas la cultura se “fabrica” al igual que una mercancía, dando lugar a procesos de estandarización que generan un “arte afirmativo” (integrado al sistema), que contribuye a la producción de individuos alienados. Otra categoría fundamental está representada por la idea de *racionalidad instrumental o técnica*, a través de la cual intentan describir cómo en las sociedades contemporáneas el “avance” de la ciencia trajo como consecuencia el quiebre de su propia racionalidad y la crisis social; es decir, bajo la apariencia de racionalidad, en un mundo cada vez más dominado por la tecnología y la ciencia, operan en realidad modos irracionales de organizar la sociedad, modos que dominan a las y los sujetos en lugar de liberarlos.

Si bien se reconoce el aporte de Habermas en el marco de la Escuela de Frankfurt, con el correr de los años va distanciándose de algunas concepciones de Adorno y asumiendo nuevas perspectivas. Fundamentalmente, plantea la necesidad de estudiar las redes de interacción que se dan en una sociedad construida por relaciones de comunicación. En este marco, le preocupa particularmente el análisis del espacio público –al que entiende como mediador entre el estado y la sociedad- y la opinión pública.

Estructuralismo ideológico

Si bien el estructuralismo –al igual que el funcionalismo- es un paradigma que atravesó a las Ciencias Sociales en su totalidad (desde la Lingüística se extiende a todas las Ciencias Sociales), en nuestro campo pueden destacarse algunas producciones de índole estructuralista que abordan fenómenos comunicacionales. Un ejemplo es el análisis de los discursos desde la concepción de ideología, donde es posible distinguir dos líneas: una europea –o más bien francesa-, en la que encontramos autores como Georges Friedmann (sociólogo), Roland Barthes (semiólogo) y Louis Althusser (filósofo) y más tarde otra latinoamericana, en la que se destaca Armand Matelart (doctor en derecho y ciencias políticas).

Si bien en el marco de la Lingüística el estructuralismo se asienta desde las primeras décadas del siglo XX, en el campo comunicacional, su momento de mayor difusión se ubica en los años '60 y '70. Desde este campo, el estructuralismo se ha dedicado a estudiar la *cultura de masas*. Althusser, con la “teoría de la Ideología y de los aparatos ideológicos del Estado”, por ejemplo, realiza una relectura de Marx desde el estructuralismo, retomando los conceptos de estructura, superestructura e ideología y analizando los diferentes aparatos ideológicos, a través de los cuales el Estado ejerce violencia simbólica, legitimación y naturalización del orden impuesto. Barthes, por su parte, se dedicó al estudio de discursos masivos a partir de los con-

ceptos de *significante-significado* y *denotación-connotación*. Así, indagó en los mitos contemporáneos que instala la publicidad, el cine, la gráfica, etc., que naturalizan valores ideológicos de las clases dominantes.

Particularmente difundida en América Latina fue una obra pionera de esta corriente: *Para leer al Pato Donald*, de Armand Mattelart y Ariel Dorfman. Allí, estos autores analizaron semiológicamente las historietas de la empresa Disney, rastreando los intereses ideológicos del imperialismo norteamericano al presentar como concepciones del sentido común determinados valores foráneos y opuestos a las clases populares. Este tipo de estudios permitió, además del reconocimiento de las huellas del dominador, preparar el campo para las propuestas de intervención en la formación de receptoras y receptores críticos de los mensajes de la cultura de masas.

Teoría de la Dependencia, Imperialismo cultural e Invasión cultural

Nacidas en la década de 1960, estas teorías o enfoques ocuparon un lugar sumamente relevante en el pensamiento latinoamericano hasta la década del '80, cuando algunas revisiones en el marco de los estudios culturales las ubicaron en un lugar menos preponderante. El objeto de estudio en que se centran es la *economía política de la comunicación* (sobre el que se volverá más adelante).

Herbert Schiller (economista), Luis Ramiro Beltrán (periodista y comunicador), Antonio Pasquali (filósofo), Héctor Schmucler (semiólogo y especialista en literatura), Oswaldo Capriles (abogado), Rafael Roncagliolo (sociólogo y periodista), Juan Díaz Bordenabe (periodista), Elizabeth Fox, Armand y Michele Mattelart y Heriberto Muraro, son algunas y algunos de los referentes más importantes.

Desde estas perspectivas se denuncia el *imperialismo cultural* que sufren los países del Tercer Mundo –particularmente, América Latina- a partir de la difusión de valores y culturas foráneas, que generan procesos de alienación en los individuos. Es en este sentido que se plantean como conceptos centrales las ideas de *colonialismo*, *penetración e invasión cultural*. Desde la *Teoría de la Dependencia*, en particular, se efectúa una fuerte crítica a la “Teoría de la modernización a partir de la difusión de innovaciones”: el origen de la dependencia y el “subdesarrollo” de Latinoamérica no se halla en la falta de información o de conocimientos científicos, sino en las estructuras sociales injustas propias del capitalismo.

Algunos autores, como Luis Ramiro Beltrán, Martín Becerra y Guillermo Mastrini, plantearon y plantean la necesidad de un *nuevo orden mundial de la información y la comunicación y de políticas nacionales de comunicación*, ante los desequilibrios informativos que aportan al mantenimiento de las desigualdades entre países centrales y periféricos. Para estos comunicadores,

(...) la solución a los problemas de subdesarrollo era esencialmente política más que simplemente de información. Lo que se necesitaba era un cambio social para transformar la distribución general del poder y los recursos. Se necesitaban políticas informativas y mediáticas para tratar los problemas de comunicación. Las soluciones para el subdesarrollo requerían grandes cambios en las estructuras de los medios que eran dominados por principios comerciales e intereses extranjeros (Waisbord, 2001, p. 19).

Estudios semióticos

Desde la década de 1960 hasta la actualidad podemos encontrar planteos de la Semiótica que aportan al campo comunicacional. Algunos de los referentes más importantes de este enfoque son Eliseo Verón, Umberto Eco, Oscar Steimberg, Oscar Traversa y Mario Carlón. Estos autores se alejan de la mirada lineal de la comunicación, comprendiendo a este proceso desde el concepto de *semiosis infinita*: cada discurso se entrelaza con otros, en una red infinita. Los discursos no pertenecen sólo al lenguaje. Más bien se comprenden como significados que se producen en un tiempo y en un espacio determinado, que circulan socialmente, relacionándose con otros significados constituidos históricamente, dando lugar a determinadas prácticas, ideas, valores, percepciones, etc.⁷ Es por ello que las prácticas sociales también constituyen discursos.

Así, un discurso, producido por determinada o determinado actor social, en una situación concreta, no produce necesariamente un único efecto sino que puede dar lugar a múltiples configuraciones de significado. No obstante, tanto en la producción como en la recepción de los discursos inciden múltiples factores (económicos, sociales, culturales, psicológicos, políticos, etc.) que van delimitando ciertas posibilidades de sentido y clausurando otras. Estas limitaciones son denominadas por Verón *condiciones de producción y condiciones de reconocimiento*.

Steimberg y Traversa, por su parte, han aportado junto a otros referentes de esta línea, numerosas investigaciones referidas al análisis semiológico de los géneros y estilos de diferentes discursos mediáticos (cine, televisión, radio). Mario Carlón y el equipo que dirige, por su parte, se encuentra actualmente analizando, desde una perspectiva veroniana, discursos de comunicación política, incorporando el análisis de lo que denominan “nuevos medios” (plataformas de contenidos digitales, redes sociales, etc.).

Análisis socio-cultural

Desde una conjunción estrictamente transdisciplinar, los estudios de comunicación han avanzado, desde la década de 1980 hasta la actualidad, hacia una mirada centrada en los procesos a partir de los cuales se construyen sentidos socialmente legitimados. Esta perspectiva, que reúne también a diferentes aportes y tradiciones teóricas, supone algunos elementos comunes, entre los que pueden mencionarse:

- Una concepción de la comunicación como *proceso de producción de significados*, que siempre es de índole social.
- Dicho proceso se produce y reproduce en el marco de las culturas e implica continuas *luchas por la definición social de esos sentidos*, es decir, por la legitimación de algunos

⁷ En este sentido, los discursos son definidos por el semiólogo argentino Eliseo Verón como *configuraciones espaciotemporales de sentido*, que circulan en forma no lineal (Verón, 1998).

significados y representaciones por encima de otros, que son invisibilizados, “alterados”, connotados negativamente, etc.

- De aquí se desprende que las relaciones de comunicación, como cualquier proceso sociocultural, implican *relaciones de poder*, donde los actores no se encuentran en igualdad de condiciones. Los procesos comunicacionales están mediados por las asimetrías y desigualdades propias del tejido social⁸.

Esta perspectiva, que amplió y complejizó los estudios comunicacionales, supone tres rupturas fundamentales con el pensamiento que se había gestado en el marco de otros paradigmas (Martín Barbero, 2002). Por un lado, un quiebre con el *comunicacionismo*, es decir, con la tendencia a creer que “todo es comunicación” y que ésta es el motor último que mueve la sociedad, razón por la cual modificar los modos de producción y circulación de la información generaría linealmente la transformación social. Esta asunción oculta cómo opera el poder y las desigualdades en las relaciones sociales. En segundo lugar, implica una ruptura con el *mediacentrismo*, entendiendo por éste la reducción de la comunicación a los medios masivos de comunicación. Por último, esta perspectiva conlleva poner en crisis el *marginalismo de lo alternativo*, es decir, superar la idea de que sólo es posible generar una comunicación verdaderamente auténtica y comprometida por fuera de los medios masivos. Esta idea resulta funcional a los intereses hegemónicos, en tanto, abandonamos la lucha por las estrategias de producción cultural masiva y nos reclinamos en los “márgenes” del sistema.

Ya presentada esta mirada acerca de lo comunicacional, veamos los enfoques que se incluyen aquí.

Interaccionismo simbólico

Esta perspectiva comienza a desarrollarse en la década de 1940, siendo la del '60 su período más fructífero. Es una corriente de pensamiento microsociológica, cuyos referentes son: Paul Watzlawick (filósofo y psicólogo), Gregory Bateson (antropólogo), Erwin Goffman (sociólogo y psicólogo) y Edward Hall (antropólogo). Estos autores retoman la cibernética de Wiener (su modelo circular retroactivo), para estudiar la comunicación interpersonal y comprender lo que designan como *situación global de interacción*, es decir, los contextos múltiples en los que se sucede la comunicación, entendiendo que son las relaciones las que definen la comunicación y no los distintos elementos aislados. Por esa razón, todo comportamiento humano tiene un valor comunicativo (premisa que Watzlawick resumiría en la frase “no se puede no comunicar”).

Desde este enfoque, la comunicación será leída entonces como un proceso social que integra diferentes comportamientos (palabras, gestos, mirada, movimiento, etc.), reglas y lógicas de la

⁸ Un desarrollo más detallado de esta perspectiva se encuentra en el Capítulo 4 de este mismo Libro de Cátedra.

interacción. De este modo, los individuos construyen intersubjetivamente la realidad social a través de sus interacciones y otorgan significado a la situación de acuerdo a sus valores, definiciones y vivencias.

Estudios culturales

El surgimiento de esta escuela podría ubicarse a partir de la fundación en 1964 del *Centro de Estudios Culturales Contemporáneos de la Universidad de Birmingham*. Desde ese momento y hasta el presente se han nucleado allí prestigiosas y prestigiosos referentes teóricos, tales como Richard Hoggart y Raymond Williams (especialistas en estudios literarios), Stuart Hall (sociólogo y teórico cultural), Edward Thompson (historiador), David Morley (sociólogo), Valery Walkerdine, Ien Ang (socióloga y comunicadora), a los que se suman en Estados Unidos, John Fiske y Lawrence Grossberg, entre otros.

Los aportes de esta escuela son introducidos en Latinoamérica en los años '80 por varios autoras y autores, principalmente, Jesús Martín Barbero. Además de este último pueden nombrarse como representantes de la perspectiva de los estudios culturales latinoamericanos (en su primera etapa) a Jorge González, María Cristina Mata, Rosa María Alfaro, Rossana Reguillo, Néstor García Canclini, Héctor Schmucler, Mario Kaplún, Daniel Prieto Castillo, Aníbal Ford, Jesús Galindo Cáceres, Raúl Fuentes Navarro, Teresa Quiroz y Mabel Piccini, entre otras y otros.

Desde la mirada que desarrollan, *la cultura es entendida como construcción humana*, en cuyo escenario se genera un *proceso de producción colectivo de significaciones*. Los discursos no están entonces clausurados y pueden ser resignificados. Se basan en la conceptualización gramsciana de la *hegemonía* para comprender el modo en que el poder se construye y legitima determinados sentidos sociales por sobre otros.

Algunas de estas autoras y autores han abordado estudios sobre la *cultura popular* y los modos en que en ella se configuran prácticas, modos de percepción y acción. También han avanzado sobre la investigación de los *procesos de recepción* (que algunos denominan estudios sobre las audiencias), indagando en las diferentes interpretaciones que distintos sectores sociales generan (lecturas dominante, negociada y oposicional, en términos de Stuart Hall) a partir de los factores que median la recepción, es decir, cómo los actores operan en la *negociación de sentidos*. Muchos de estas y estos referentes enfatizan la clase social como la variable de mayor peso en este proceso, aunque no dejan de estudiar otras dimensiones, como el género, la edad, la etnia, etc.

Algunas autoras y autores latinoamericanos puntualizan en las *mediaciones* que se operan en los procesos de construcción y atribución de significados, así como en las diversas *hibridaciones y mestizajes* que caracterizan a las culturas contemporáneas.

Otras investigadoras e investigadores –también latinoamericanos- desarrollan estudios vinculados a la *recepción crítica de los medios*. Guillermo Orozco Gómez, por ejemplo, puntualiza en las mediaciones múltiples que operan en este proceso (mediaciones individuales, institucionales, massmediáticas, situacionales y de referencia), analizando cómo los significados se van reconstruyendo en comunidades de apropiación de sentido.

Por último, desde los denominados “estudios posmodernos”, autores como Renato Ortiz, Nicolás Piscitelli y Nicolás Cassullo analizan los *procesos de globalización, mundialización, transnacionalización de la economía en relación a lo comunicacional*. En este marco, se plantean el nuevo rol que adquieren las tecnologías de la información y la comunicación, en tanto la información-conocimiento mueve la economía y el flujo de capitales.

Movimiento intersubjetivo

A partir de la década del '80 se hace presente también una mirada de lo comunicacional que se propone el retorno a lo cotidiano; es decir, partir de unidades de análisis más “pequeñas” (persona, grupo, relaciones intersubjetivas), en las cuales se trabajaba a partir del *análisis de la conversación*. Para ello recurren a la puesta en juego de *etnometodologías y etnografía de audiencias*. Particularmente relevantes fueron estas herramientas en el marco de las denominadas “teorías del lector” en las investigaciones literarias, de los estudios feministas que se introdujeron en los estudios culturales y los análisis sobre el consumo.

Entre las y los autores que desarrollaron investigaciones desde estos parámetros podrían citarse a Harold Garfinkel, Anthony Giddens, Jürgen Habermas, Hans Robert Jauss y Wolfgang Iser (estos dos últimos pertenecientes a la Escuela de Constanza), James Lull, David Morley y Jhon Fiske.

Los objetos de estudio abordados en el campo de la comunicación

En esta dimensión hacemos referencia a las temáticas que se han abordado prioritariamente en diferentes momentos históricos del campo, que involucran ciertos recortes en el objeto de estudio, ciertas preguntas y problemas a considerar.

Una primera aclaración reside en señalar que las Ciencias Sociales comparten sus objetos de estudio. Lo que les da especificidad no es el objeto puntual sobre el que investigan, sino la perspectiva desde la cual lo hacen. En el caso de la comunicación, se trata de un campo de conocimiento transdisciplinar, que se focaliza en el análisis de las construcciones de sentido que se producen y circulan en discursos y prácticas socioculturales.

En la primera mitad del siglo XX, lo que daba “unidad” al campo –unidad más mítica que real– era el hecho de que los estudios tenían por objetivo indagar en aspectos vinculados con los medios masivos de comunicación y la industria cultural.

En el lento proceso de alejamiento de este mediacentrismo, en la década de 1980 la comunicación latinoamericana pareció haber “perdido” su objeto “propio”, al tiempo que el campo se extendía hacia límites borrosos:

Durante largo tiempo la verdad cultural de estos países importaba menos que las seguridades teóricas. Y así anduvimos convencidos de que lo que era la

comunicación debía decirnoslo una teoría –sociológica, semiótica o informacional-, pues sólo desde ella era posible deslindar el campo y precisar la especificidad de sus objetos. Pero algo se movió tan fuertemente en la realidad que se produjo un emborronamiento, un derrumbe de las fronteras que delimitaban geográficamente el campo y nos aseguraban psicológicamente. Desdibujado el ‘objeto propio’ nos encontramos a la intemperie de la situación. Pero ahora ya no estábamos solos, por el camino había otras gentes que sin hablar de ‘comunicación’ la estaban indagando, trabajando, produciendo: gentes del arte y la política, la arquitectura y la antropología. Habíamos necesitado que se nos perdiera el ‘objeto’ para encontrar el camino al movimiento de lo social en la comunicación, a la comunicación en proceso (Martín Barbero, 1987, p. 280).

Es en este marco que podemos distinguir –sin la intención de construir un listado cerrado y completo- una serie de objetos de conocimiento que han sido abordados desde las perspectivas teóricas señaladas en el punto anterior. Con esto queremos decir que cada escuela o perspectiva del campo comunicacional aborda ciertos problemas y fenómenos, priorizando algunos e invisibilizando otros y recortando de un modo particular su objeto de estudio. Por esa razón, si bien diferentes perspectivas pueden investigar sobre los mismos objetos, la mirada desde la cual lo hacen será distinta, tal como se planteó en el apartado anterior. Veamos algunos de los principales problemas o preguntas que procura abordar nuestro campo.

Medios de comunicación / Industrias culturales

Casi podría afirmarse que, tarde o temprano, cualquier teoría o enfoque del campo comunicacional, cuenta con una línea de investigación acerca de los medios de comunicación. Sin embargo, no todos lo han hecho en el mismo sentido.

Desde la perspectiva Informacional, el objeto de estudio está representado por los *efectos que generan los medios masivos de comunicación*. Esto mismo analiza la Teoría Crítica, pero desde marcos explicativos opuestos a los de la sociología funcionalista.

En cambio, desde la perspectiva semiótica, se ha contribuido con trabajos de gran interés sobre *géneros y lenguajes*, particularmente audiovisuales (tal es el caso de Steimberg y Traversa). Por su parte, los estudios culturales analizan a los medios en tanto *mediadores culturales*, es decir, y como señala Jorge Rivera (1997), les interesa particularmente el rol que cumplen los contextos culturales en las relaciones que se establecen entre medios, discursos y audiencias.

Por otro lado, algunos autores como María Cristina Mata, Mario Kaplún y Rosa María Alfaro, entre otros, se han dedicado a caracterizar los *modos comerciales de producción en contraposición a los medios alternativos o comunitarios*. La comunicación popular o alternativa, muy emparentada con la educación popular, surge como expresión de un proyecto histórico de cambio y plantea un quiebre con el concepto de comunicación lineal y vertical propio del funcionalismo.

Estas formas de comunicación no hacen hincapié sólo en la difusión de información, sino fundamentalmente en proporcionar espacios de diálogo para identificar problemas comunes y generar soluciones, reflexionar sobre cuestiones de interés comunitario, promover el involucramiento y movilizar recursos. En este proceso, tanto las decisiones como los modos de producción deben estar a cargo de quienes forman parte de la comunidad y no exclusivamente de especialistas.

Con respecto a la *industria cultural* se pueden rescatar los aportes que han realizado autores como Octavio Getino, con el análisis de la producción cinematográfica y audiovisual como industria cultural, con un énfasis especial en los aspectos históricos, económicos y político-culturales del tema. Desde otras perspectivas, el tema de lo audiovisual en sus diversos formatos y soportes mediáticos ha recibido aportes como los de Nora Mazziotti en relación con la telenovela (abordada como género y como estética, pero también como campo de producción y circulación simbólica con decisivas improntas de tipo económico). Más cercano en el tiempo están las investigaciones de Vanina Papalini, acerca de la literatura de circulación masiva, con especial énfasis en las publicaciones de autoayuda.

Economía política de la comunicación

Una temática que ha sido históricamente muy relevante en el campo comunicacional está representada por los *estudios sobre la estructura de poder –nacional y transnacional- de los medios de comunicación y las estrategias de dominación* instrumentadas por los países centrales hacia los países periféricos. Estos estudios se centraban en el análisis de la asimetría del flujo comunicacional e informacional y en la indagación de las innovaciones tecnológicas relacionadas con la comunicación e información como nuevas formas y sistemas de control sobre las sociedades latinoamericanas.

Heriberto Muraro, uno de los principales investigadores en esta área, sostenía que los objetivos planteados por los actores políticos para la comunicación en los '70 fueron la ruptura de la dependencia con respecto a los países centrales, la creación o restauración de una cultura nacional y popular y, más específicamente, el empleo de aquélla como un instrumento para “concientizar” y organizar a las masas con el objeto de librar una guerra permanente en contra del imperialismo y sus aliados locales.

La visión que las vanguardias de los '70 tenían de la comunicación estaba en consonancia con los principios que propugnaba el *Nuevo Orden Mundial de la Información y la Comunicación*. El NOMIC fue en su momento un intento internacional democratizador que generó importantes investigaciones.

Alcira Argumedo analizó las principales características de la expansión económica transnacional, las consecuencias económicas y sociales para el Tercer Mundo, el control transnacional de las comunicaciones y el problema tecnológico. Estos estudios aportaron una importante línea de trabajos relacionados con las *políticas de comunicación*.

Héctor Schmucler, por su parte, abordó también el tema de la *transnacionalización*, en especial la temática de los satélites y su uso instrumental en Latinoamérica.

Comunicación, prácticas culturales e identitarias

Aquí incluimos aquellas reflexiones que se corresponden con objetos, fenómenos y procesos del sistema cultural, enfatizando particularmente la manera en que la cultura conlleva un marco referencial que participa en la conformación de los procesos comunicacionales, ya sean de índole mediática o no. Esta línea “analiza y describe, en efecto, las interrelaciones del conjunto de las prácticas de una sociedad, a partir de un concepto de cultura como amalgama de significados, valores y prácticas sociales” (Rivera, 1997, p. 77).

Ya en los '70 podemos encontrar avances en la investigación de la *comunicación y cultura popular*, que representaron algunos antecedentes tempranos de los estudios culturales en Argentina.

Eduardo Romano, por ejemplo, trabajó activamente en la línea del análisis cultural y político-cultural, desde textos de encuadre histórico-conceptual como los producidos sobre cultura y dependencia. Sus investigaciones sobre géneros populares (como la historieta y la fotonovela) contribuyeron ampliamente al quiebre de la concepción elitista de alta cultura y al establecimiento del concepto de cultura popular, repensado a partir de nuevos encuadres teóricos y críticos.

Ya en los '80, con la revisión de la noción de “ideología” y la incorporación del pensamiento de Antonio Gramsci en el análisis sociocultural, se establece la importancia de la *vida cotidiana* en la construcción del consenso y se define un rol activo del actor social en el sostenimiento y construcción de la hegemonía, proceso que involucra luchas discursivas.

Por esta época, en Latinoamérica Jesús Martín Barbero marcó los principales quiebres conceptuales que motivaron a las y los investigadores locales a prestar atención a fenómenos que habían quedado al margen de los modelos hegemónicos para el estudio de la comunicación. Este investigador ubicó el problema a otro nivel, ya no el de los medios, sino el de las *mediaciones y los modelos culturales*. Indaga sobre la dominación, la producción y el trabajo, pero desde la perspectiva de las brechas, el consumo y el placer. También se dirige hacia las construcciones en el campo cultural que materializan identidades, que relacionan lo masivo y lo popular, a través de distintas mediaciones inscriptas en diferentes temporalidades y matrices culturales. En este sentido, orienta la investigación a la búsqueda de aspectos extra e intertextuales de los *procesos de significación* que acercan el estudio del discurso al contexto y su historia.

Otro referente importante es Aníbal Ford, quien -al decir de Rivera- revaloriza lo microhistórico, los saberes no institucionales, la percepción territorial y las estrategias pertinentes en los contextos de crisis. Cuestiones como los avances de *las nuevas tecnologías, los modos en que éstas impactan sobre los procesos perceptivos, la importancia de la narrativización mediática, la globalización, la crisis de las formas argumentativas tradicionales*, son temas que incorpora en sus investigaciones.

Según Jesús Martín Barbero (2002), otros procesos que forman parte del análisis socio-cultural son: la *hibridación de las culturas*, generada a partir de globalización económica; los *estudios de la ciudad como espacio de comunicación*, que involucra nuevos modos de estar juntos, nuevas socialidades y emergentes escenarios de comunicación en la trama urbana; y la *recepción/uso de medios y el consumo cultural*.

El antropólogo Néstor García Canclini trabajó ampliamente esta última línea, aportando nuevas visiones sobre las culturas populares en Latinoamérica. Desde su mirada el consumo es entendido como el conjunto de los procesos sociales de apropiación de los productos en las prácticas cotidianas como “lugar de interiorización muda de la desigualdad social” (García Canclini, 1984, p. 74). El consumo como producción de sentidos tiene que ver con los usos que hacen las personas de los bienes simbólicos y materiales. Esto permitió a las comunicadoras y los comunicadores abordar las problemáticas de la comunicación con nuevas herramientas tanto conceptuales como metodológicas.

En este marco, diferentes *prácticas ciudadanas y consumos culturales* –como el rock, la cumbia, el fútbol, las prácticas juveniles urbanas, prácticas de participación política, etc.- han sido ampliamente analizados en la década del '90 y las primera década del siglo XXI por investigadores como Rossana Reguillo, Pablo Alabarces, Mario Margulis, Florencia Saintout, Pablo Vommaro, Carles Feixa, entre muchas y muchos otros.

Comunicación Política

Los primeros estudios de la Sociología empírica norteamericana que abordaban aspectos vinculados con lo comunicacional, se enmarcaban en estudios de comunicación política. Nos referimos a los trabajos de Lazarsfeld en las décadas del '40 y del '50, en los que intentaba analizar la intención de voto y cómo se construían las decisiones del electorado.

Habrá que esperar hasta los años '80 para que esta línea cobre relevancia en Latinoamérica, ligada fundamentalmente a los *procesos de massmediación de la política*, es decir, a la asimilación del discurso y la práctica política con las lógicas, los rituales y los discursos mediáticos (principalmente, audiovisuales), de manera que lo político se espectaculariza y lo público queda confundido con la escena mediática (Martín Barbero, 2002 y Rivera, 1997). Estos procesos impactan en los modos de construcción de la ciudadanía.

Entre los teóricos que han abordado esta temática podemos encontrar a Oscar Landi, que analiza las estrategias discursivas de presentación de la realidad en el marco de la transición democrática, y a Heriberto Muraro quien retoma sus estudios de economía y comunicación desde una perspectiva diferente. Aborda la investigación desde el punto de vista del *marketing y la publicidad políticos*. Analiza las segmentaciones del electorado, las crisis militares en la incipiente democracia y las similitudes y divergencias entre las culturas políticas de los votantes justicialistas y radicales. Rosa María Alfaro y María Cristina Mata, por su parte, indagan en los *modos de ejercer la ciudadanía* en estos contextos y los aportes que la comunicación puede realizar a la

construcción de lo público, al dar existencia pública a las y los sujetos, haciéndolos visibles junto a sus reclamos ante los demás e, incluso, ante sí mismos.

Actualmente, se ha venido desarrollando una línea de investigación vinculada con la *comunicación gubernamental*, que enfatiza en los modos y estrategias de comunicación, ya no sólo en épocas de campaña, sino también durante la gestión de gobierno. Juan Camilo Jaramillo López, Mario Riorda, Omar Rincón, Luciano Elizalde y el conocido asesor gubernamental Jaime Durán Barba, entre muchos otros y otras, se dedican a indagar en los procesos de planificación de la comunicación de gobierno, la comunicación de crisis, las relaciones entre gobierno y ciudadanía, etc.

En paralelo varios de estos autores y autoras, a los que se suman Alejandra Cebrelli, Víctor Arancibia, Rocío Annunziata, Segundo Armas Castañeda, Beatriz Sznaider y Ana Slimovich, investigan las *narrativas de gobierno* de diferentes personalidades o partidos/frentes políticos, profundizando en los discursos que elaboran y circulan socialmente.

Comunicación / Educación

Esta línea de trabajo se ocupa de reflexionar sobre prácticas sociales, prácticas profesionales y conceptos que articulan la comunicación y la educación. En palabras de Jorge Huergo, uno de sus principales exponentes: “sería posible sostener que el objeto de este campo es la articulación entre formación de sujetos y producción de sentidos” (Huergo, 1997, p. 12). Ahora bien, esa relación entre comunicación y educación debe evitar concebir de modo reduccionista esos dos polos (la educación no se reduce a la escuela, como la comunicación no se limita a los medios masivos y las TIC).

Esa articulación involucra dos planos: por un lado, cómo los *equipamientos culturales producen subjetividad*, es decir, cómo operan transformaciones en las prácticas y los modos de percibir y pensar de las y los sujetos⁹; y por otro, *cómo nos reconocemos las y los sujetos en los modelos de identificación que nos proponen esos equipamientos culturales* (los medios masivos y las escuelas, por ejemplo, nos proponen ciertos modos de ser y actuar que podemos incorporar y hacer propios o rechazar).

Este objeto de estudio involucra también el análisis de la *incorporación de los medios de comunicación a las prácticas de enseñanza* como estrategias didácticas, así como la reflexión acerca de las tecnologías como mediadoras en las prácticas de educación presencial y en entornos virtuales. Otras temáticas vinculadas refieren a las estrategias para la producción de campañas educativas a través de los medios y a la producción de múltiples interacciones en el marco de procesos de educación y comunicación popular. Otros ejes de indagación se relacionan con la denominada *educación para la recepción*, abordada por numerosas y numerosos autores, entre quienes se destacan Roberto Aparici, Valerio Fuenzalida y María Elena Hermosilla

⁹ Cabe aclarar que por equipamientos culturales Huergo entiende a los medios, las industrias culturales y las tecnologías, pero también a las instituciones, como la escuela.

Uno de los aportes más relevantes en esta línea de investigación refiere a las nociones de *cultura escolar* y *cultura mediática* (Huergo y Fernández, 2000), como dos lógicas diferentes que rigen la construcción de identidades, los modos de socialización e interacción, las matrices de percepción, pensamiento y acción, que revisten particular importancia al momento de analizar el impacto de estas lógicas mediáticas en los espacios escolares. En capítulos anteriores hemos hecho referencia a la producción de conocimiento en esta línea por autores como Mario Kaplún, Daniel Prieto Castillo, Francisco Gutiérrez Pérez, Eva Da Porta y los ya mencionados Jorge Huergo y María Belén Fernández.

Comunicación para el Desarrollo o Comunicación para el Cambio Social

Los estudios de comunicación y desarrollo involucran como objetos de estudio los aportes que la comunicación puede realizar para generar procesos de desarrollo en los países periféricos¹⁰.

Aquí se incluyen perspectivas funcionalistas (como las ligadas al difusionismo) y otras que se enmarcan en los enfoques participativos y la Teoría de la Dependencia.

Más allá de las teorías que han intentado explicar estos procesos, en tanto objeto de estudio, la comunicación para el desarrollo aborda las *estrategias comunicacionales que pueden realizarse para “producir” el desarrollo*, entre ellas pueden mencionarse estrategias vinculadas con la mirada funcionalista (marketing social, educación-entretenimiento, etc.) y otras relacionadas con la perspectiva crítica (comunicación alternativa, producción de mensajes propios, abogacía en medios, movilización social, prácticas de incidencia, etc.).

En América Latina existe una larga tradición de investigación de estos problemas, tanto desde enfoques difusionistas –que habitualmente son denominados enfoques dominantes–, desde miradas vinculadas con las teorías de la dependencia o desde enfoques socioculturales. Entre los primeros pueden mencionarse como los referentes más destacados a Everett Rogers y Wilbur Schramm, entre los segundos a Luis Ramiro Beltrán y Juan Díaz Bordenave y entre los y las últimas, a Rosa María Alfaro, Alfonso Gumucio Dagron y Arturo Escobar.

Estudios Posmodernos o sobre la Globalización

A fines de los años '60 Marshall Mc Luhan inaugura la noción de “aldea global”, en un intento por describir las transformaciones que estaba sufriendo la sociedad hacia las últimas décadas del siglo XX. Desde entonces a la actualidad, numerosos autoras y autores -entre quienes podríamos destacar a Gianni Vattimo y Jean-François Lyotard- han continuado con esta línea de

¹⁰ Las denominaciones comunicación “para el desarrollo” o “para el cambio social” suponen diferentes posicionamientos políticos y conceptuales acerca del modo en que se concibe el desarrollo y las razones por las cuales hay países que ocupan un lugar periférico o desigual en el concierto de las naciones. No vamos a profundizar en esta cuestión porque excede los objetivos del presente capítulo. Sólo señalaremos que la denominación “comunicación para el desarrollo” es crecientemente dejada de lado y reemplazada por la noción “comunicación para el cambio social”.

pensamiento, entre ellos las y los llamados “posmodernos” (quienes han hablado incluso de sociedad global y ciudad global).

A partir de los ‘90 los temas relacionados con la *modernidad/posmodernidad* han sido ampliamente abordados a través de ensayos, que recorren perspectivas críticas o integrativas. La base teórico-metodológica de estos estudios se caracteriza por una fragmentación disciplinaria y la construcción de objetos difusos, producto de la crisis de los paradigmas modernos.

En estos años, uno de los factores claves a considerar en el proceso de globalización es el gran avance y *penetración de las nuevas tecnologías y los procesos de digitalización*.

Después de haber trabajado en las conexiones entre tecnología mediática, literatura y cultura, Beatriz Sarlo, reflexiona sobre objetos culturales como los shoppings, los videojuegos, las videoculturas, la cuestión de los medios masivos y las posibles políticas del Estado, en un contexto que describe como posmoderno y contradictorio. Desde su mirada esta “explosión posmoderna” de las tecnologías sólo genera homogeneización.

Tecnologías de la Información y la Comunicación

En línea de continuidad con el apartado anterior, otro fenómeno que en las últimas dos décadas ocupa un lugar relevante en la agenda de investigación comunicacional, son los estudios acerca de las TIC, desde diversos enfoques.

Algunas líneas de investigación, como las desarrolladas por Alejandro Piscitelli, exploran las transformaciones que se van produciendo en la *relación entre la cultura y las máquinas inteligentes*. Las categorías de “nativos” e “inmigrantes digitales” fueron ampliamente difundidas hacia la segunda mitad de los ‘90, no sin recibir fuertes críticas a raíz de la simplificación que suponen en términos de homogeneización de sujetos de la misma generación con experiencias y vinculaciones diferentes con las tecnologías.

Héctor Schmucler, por su parte, ha analizado si las nuevas tecnologías de información pueden contribuir a satisfacer las necesidades humanas básicas materiales y no materiales o están destinadas a consolidar el actual esquema de desarrollo que sólo tiene en cuenta los intereses transnacionales¹¹.

La creación de Internet y su uso extendido transformó profundamente los modos en que se produce, circula y consume la información.

Más recientemente, la transformación de las características de la web permitió el trabajo colaborativo, la producción de contenidos digitales y su socialización a amplias audiencias. Desde las wikis y los blogs, hasta YouTube y otras herramientas digitales colaborativas (como las plataformas de descarga de contenidos), *las actuales tecnologías digitales han modificado el modo en que producimos información, la hacemos circular y la consumimos*, así como también

¹¹ Cabe aclarar que, por el momento histórico en que Schmucler ha realizado estos aportes, las “nuevas tecnologías” estaban vinculadas en su pensamiento con ciertos medios masivos de comunicación y herramientas en el campo de la telemática.

emergen *nuevas formas de comunicación de la mano de las redes sociales* y de espacios virtuales de intercambio, fundamentalmente, a partir de la expansión de la telefonía celular.

La principal transformación en ese mencionado proceso se refiere al *quiebre de la lógica de broadcasting (punto-masa)*, que hasta hace pocas décadas caracterizó la producción comunicacional masiva¹². Como sostiene Carlos Scolari, un medio de comunicación “es una articulación de un soporte tecnológico más una práctica social” (2014, p. 253). Si bien hay cambios en las tecnologías y soportes, el proceso más interesante se da en las relaciones que se producen entre medios masivos y nuevos medios, que reconfiguran las prácticas de consumo mediático. Además de Scolari, Mario Carlón, Guillermo Orozco Gómez y Gustavo Aprea han reflexionado sobre estas cuestiones.

Estudios de recepción

Finalmente, una última área temática que identificamos se relaciona con los denominados “estudios de recepción”, estrechamente vinculados –y en algunos casos, superpuestos– con los objetos que hemos denominado “Comunicación, prácticas culturales e identidades”.

Estas investigaciones surgen a partir de los años ‘80 en América Latina y se proponen indagar en el *análisis de las audiencias*, es decir, estudiar

(...) los procesos a través de los cuales la audiencia construye significado a partir de la exposición a los medios. Justamente, uno de los puntos centrales de los estudios de recepción es el carácter activo que se otorga a la audiencia; la capacidad de actuación que se le reconoce en su relación con los medios (Corominas, 2001, p. 1).

Por esta época la etnografía de audiencias era una herramienta metodológica muy utilizada, en tanto le interesaba analizar las interpretaciones que las audiencias construían en el contexto de recepción en que se producían, puesto que entendían que los mensajes adquieren sentido en determinado contexto social.

David Morley, John Fiske, James Lull, Guillermo Orozco Gómez, María Cristina Mata, Nora Mazziotti y Florencia Saintout son reconocidas y reconocidos representantes de esta corriente.

Actualmente, según Florencia Saintout y Natalia Ferrante (2006), los estudios de recepción se han vuelto más ensayísticos que empíricos, siguiendo una tradición teórica propiamente latinoamericana. No obstante, en los estudios de corte empírico existen dos grandes líneas de investigación: la primera está estrechamente vinculada con el campo de la comunicación y la edu-

¹² Se refiere al modo de difusión de los medios masivos tradicionales que suponía que desde un punto se transmitía el mismo contenido en el mismo momento a muchas y muchos sujetos diferentes. Hoy esta lógica ha mutado, en tanto los nuevos medios posibilitan el desfasaje temporal entre producción y consumo. Además, no sólo en las redes podemos “elegir” contenidos, sino que los algoritmos con los que se programa la aparición de contenidos genera que “se nos ofrezcan” determinado tipo de contenidos y no otros.

cación y focaliza en la noción de mediaciones múltiples; la segunda, en cambio, desde un enfoque bourdiano, se interesa por el análisis del consumo cultural de bienes que juegan su identidad dentro del campo cultural. Esto supone pensar que el tipo de bienes que una persona consume se relaciona con su lugar de clase.

Para finalizar

Como es visible en este amplio desarrollo, el campo de la Comunicación como espacio de formación implica múltiples posibilidades y numerosos saberes a abordar.

Al momento de pensar y planificar una propuesta educativa resulta importante no tomar como punto de partida la disciplina, o más bien, la traslación directa de los saberes disciplinares del campo académico de la Comunicación, sino aquellos aportes y problemáticas comunicacionales (y sus articulaciones con dimensiones históricas, sociales, culturales y económicas) que atraviesan a nuestras interlocutoras e interlocutores (estudiantes, educandas y educandos) y que podemos problematizar colectivamente de manera que se amplíen sus posibilidades de comprensión y de intervención en el mundo.

Aun cuando esta problematización se realice en buena medida a partir de las categorías del campo disciplinar de la Comunicación, como se profundiza en el Capítulo 7, ello no supone reducir la complejidad inherente a la comprensión de la realidad al aprendizaje de tales categorías. Sino que conlleva una mirada profundamente política y transformadora de la educación.

Referencias

- Bessone, C. (2010). Algunos problemas del campo comunicacional. Revisión de sus posibilidades como ciencia. *Question/Cuestión*, 1(28). Recuperado de: <https://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/question/article/view/1065>
- Carlón, M. (2016). *Después del fin. Una perspectiva no antropocéntrica sobre la post-TV, el post-cine y youtube*. Buenos Aires: La Crujía.
- Carlón, M. y Scolari, C. (editores) (2014). *El fin de los medios masivos. El debate continúa*, Buenos Aires: La Crujía.
- Corominas, M. (2001). Los estudios de recepción. *Portal de la Comunicación* [http://www.portal-comunicacion.com/esp/n_aab_lec_1.asp?id_llico=4]. Fecha de consulta: 25 Marzo 2009
- García Canclini, N. (Marzo-Abril 1984). ¿Gramsci con Bourdieu?: hegemonía, consumo y nuevas formas de organización popular. *Nueva Sociedad*, N° 71, 69-78.
- Hall, S. (1998). Significado, representación, ideología. Curran, J., Morley, D. y Walkerdine, V. (Coords.), *Estudios culturales y comunicación. Análisis, producción y consumo cultural de las políticas de identidad y el posmodernismo* (27-62). Barcelona: Paidós.

- Huergo, J. (editor) (1997). *Comunicación/Educación. Ámbitos, prácticas y perspectivas*, La Plata: Ediciones de Periodismo y Comunicación.
- Huergo, J. y Fernández, M. B. (2000). *Cultura escolar, cultura mediática/Intersecciones*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Mata, M. C. (1994). *Nociones para pensar la comunicación y la cultura masiva*. Buenos Aires: La Crujía.
- Mata, María Cristina (2006). Comunicación y ciudadanía: problemas teórico-políticos de su articulación. *Fronteiras: estudos midiáticos* 8 (1), 5-15.
- Mata, María Cristina (2012). Comunicación, ciudadanía y poder. Pistas para pensar su articulación. *Diálogos de la Comunicación*, N° 64. 64-75.
- Mattelart, A. y Mattelart, M. (1997). *Historia de la teorías de la comunicación*. Buenos Aires: Paidós.
- Martin, M. V. (2003). Los medios de comunicación como problema de enseñanza y aprendizaje. *Oficios Terrestres*, N° 13, 144-149.
- Martín Barbero, J. (1987). La telenovela en Colombia: televisión, melodrama y vida cotidiana. *Diálogos de la Comunicación*, N° 17.
- Martín Barbero, J. (1998) *De los medios a las mediaciones. Comunicación, cultura y hegemonía*. Colombia: Gustavo Gilli-Andrés Bello.
- Martín Barbero, J. (julio 1999). "Aventuras de un cartógrafo mestizo en el campo de la comunicación", *Revista Latina de Comunicación Social*, 2(19), Universidad de La Laguna (Tenerife).
- Martín Barbero, J. (2002). *Oficio de cartógrafo*. Santiago de Chile: Fondo de Cultura Económica.
- Morandi, G. (2005). "Reflexiones sobre los contenidos de enseñanza". Mimeo. FPyCS. UNLP.
- Rivera, J. (1997). *Comunicación, Medios y Cultura. Líneas de investigación en la Argentina. 1986-1996*. La Plata: Ediciones de Periodismo y Comunicación.
- Saintout, F. y Ferrante, N. (2006). Los estudios de recepción en Argentina hoy: rupturas, continuidades y nuevos objetos. Saintout, F. y Ferrante, N. (Comps.). *¿Y la recepción? Balance crítico de los estudios sobre el público*. Buenos Aires: La Crujía.
- Saintout, F. (2013). *Los jóvenes en la Argentina. Desde una epistemología de la esperanza*. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.
- Schmucler, H. (1997). *Memorias de la comunicación*. Buenos Aires: Biblos.
- Verón, E. (1998). *La semiosis social. Fragmentos de una teoría de la discursividad*. Buenos Aires: Gedisa.
- Vizar, E. (2003). *La trama (in)visible de la vida social. Comunicación, sentido y realidad*. Buenos Aires: La Crujía.
- Waisbord, S. (2001). *Árbol genealógico de teorías, metodologías y estrategias de comunicación para el desarrollo*, Fundación Rockefeller, inédito.
- Wolf, M. (1987). *La investigación de la comunicación de masas. Crítica y perspectivas*. Barcelona: Paidós.

CAPÍTULO 6

Comunicación y formación de una ciudadanía crítica

Andrea Iotti y Charis M. Guiller

La legitimación, lo digo con muchos queridos amigos de América Latina, no consiste en una adopción refleja de demandas del mercado. La universidad está para atender a la vida social, nadie lo discute, pero no como un juego sumiso de reflejos ni como una adaptación a lo requerido por algunos sectores. Atendemos demandas sociales para ir más allá de ellas.

Daniel Prieto Castillo, COMUNICACIÓN, UNIVERSIDAD Y DESARROLLO

En capítulos anteriores, hemos planteado la idea de cómo desde la comunicación, en tanto campo de conocimiento, podemos realizar diversos aportes a la formación de las y los sujetos. Estos aportes constituyen algunos sentidos o finalidades posibles de los procesos de formación. En otras palabras, responden a la pregunta qué nos proponemos generar en las y los sujetos con quienes trabajamos, qué propósitos u objetivos queremos lograr a través de nuestras prácticas de enseñanza. Estos sentidos posibles suponen también problemas, interrogantes, prácticas y procesos sobre los que se ha investigado y construido saberes en el campo comunicacional, tal como se aborda en el Capítulo 5 de este Libro de Cátedra

En tanto la perspectiva sociocultural de la comunicación es el punto de partida desde el que nos posicionamos como comunicadoras y comunicadores, educadoras y educadores, es desde allí que podemos reconocer sentidos político-pedagógicos que atraviesan nuestras prácticas en el campo cultural. En los apartados que siguen les proponemos pensar en las prácticas educativas que se producen, específicamente, en la educación obligatoria y, a partir de allí, abordar dos grandes ejes:

- Por un lado, en el próximo apartado nos detendremos en reconocer, entre otros posibles, tres grandes sentidos transversales que orienten este “para qué” de los procesos de formación en las instituciones educativas.
- Por otro lado, en el último apartado de este capítulo desarrollaremos algunos aportes del campo comunicacional que, desde nuestra perspectiva, consideramos estratégicos introducir en las prácticas de enseñanza con niños, niñas y jóvenes.

Sentidos y potencialidades de la comunicación en los procesos de formación

El reconocimiento de la existencia de una sociedad mediatizada, del crecimiento exponencial de los medios de comunicación electrónicos, de las redes de información y comunicación, pero también de consumo y entretenimiento; así como de nuevas prácticas y procesos socioculturales que se abren en nuevos modos de reconocimiento y lazo social, tornan estratégica la reflexión, en los procesos educativos, sobre el conjunto de estos fenómenos y su atravesamiento en la vida cotidiana de los sujetos.

En las últimas décadas se ha venido problematizando desde diversos ámbitos e instancias de producción académica, algunas de la comunicación y otras provenientes del campo educativo, y tanto desde perspectivas críticas como de miradas naturalizadoras de estos fenómenos, la cuestión acerca de cómo atraviesan y cómo se reconfiguran los procesos de formación de sujetos en un contexto de transformaciones socioculturales, vinculadas con los nuevos modos de interacción social, las formas contemporáneas de construcción y circulación de información y conocimiento, las formas de producción de subjetividad, entre otros aspectos, profundamente atravesados por las mediaciones tecnológicas, las lógicas del mercado y el consumo y las nuevas matrices identitarias.

Al respecto Quevedo (2010) analiza la conflictividad que suponen estas transformaciones en relación con los desafíos que se le plantea al sistema educativo formal, en tanto las lógicas con que los medios de comunicación masivos y el mercado se instalan en relación con las y los jóvenes, difieren en buena medida de las interpelaciones que, desde el Estado-nación y la escuela -como expresión institucional pública-, les ofrecen. Problematizar estos aspectos resulta, entonces, particularmente relevante, tanto si pensamos nuestras intervenciones en espacios del sistema educativo, como en otros ámbitos sociales y comunitarios.

Es por ello que este autor señala que nos encontramos en el *centro de una revolución cultural* que aún se mantiene abierta, con contornos difíciles de identificar, pero que sin embargo atraviesa nuestras prácticas. Focaliza específicamente en la tensión entre control y autonomía respecto de la vida, los saberes y las prácticas de las y los jóvenes señalando que mientras que los medios masivos, las redes digitales y las industrias culturales promueven la autonomía y, en ocasiones, una “aparente” libertad y capacidad de decidir y elegir; la escuela promueve el control en tanto orientación hacia un tipo de sujeto deseado.

Es en este sentido que aún transitan por un camino complejo las propuestas de transformación de las instituciones educativas, de manera que las mismas se dejen atravesar por las reconfiguraciones culturales actuales y por las prácticas que las infancias y juventudes desarrollan en la *sociedad de la información*.

En relación con esto Buckingham (2006) señala que se ha denominado *alfabetización digital* a esta perspectiva según la cual se vuelve crucial promover capacidades para que las y los sujetos se inserten en este nuevo escenario cultural, reconociendo asimismo las denominadas *brechas digitales* en la desigualdad de acceso y uso de ciertas herramientas.

El autor plantea la importancia de no reducir la noción antes expuesta a un simple aggiornamento de las instituciones escolares tradicionales, ya sea a través de la incorporación de herramientas digitales a la enseñanza, añadiendo la alfabetización para los medios o digital al diseño curricular o separando la tecnología de información y comunicación como contenidos técnicos a dominar. Es necesario resituar la discusión nuevamente en el campo de los debates político-culturales sobre el tipo de sociedad y de sujeto que se plantea desde cada uno de estos enfoques.

Señala entonces que

(...) en un ambiente cada vez más dominado por la proliferación de medios electrónicos y las demandas y los imperativos de la cultura del consumo, tenemos que definir urgentemente para la escuela un papel mucho más proactivo como institución clave de la esfera pública. (...) la escuela podría y debería desempeñar un papel mucho más positivo en cuanto a proveer tanto perspectivas críticas sobre la tecnología como oportunidades creativas de usarla. En última instancia, esto quiere decir que tenemos simplemente que dejar de pensar meramente en términos de tecnología, y empezar a pensar de nuevo en el aprendizaje, la comunicación y la cultura (Buckingham, 2006, p. 8).

Al respecto Dussel y Southwell (2007) describen cómo la noción de alfabetización que, en el contexto de la sociedad moderna centrada en la cultura letrada, remitió durante siglos únicamente a la alfabetización lecto-escritora, ha sido cuestionada, planteándose la necesidad de pensar en *nuevas alfabetizaciones o alfabetizaciones múltiples*.

Es en este contexto en donde la emergencia de la educación en medios, la alfabetización mediática e informacional o la alfabetización digital comienzan a delinearse como nuevos campos altamente significativos de ser considerados no sólo en la educación escolar, sino en la formación de la ciudadanía en su sentido ampliado y en diversos contextos y escenarios. Al respecto dicen:

(...) para desandar, aunque sea en parte, la brecha que se instaló entre la escuela y lo contemporáneo, sería deseable que la organización pedagógica y curricular de las escuelas se estructurara como un diálogo más fluido, más abierto, con los saberes que se producen y circulan en la sociedad (Dussel y Southwell, 2007, p. 1).

Plantean entonces el reconocimiento de la necesidad de incluir nuevas formas de producción cultural o lenguajes en las propuestas educativas, analizando cómo fueron dándose en diferentes momentos de la historia estas incorporaciones, para analizar cómo generarlas en el momento actual.

Desde este encuadre general de análisis podemos, entonces, identificar tres grandes propósitos formativos desde el campo de la comunicación. A continuación, los desarrollamos:

- *Problematizar los procesos sociohistóricos vinculados con la producción, circulación y apropiación de discursos que habitan el momento actual para comprender de manera más reflexiva las sociedades contemporáneas en las cuales vivimos.*

Especialmente aquellos en los cuales las tecnologías, los medios de comunicación y los nuevos modos de intercambio social ocupan un rol relevante.

¿A qué procesos hacemos referencia? A numerosas cuestiones abordadas desde el campo comunicacional, como las tensiones entre lo público y lo privado, la globalización y la mercantilización de la cultura, la influencia de los circuitos información y comunicación en los nuevos modos de producción económica, la aparición de prácticas culturales emergentes, los consumos culturales, las heterogéneas dinámicas de interacción social, entre otras. Sin embargo, no se trata aquí de enseñar y aprender definiciones o conceptos que describan estos procesos, sino de problematizar cómo impactan estos en la vida cotidiana de las personas y los grupos sociales. Como señala Buckingham:

Las habilidades que los niños necesitan en relación con los medios digitales no se limitan a la recuperación de información. Como con la letra impresa, tienen también que ser capaces de valorar y utilizar críticamente la información si van a transformarla en conocimientos. Esto significa hacer preguntas sobre el origen de esa información, los intereses de sus productores, y el modo en que representa el mundo; y comprender cómo estos desarrollos tecnológicos están relacionados con cambios sociales y económicos más amplios (2006, pp. 5 y 6).

- *Recuperar, valorar y problematizar críticamente las prácticas comunicacionales y los modos de expresión y producción cultural propios de las y los educandos con el fin de fortalecer sus identidades y formas de significación.*

Entre otras prácticas comunicacionales podrían mencionarse: los modos de expresión cultural/comunicacional de diversos grupos sociales –niñas, niños o jóvenes, sectores sociales, etnias, etc.- en diferentes lenguajes, mediados por las nuevas tecnologías o no (la murga, el graffiti, la música, el chat, los videojuegos, las redes sociales, los nuevos usos de los celulares, entre otros), las mediaciones de la cultura mediática en las culturas juveniles, las nuevas dinámicas de socialidad articuladas a las nuevas tecnologías de la comunicación y a los medios masivos (por ejemplo, los videojuegos, Internet y las redes sociales como espacios de intercambio, adhesión y reconocimiento), entre otras posibilidades.

La centralidad de la cultura popular, infantil y juvenil debe ser una premisa en los espacios de formación ciudadana. En este sentido,

(...) si nos proponemos reconquistar alumnos indiferentes, o reconectarnos con las culturas extraescolares de los niños, la respuesta no está en adornar los

materiales de enseñanza con campanitas y silbatos computarizados –“maquillar” el plan de estudios con un barniz superficial de cultura digital atractiva-para-los-chicos-. Tampoco se trata de adoptar la tecnología digital para ponerla al servicio de formas estrechamente instrumentales de aprendizaje, en un intento por hacerlas más aceptables. Disfrazar los exámenes o las tablas de multiplicación con una delgada capa superficial de “diversión” es una estrategia por la que muy pronto la mayoría de los niños no se dejará engañar. Lo que se requiere es un compromiso mucho más minucioso, y más crítico, con las culturas digitales de los niños (Buckingham, 2006, p. 5).

- *Apropiarse de saberes específicos vinculados con la producción comunicacional para potenciar competencias comunicativas democráticas.*

Nos referimos a algunos saberes del campo comunicacional que pueden aportar a la formación de las y los sujetos, en tanto favorecen la construcción de la ciudadanía, al promover la asunción de capacidades de análisis, crítica y producción de discursos comprometidos con una sociedad en la que se democratice la palabra. Esto implicaría propiciar la capacidad de escuchar, de debatir, de generar acuerdos, de establecer relaciones en las que emerja la diversidad, la heterogeneidad. En definitiva, aprendizajes que aportan a la construcción de una “*democracia radical*”, en palabras de Henry Giroux (1990), es decir, una democracia ampliada en términos de justicia social, derechos y relaciones sociales igualitarias en los distintos contextos. En este sentido, Giroux plantea la necesidad de abrir espacios en los procesos educativos para el reconocimiento de las voces de los sectores que han sido excluidos, reprimidos e invisibilizados. En este sentido,

(...) el término ‘voz’ se refiere a los principios del diálogo según son enunciados y actuados dentro de situaciones sociales particulares. El concepto de voz representa las instancias peculiares de la autoexpresión a través de las cuáles los estudiantes afirman su propia identidad de clase, cultura, raza y género (Giroux y Mc Laren, 1998, p. 125).

Barraza Macías, retomando a este pedagogo crítico estadounidense, señala que se trata de “crear nuevos espacios de discurso para reescribir narraciones culturales y definir los términos desde otra perspectiva, la de la otra parte” (2003, p. 2).

Algunos de los saberes del campo comunicacional que potencian estas posibilidades son: la apropiación de herramientas de producción comunicacional para la expresión en múltiples lenguajes, el derecho a la comunicación en relación con la hegemonización de la producción y circulación comunicacional en los grandes medios y multimedios, los distintos modos de participación en asuntos que involucren a las y los educandos y que suponen el desarrollo de capacidades y saberes para la investigación, el debate, la negociación, el establecimiento de acuerdos, la organización colectiva, entre otros aspectos.

En la línea de trabajo que señala Buckingham (2006) se trata de asumir estas producciones no como ejercicios en sí mismos:

En proyectos como éste, jóvenes desfavorecidos usan tecnologías digitales no sólo para crear sitios web, sino también en una variedad de formas más ambiciosas de producción de multimedios, incluyendo video digital y diseño de juegos de computadora. En este contexto, la web brinda un medio de distribución -vía la transmisión en la web de imagen en movimiento y audio- y de suscitar el diálogo con otros jóvenes, tanto a nivel local como globalmente. Aquí podemos ver el surgimiento de una “esfera pública de la juventud”, en que los propios jóvenes empiezan a asumir el control de los medios de producción (2006, p. 7).

Estos sentidos posibles que recién detallamos suponen también problemas de conocimiento que constituyen *aportes estratégicos del campo de la comunicación a la formación de las y los sujetos* y cuyo abordaje posibilita el logro de los sentidos desarrollados anteriormente.

Estos ejes dan cuenta de saberes, interrogantes y problemas sobre los que se ha reflexionado en el campo de la comunicación. A su vez, consideramos que resultan aportes valiosos para la formación de las y los sujetos, en tanto posibilitan la comprensión y problematización de las sociedades en las que vivimos y el reconocimiento de nuestras identidades, imaginarios y proyecciones. Recuperarlos en los procesos de formación en comunicación implica también contextualizarlos a partir de las características de las instituciones, sujetos y grupos particulares con los que estemos trabajando.

Algunos posibles aportes del campo comunicacional a los procesos de formación

Anteriormente describimos algunos sentidos posibles para la formación de ciudadanas y ciudadanos críticos desde el campo comunicacional. En este sentido nos preguntamos: ¿De qué saberes están dando cuenta? ¿Cuáles son los interrogantes y problemas que habilita su abordaje? ¿Cuáles y por qué creemos que son aportes valiosos para la formación de esas y esos sujetos particulares con quienes llevamos adelante el proceso de enseñanza?

En este apartado nos interesa compartir, como primer abordaje general, algunos nudos estratégicos del campo comunicacional, cuya problematización en procesos de formación, adquiere sentido en la configuración de identidades y subjetividades críticas.

Los medios masivos de comunicación en el marco de la constitución de una sociedad mediatizada

(...) el modelo único se prefigura en los discursos hegemónicos de la SI [Sociedad de la Información], cuando se parte del supuesto de la neutralidad tecnológica, tanto en su dimensión cultural como en su dimensión política. En efecto, esta mirada reduccionista pretende despojar a la tecnología de todo lo que en esta hay, tanto de cultura técnica como de tecnicidad.

Carlos Eduardo Valderrama, SOCIEDAD DE LA INFORMACIÓN: HEGEMONÍA, REDUCCIONISMO TECNOLÓGICO Y RESISTENCIAS

El concepto de “Sociedad de la Información” –en adelante SI– surge y se impone a partir de la Declaración de Principios formulada en la Cumbre Mundial sobre la Sociedad de la Información de Ginebra, celebrada en diciembre de 2003 y su posterior fase en Túnez en 2005. Allí se la define del siguiente modo:

(...) construir una Sociedad de la Información centrada en la persona, integradora y orientada al desarrollo, en que todos puedan crear, consultar, utilizar y compartir la información y el conocimiento, para que las personas, las comunidades y los pueblos puedan emplear plenamente sus posibilidades en la promoción de su desarrollo sostenible y en la mejora de su calidad de vida (CMSI, 2003).

No obstante, no es ésta la única manera de pensar o describir la SI, puesto que mientras algunas y algunos pensadores la plantean como un nuevo modelo de sociedad, otras y otros la ven como un concepto que refleja la ideología de un mercado global.

Más allá de la perspectiva que se asuma, el protagonismo de la información, la comunicación y la tecnología es innegable, así como el rol que se les otorga como impulsoras del progreso y del crecimiento. Si bien la información ha ocupado un rol preponderante desde hace varias décadas y para el modelo de producción capitalista en particular, lo que diferencia a la actual SI es que la información se convierte en fuente y producto final, es decir, no sólo la información se aplica a la producción para mejorarla y hacerla más rentable, sino que la innovación, la investigación y el desarrollo tecnológico tiene por finalidad actuar sobre la información misma, generando nuevas formas de producir, procesar, almacenar y transmitir información.

Este modelo de sociedad ha pensado el progreso y el desarrollo del mundo desde y para los países centrales. Desde la perspectiva de estas naciones, la SI supone el continuo crecimiento por igual de la sociedad toda, donde de la mano de la tecnología y la comunicación encontraremos el desarrollo socioeconómico. Para formar parte de la SI, las naciones que aún no lograron superar la crisis económica y la inequidad en la distribución de la riqueza deberían emparejar su situación con los países centrales.

Para la SI, el acceso a las nuevas tecnologías y a Internet aparece como el indicador más representativo del desarrollo y nivel de crecimiento tecnológico de un país. Pero ello no contempla las diferencias de costos y calidad de servicio, dos claves de la brecha digital entre América

Latina y los países más desarrollados. Por esas y otras razones, varias investigadoras e investigadores critican esta mirada ingenua acerca del poder democratizador de la SI. Señalan, entonces, que la mera inclusión de TIC en un país no produce un *efecto derrame* directo, sino que se requieren de políticas públicas que permitan a los sujetos tener acceso y apropiarse críticamente de las tecnologías¹³.

Manuel Castells, por ejemplo, sugiere otro término que, a su juicio, explica estas tensiones de forma más compleja: *sociedad de redes*. Con esta noción, da cuenta de un modo específico de organización social, cuya estructura está construida en función de redes de información a partir de los avances de la tecnología de información microelectrónica. Se caracteriza por estar constituida por un conjunto de puntos interconectados, que puede expandirse en diferentes direcciones y donde las decisiones no se encuentran centralizadas en un punto, sino que es multidireccional. Por supuesto, no todos los puntos de la red están en situación de igualdad, algunos son más poderosos que otros, y hay personas, instituciones, países, sectores sociales que están excluidos de la sociedad de redes. Esta última, entonces, reproduce las desigualdades existentes entre países y grupos sociales.

Martín Becerra y Guillermo Mastrini, entre otros, han estudiado la SI en América Latina, y han contribuido a armar un mapa de consumo, producción y expansión de las TIC, que resulta fundamental en la elaboración de diagnósticos que permitan pensar hacia dónde va el proceso y qué actores se mueven públicamente o no detrás de sus intereses.

Las reflexiones acerca de la SI involucran investigaciones que han recibido aportes teóricos de la sociología y focalizan la mirada en las estructuras sociales que se generan con el avance de las industrias digitales y en las políticas de información que demandan. Sin embargo, hay otro modo de indagar en este eje: *las transformaciones que se han producido en las sociedades contemporáneas a partir de la globalización y de los nuevos procesos de producción, circulación, almacenamiento y reproducción de la información*, procesos que impactan sobre múltiples dimensiones de lo social, tales como la economía, la educación, el tiempo de ocio, los modos de entender el espacio y el tiempo, el acceso al conocimiento y sus modos de producción, etc.

Esta *centralidad de lo masivo* representa una forma de apropiación nueva del sentido social en la cual las y los sujetos van formando sus marcos de interpretación, representaciones y disposiciones a determinadas prácticas, e incluso, sus modos de construcción de conocimiento, de concebir el tiempo y el espacio. Así, la *apropiación de las tecnologías de la información y la comunicación es estudiada desde su inscripción en la cultura*, desde las articulaciones que se producen entre las prácticas y los movimientos sociales, en distintos momentos y con una multiplicidad de matrices. Como señala Néstor García Canclini: “Los sentidos de las tecnologías se construyen según los modos en que se institucionalizan y se socializan” (1992, p. 308).

¹³ En este sentido, es interesante pensar lo que representaron las políticas de inclusión digital 1 a 1 (denominadas así por su formulación en inglés “one laptop, one child”, que significa en castellano “una computadora, un niño/a”) implementadas en la última década en varios países de América Latina, como el Plan Conectar Igualdad en Argentina y el Plan Ceibal en Uruguay. Dichas políticas se orientaron fuertemente –y fueron exitosas en ese sentido- a reducir la brecha digital en términos de acceso. En nuestro país hubo importantes esfuerzos dirigidos también a abordar la brecha de uso, a través de capacitaciones a docentes, aspectos que en los últimos años, en lugar de fortalecerse, se vieron truncados, al menos en lo referido al financiamiento y al sentido político-cultural de esos espacios de formación.

Podría citarse aquí la noción de *cultura mediática* en relación con el modo en que los medios masivos de comunicación se instalan en la vida cotidiana y cambian, por ende, la percepción, posibilitando de esta manera la producción de diversas y múltiples prácticas e imaginarios. Es así que se genera una transformación que implicaría, según María Cristina Mata:

(...) un nuevo modo en el diseño de las interacciones, una nueva forma de estructuración de las prácticas sociales, marcada por la existencia de los medios (...) donde se tejen modos de interacción con formas expresivas, lógicas de producción con estrategias de recepción” (1999, p. 84).

Algunos *propósitos* que pueden abordarse en este eje son:

- Posibilitar la comprensión de las transformaciones que se dan a partir de los procesos emergentes de producción y circulación de la información y las mediaciones tecnológicas de lo cultural y sus implicancias para nuestras sociedades contemporáneas.
- Favorecer la problematización del rol de los medios masivos en la sociedad de la información, en su carácter predominante de empresas mediáticas y las consecuencias en la democratización del acceso de las y los ciudadanos a la información.
- Colaborar en la revisión de las representaciones de las y los sujetos acerca de los medios masivos y los discursos mediáticos.
- Promover la comprensión de los procesos de construcción de la realidad que realizan los medios masivos de comunicación desde una mirada sociocultural que reconozca su espesor simbólico y su rol preponderante dentro de las sociedades contemporáneas.
- Reconocer el valor de la defensa y el ejercicio comprometido del Derecho a la Comunicación entendido como un Derecho Humano básico para la sociedad democrática.

Los consumos culturales en vinculación con los productos de las industrias culturales

El consumo no es sólo reproducción de fuerzas, sino también producción de sentidos: lugar de una lucha que no se agota en la posesión de los objetos, pues pasa aún más decisivamente por los usos que les dan forma social y en los que se inscriben demandas y dispositivos de acción que provienen de diferentes competencias culturales.

Jesús Martín Barbero, DE LOS MEDIOS A LAS MEDIACIONES

En la primera mitad del siglo XX, cobra relevancia la noción de cultura masiva que consideraba la imposición de la racionalidad técnica como determinante de la conciencia y que guiaba la acción social. Es esta concepción la que desarrollan los teóricos de la Escuela de Frankfurt produciendo un vasto material sobre la *industria cultural*, cuyo principal condicionante lo constituía el sistema productivo capitalista.

Esa industria, decían los críticos, cosificaba a la sociedad por medio de la racionalidad instrumental y convertía así a las y los receptores en consumidoras y consumidores sin posibilidad de discernir o actuar sobre esos productos ya que ellos no tenían en su poder los medios de producción. Desde este momento, se plantea la diferenciación entre cultura de élite y cultura para las masas, donde éstas eran manipuladas por todos esos objetos pertenecientes a la industria cultural y en manos de los grupos poderosos.

En la década de 1980, empieza a cobrar más fuerza la incorporación de la noción de hegemonía y se incorpora la mirada sociocultural aportada por Antonio Gramsci. A partir de aquí, se comienza a dar una perspectiva menos lineal, más dinámica, por lo que

(...) las lógicas mediáticas (...), rompieron el ordenamiento tradicional de lo social en diferentes esferas y discursos (...) Las audiencias de los medios masivos son multitudinarias, heterogéneas, anónimas. Mientras que el público masivo era ni más ni menos que un sujeto empíricamente alienado, el público mediático supone en ese ejercicio un modo de existencia, de expresión de su socialidad, de manifestación de su identidad, entre otros (Martin, 2003, p. 167).

Analizar los medios de comunicación y sus efectos fue el eje central durante varios años dentro de los estudios de comunicación, pero es a partir de los años '70 y con mayor producción en los '80, cuando en América Latina se avanza en la incorporación de la noción de cultura para pensar los procesos comunicacionales, focalizando en las mediaciones y las articulaciones existentes entre prácticas de comunicación y movimientos sociales. La centralidad de los medios de comunicación no se circunscribe a los efectos que ellos producen sino que se amplía la visión y se los considera a su vez como mediados desde un contexto particular, una cultura específica y determinadas relaciones.

Es en este punto que la categoría de *consumos culturales* comienza a ocupar un lugar relevante en las reflexiones que se producen en el campo comunicacional. Estas indagaciones consideran que, además de la satisfacción de necesidades, los consumos culturales constituyen espacios de producción simbólica y adscripción identitaria. Ubicadas dentro de un sistema hegemónico, estas prácticas del *escamoteo*, como las denomina Guillermo Sunkel, “buscan burlar el orden establecido. En esta óptica, el consumo será una práctica de producción invisible, hecha de ardid y astucias, a través de la cual los sectores populares se apropian y re-significan el orden dominante” (Sunkel, 2002, p. 3).

Entre los autores que se destacan en el análisis de los consumos culturales se encuentra Néstor García Canclini, quien examina distintos modelos que se han utilizado para explicar el consumo y que “iluminan” determinados aspectos de esta problemática: los que definen el consumo como lugar donde las clases y los grupos compiten por la apropiación del producto social; o como lugar de diferenciación social y de distinción simbólica entre los grupos; o como sistema de integración y comunicación; o como proceso de objetivación de deseos; o como proceso ritual (Sunkel, 2002).

Además de García Canclini, otras y otros referentes del campo que han elaborado textos sobre los consumos culturales y, de manera más amplia, sobre los procesos de recepción y sus mediaciones, son Jesús Martín Barbero y Sonia Muñoz en la Universidad de Cali, Guillermo Orozco Gómez y su equipo en el ITESO en Guadalajara, María Cristina Mata en la Universidad Nacional de Córdoba, Aníbal Ford en la Universidad de Buenos Aires, Maria Immacolata Vassallo de Lopes y Antonio Arantes en Sao Paulo, Marcelino Bisbal en Venezuela y Valerio Fuenzalida en Chile.

A su vez, y volviendo al planteo del inicio, también el análisis de las industrias culturales se ha ido ampliando y complejizando desde los años '80. En esa década comienzan a desarrollarse investigaciones que no parten de la mirada frankfurteana, ni de la crítica del estructuralismo ideológico latinoamericano –cuyo referente central fue Armand Mattelart–, sino que se focaliza en el análisis de los modos y estrategias de construcción discursiva y las formas de interpelación a sus públicos que configuran las industrias culturales (editoriales, productoras musicales y cinematográficas, industrias radiofónicas y televisivas), incluyendo también las estrategias de construcción de agenda de las industrias periodísticas.

En este marco, pueden mencionarse, sin intención de exhaustividad, tres grandes campos de problemas sobre los que se está actualmente produciendo conocimiento.

En primer lugar, desde la perspectiva de la *economía política de la comunicación*, se ha reflexionado acerca de los propósitos y características de los medios de comunicación masivos en las sociedades contemporáneas, focalizando en el proceso de concentración de la producción comunicacional a partir de la transnacionalización de la cultura y la economía, visible en la conformación de empresas multimediales que, generando la apariencia ilusoria de múltiples voces, dan lugar a la multiplicación de discursos monolíticos. También desde este campo se ha avanzado en el análisis y problematización de las políticas de comunicación, es decir, de las regulaciones que los Estados nacionales promueven –o no lo hacen– para garantizar a las ciudadanas y ciudadanos el ejercicio del derecho a la comunicación.

En segundo lugar, las nuevas tecnologías y la existencia de una sociedad mediatizada promueven *nuevos vínculos de la ciudadanía con la información*. En los últimos años los conceptos de posverdad, fake news, viralización de mensajes falsos pueblan la agenda de los estudios de la comunicación. Si bien la circulación de información falaz no es un fenómeno nuevo, en las sociedades contemporáneas (la sociedad de redes) se ha desarrollado un nuevo sistema de acceso y circulación de la información: cada vez más millones de personas no se informan por medios masivos tradicionales, sino a través de plataformas digitales. Esa información es compartida y propagada por múltiples soportes (redes sociales, sistemas de mensajería como Whatsapp, medios tradicionales que se hacen eco, entre otros), dando por resultado una sobreinformación y una gran abundancia de fuentes, en innumerables oportunidades no verificadas. No sólo nos resulta relevante analizar el modo en que se producen y circulan noticias falsas (*fake news*), produciendo un nuevo proceso denominado *posverdad*¹⁴, sino que, además, es necesario

¹⁴ Si bien hay diferentes interpretaciones de este concepto, aquí optamos por aquella que Haidar (2018) elabora retomando a Nun: aquel fenómeno en el que “los hechos objetivos influyen e importan menos en la opinión pública, que las

observar que el problema es más complejo, en tanto las mismas redes sociales y los buscadores de Internet posibilitan la construcción de una cierta mirada del mundo, el acceso a determinada información y no a otra¹⁵. Para muchos de las investigadoras y los investigadores que estudian este campo de problemas, más que en la Sociedad de la Información, residimos en la “sociedad de la desinformación”.

Sintetizando algunas ideas, podríamos señalar, siguiendo a Badillo que:

- a. El relato de los medios no corresponde con la realidad (no es “la verdad”), pero define la realidad construyendo su relato. El poder de los medios es, por tanto, enorme y sus efectos sociales muy importantes.
- b. Los dueños de los medios representan al establishment político económico preexistente y bloquean mediante el control de la opinión pública el acceso al poder de las nuevas fuerzas políticas.
- c. Los medios alternativos (frecuentemente en las redes) representan la esperanza de subversión del mainstream media (Badillo, 2019, p. 8).

En tercer lugar, y retomando el último de los puntos planteado por Ángel Badillo, podemos recuperar otro campo de problemas relevante en el marco de este eje referido a los consumos culturales y su articulación con las industrias culturales. Además de indagar en los sentidos que los sujetos construyen en su relación con los medios masivos de comunicación (comerciales) y en las mediaciones que operan en el proceso de producción cultural, en América Latina se ha venido desarrollando una tradición ligada al estudio de la *comunicación alternativa o popular*. Es decir, aquella que:

(...) partiendo de la cultura y necesidades de los grupos populares, transforma las características de la comunicación dominante; donde emisores y receptores intercambian continuamente sus posiciones; aquella que está definida prioritariamente para la participación de todos los sujetos que en ella intervienen, sobre todo aquellos a los que más directamente les atañe el proceso en el que están incluidos (Merino Utreras, 1988, p. 19).

Un modo de comunicar que se opone a la sociedad imperante y se compromete con los movimientos sociales, una forma de establecer vínculos y democratizar la palabra, que resulta “al-

apelaciones a la emoción, dimensión fundamental en la subjetividad (...) Con la posverdad, a nuestro juicio, ocurre el fenómeno raro de que la apariencia de verdad logra ser más eficaz que la propia verdad” (pp. 7 y 8).

¹⁵ Nos referimos a la existencia de algoritmos que “leen” los clics que hicimos previamente, las personas con las que nos contactamos, los consumos que realizamos en la web y otros datos que son proporcionados por compañías financieras, telefónicas, etc. y nos ofrecen “links” en forma personalizada. De este modo, estamos expuestas y expuestas a un limitado contenido informativo, reduciendo nuestra mirada del mundo, consumiendo noticias ajustadas a nuestro modo de pensar y generando la creencia de que nuestras ideas están en consonancia con la visión dominante (Fernández-García, 2017).

teradora”: “Lo alternativo es alterativo. Alterar lo injusto, alterar lo opresor, alterar la inercia histórica que trae dominaciones sofocantes. Alteración marcada por una vocación liberadora en la cual se nutren una multiplicidad de experiencias comunicativas” (Reyes Matta, 1983, p. 129).

Luis Ramiro Beltrán, Guillermo Mastrini, Luis Quevedo, Heriberto Muraro, Octavio Getino – que diseñó y coordinó entre el 2004 y 2007 el Observatorio de Industrias Culturales del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires-, Mario Kaplún, María Cristina Mata y Rosa María Alfaro son algunas y algunos de los referentes que, desde diferentes abordajes y dimensiones, han producido conocimiento sobre este campo de problemas.

Algunos propósitos a trabajar en el marco de este campo de producción de saberes pueden vincularse con:

- Promover la comprensión de las transformaciones acaecidas en las últimas décadas en los procesos de producción cultural y simbólica.
- Favorecer el análisis crítico de los consumos y las industrias culturales y su participación en los procesos de producción cultural.
- Promover el análisis de los modos en que se produce, circula y se consume información en la sociedad hipermediatizada.
- Posibilitar el reconocimiento de los procesos de producción cultural de las personas y de los modos en que ellas se vinculan con contextos de pertenencia sociocultural y construcción identitaria.

Los espacios sociales como escenarios de encuentro/circulación, las prácticas culturales territoriales y los modos en que son apropiados

Del espacio público pasamos a hablar de una opinión pública, o más bien de muchas, que pueden estar por cualquier parte. ¿Quién sería capaz de trazar el mapa de cómo y dónde forman el sentido de lo público y lo privado la radio, la televisión y las redes aún más deslocalizadas de Internet?

Néstor García Canclini, PÚBLICO-PRIVADO: LA CIUDAD DESDIBUJADA

Una de las dimensiones que se transforman a partir de los procesos de massmediación en nuestras sociedades es la reconfiguración de los espacios públicos a partir de la creciente privatización de diversas esferas de la vida cotidiana. En unas ciudades que son vividas cada vez como más caóticas, peligrosas y en donde el encuentro con las otras y los otros, en relación con el espacio público, es cada vez más "amenazador" parece difícil hallar espacios comunes a los diferentes sectores sociales.

En este contexto, el repliegue hacia el mundo privado también parece avanzar. *Countries* o barrios cerrados, escuelas privadas, servicios de medicina prepaga, privatización de las empresas estatales de servicios, nos hablan de numerosos procesos que, a partir de los años '80 y fuertemente en los '90, han modificado el escenario del espacio público –identificado con el bien común y la esfera de la ciudadanía- en Latinoamérica. La discusión acerca de la Ley de Servicios de Comunicación Audiovisual puede, incluso, asumir nuevos sentidos si la pensamos en el marco

de los procesos de privatización de los medios audiovisuales y las tensiones que se generan con la construcción de ciudadanía y el derecho a la comunicación.

Así, podría problematizarse cómo las políticas neoliberales, la sociedad de mercado y los procesos de comunicación en las sociedades globalizadas han producido fuertes *tensiones entre lo público y lo privado*. Como menciona García Canclini:

La articulación entre el complejo público-privado y el Estado-nación ha sido erosionada por la globalización de las tecnologías comunicacionales, de la organización económica y financiera de las empresas, y por la reestructuración transnacionalizada de las 'comunidades' de ciudadanos y consumidores. Luego, los ciudadanos no pueden seguir concibiéndose como actores sólo dentro de una esfera pública que correspondería a un territorio custodiado por la soberanía del Estado-nación (1996, p. 5).

En este escenario no sólo no resulta sencillo delimitar qué prácticas y espacios son públicos y cuáles privados, sino que además esta intención clasificatoria pierde sentido, puesto que se trata más bien de “un mosaico complejo de esferas públicas de diferentes tamaños, sobrepuestas e interconectadas” (Keane, citado en García Canclini, 1996, p. 5), que organizan circuitos en los que se verifican dispositivos de inclusión y exclusión social. En este sentido, pueden identificarse *esferas micropúblicas* (espacios locales, en los que grupos de actores sociales interactúan), como el barrio o los movimientos sociales; *esferas mesopúblicas* (que involucran a millones de personas interactuando al nivel del Estado-nación y que suelen estar mediadas por los medios masivos de comunicación) y *esferas macropúblicas* (que ponen en relación a centenares de millones de personas involucradas en disputas de poder de alcance supranacional y global y que terminan configurando audiencias mundiales que trascienden las fronteras nacionales).

En este sentido, “espacios” tan diversos como las redes sociales mediadas por las tecnologías, el barrio o la comunidad local, la ciudad y sus zonas de circulación (shoppings, mercados, plazas, boliches, canchas de fútbol), constituyen uno de los objetos de reflexión desde el campo comunicacional. Comprender los modos en que atravesamos y nos apropiamos de estos espacios es un aporte estratégico a la formación de las niñas, niños y jóvenes.

Algunas finalidades posibles de articular son:

- Propiciar la problematización de los modos de apropiación y circulación de las y los sujetos por los espacios de encuentro públicos y las tensiones que se producen en relación con la privatización de los mismos.
- Promover el análisis de las propias prácticas culturales de apropiación y circulación por los espacios públicos y los lazos de socialidad conformados en torno de ellos.
- Favorecer el reconocimiento de la vinculación de los procesos de privatización de los espacios públicos y los de segmentación y diferenciación social.

Manifestaciones de politicidad en las prácticas culturales/comunicacionales

Reivindicamos la protesta a través de la risa, del baile, la sonrisa, del encontrarse en el anonimato, en el baile, en la generación colectiva de espacios de encuentro y producción creativa, como burla-festejo-liberación de los dominados ante los dominadores. Por eso resistir -también- a través de la música. Por eso a través de la música luchar -también- por el control del territorio urbano. Por eso a través del grafiti, la alegría y los símbolos luchar por disputar no sólo la conciencia de los de abajo sino también luchar por nuestras emociones y sensaciones de rebeldía, resistencia y dignidad.

DECLARACIÓN DEL COLECTIVO MEXICANO “JÓVENES EN RESISTENCIA ALTERNATIVA”

Esta declaración de una organización social de jóvenes mexicanos y mexicanas nos permite introducir otro eje de problemas del campo comunicacional cuya inclusión en los procesos de formación puede contribuir a recuperar críticamente numerosas prácticas culturales a través de las cuales las y los sujetos se expresan y construyen sus identidades.

Por un lado, puede señalarse que en las últimas décadas han ido emergiendo diversas prácticas de expresión/producción cultural que se manifiestan, fundamentalmente, en los espacios urbanos. Muchas de estas prácticas –como la murga, la música, el *graffiti*, el *clown*, las intervenciones estéticas, el teatro comunitario- han ido produciendo nuevas formas de relacionarse con lo público. En otras palabras, diferentes grupos sociales –y en particular las juventudes- encuentran en estas modalidades artístico-expresivas una *forma de comunicación, de resistencia y de participación social y política*.

La política se sale de sus discursos y escenarios formales para reencontrarse con los de la cultura, desde el grafiti callejero a las estridencias del rock. Entre los jóvenes no hay territorios acotados para la lucha o el debate político, que se hacen desde el cuerpo o la escuela: erosionando la hegemonía del discurso racionalistamente maniqueo que opone goce a trabajo, inteligencia a imaginación, oralidad a escritura, modernidad a tradición (Martín Barbero, 1998, p. 35).

A su vez, estas prácticas comunicacionales entrelazadas con expresiones estéticas y artísticas implican particulares y diversas *estrategias, códigos, soportes y técnicas de representación que organizan diversos lenguajes mediáticos*: el gráfico, el sonoro, el visual, el audiovisual, el multimedial y el digital.

A través de estos lenguajes las y los sujetos expresan proyectos e imaginarios –muchas veces difusos- en los que se visualizan tensiones y disputas entre intereses diversos. Como plantea Marcela País Andrade:

(...) las actividades culturales recreativas se conforman como prácticas sociales resignificándose simbólicamente en la relación de los actores culturales con la cultura, a la vez que le otorgan otro significado a dicha relación. Paralelamente, se conforman como espacios de encuentro que reflejan complejas relaciones de poder que responden a un contexto sociopolítico macro: ya no es la política

el lugar relevante donde se construyen los procesos identitarios de los jóvenes; ahora parece que la juventud es militante en las artes y en la construcción de una imagen propia. La voz de protesta y de crítica social en relación a las contradicciones de las sociedades modernas se escucha más en la construcción de un estilo de vida cultural que de una vida política (2006, p. 181).

Incluso en aquellas y aquellos jóvenes que participan de espacios de militancia más organizados o tradicionales, los modos de expresión creativos y las novedosas estrategias de comunicación y participación política forman parte de su construcción identitaria.

Por otro lado, los nuevos medios digitales promueven y facilitan estos modos de expresión cultural. Espacios como el de *youtube*, tecnologías digitales de fácil utilización y recursos técnicos de uso gratuito posibilitan que disminuyan los costos de producción y postproducción y facilitan que diversas prácticas estético/comunicaciones circulen por las redes y por espacios que en otros momentos estaban vedados. De esta manera es posible que numerosas prácticas expresivas locales adquieran visibilidad más allá de los contextos en los que surgieron.

En este marco, algunos propósitos que podríamos plantearnos remiten a:

- Favorecer la indagación acerca de los diversos modos de producción / expresión cultural como manifestaciones de la politicidad y de las matrices identitarias de las y los sujetos.
- Promover el reconocimiento de las transformaciones en las estrategias, soportes de representación y expresiones en los procesos de manifestación de la politicidad de las y los sujetos.
- Propiciar el reconocimiento de la politicidad en las prácticas culturales de las y los sujetos en formación promoviendo su despliegue y relevancia para la conformación de una ciudadanía participativa.

Las modalidades en que las personas construyen sus vínculos y lazos de sociabilidad

Cuando Tocqueville se preguntaba por los vínculos comunitarios y por el lazo político en una sociedad democrática, el problema de fondo al que intentaba dar respuesta era el de cómo recrear esos vínculos en una sociedad que tiende a disolver el sentido de solidaridad, a exacerbar el deseo de bienestar material y a confiar totalmente al estado la administración de lo público. Pero sin ninguna pretensión regresiva ni autoritaria, el problema era cómo promover esos vínculos dada una sociedad histórica concreta. Y en América Latina, hoy tenemos ese mismo desafío y esas mismas preguntas que nos dejó Toqueville en los comienzos del siglo XIX.

Luis Alberto Quevedo, IDENTIDADES, JÓVENES Y SOCIABILIDAD.

UNA VUELTA SOBRE EL LAZO SOCIAL EN DEMOCRACIA

Ya se ha mencionado en el Capítulo 4 cómo la *socialidad* constituye, para Jesús Martín Barbero, una de las mediaciones clave de los procesos comunicacionales:

La socialidad se genera en la trama de las relaciones cotidianas que tejen los hombres al juntarse, que es a la vez lugar de anclaje de la praxis comunicativa, y resultado de los modos y usos colectivos de comunicación, esto es de interpelación/constitución de los actores sociales, y de sus relaciones (hegemonía/contrahegemonía) con el poder. En ese proceso las Matrices Culturales activan y moldean los habitus que conforman las diversas Competencias de Recepción (Martín Barbero, 1987, p. XVII).

En este sentido, cabe señalar dos dimensiones en la construcción de los vínculos sociales. Por un lado, como ya mencionamos anteriormente, en el contexto actual de individualismo, de producción del miedo, de desconfianza en el otro o la otra, de proliferación de los espacios virtuales, *se modifican las formas de lazo social*. No solamente pueden visualizarse estos cambios en las prácticas de comunicación mediadas por la tecnología (redes sociales, chat, juegos en línea), sino también en los modos en que las interacciones “cara a cara” se han modificado a causa de otros procesos sociopolíticos, como por ejemplo la creciente segmentación y fragmentación social que separa a sectores que ya no tienen ningún espacio común de encuentro, las tensiones entre generaciones, entre otros.

La lógica cultural del capitalismo tardío se desarrolla en la pluralidad, en la discontinuidad y en la fragmentación, produciendo un cotidiano de riesgos y de incertidumbres. Se trata de una época de ruptura del contrato social y de los lazos sociales, provocando fenómenos de “desafiliación” y dilacerando el vínculo entre el uno y el otro (Castel, 1998). Las relaciones de sociabilidad pasan por procesos simultáneos de integración comunitaria y de dispersión social, de masificación y de individualización (Tavares-dos-Santos, 2009, p. 3).

Por otro lado, *persisten, resignificados, modos tradicionales de interacción social*. En los grupos de amigos, en los espacios escolares, en el seno de las familias se recrean aun vínculos interpersonales que les dan sentido y direccionamiento a las vidas de los sujetos. Las relaciones de reciprocidad y solidaridad se reinventan continuamente, adquieren figuras difusas o inestables, pero sin desaparecer completamente (Quevedo, 2008).

De este modo, algunos posibles sentidos de intervención pedagógica son:

- Favorecer el reconocimiento de las transformaciones ocurridas en las últimas décadas en los contextos de interacción social, entre otros, de aquellos vinculados al impacto de las tecnologías y la virtualización de los espacios de encuentro.
- Facilitar la problematización de las modalidades en que las personas construyen sus vínculos y lazos de sociabilidad y su impacto en los procesos de construcción identitaria.

Las prácticas culturales a través de las que se sostienen y construyen diversas identidades grupales

(...) fue el proyecto de dejar de identificar el proceso y las prácticas de comunicación únicamente con el fenómeno los medios, lo que nos permitió empezar a estudiar y valorar culturalmente la multiplicidad de los modos y formas de comunicación de la gente: desde el mundo de lo religioso hasta la plaza de mercado, pasando por el estadio y la esquina del barrio. Pues es desde esos modos cotidianos de comunicar desde donde la gente mira la televisión u oye la radio.

Jesús Martín Barbero, AVENTURAS DE UN CARTÓGRAFO MESTIZO EN EL CAMPO DE LA COMUNICACIÓN

Hacia la década de 1960 comienzan a cobrar relevancia en algunos países europeos –y principalmente en Gran Bretaña-, ciertas investigaciones y perspectivas teóricas que se dedican a analizar las prácticas culturales populares y la producción de sentido que se manifiesta a través de aquellas.

Estas investigadoras e investigadores –entre los que podrían mencionarse a Terry Eagleton, Richard Hoggart, Edward Thompson, Raymond Williams y Stuart Hall- cuestionan una tradición teórica de larga data basada en la jerarquización de las prácticas culturales, según la cual la “cultura culta” o de elite es superior a la cultura popular.

¿Es posible diferenciar entre cultura culta, popular y masiva?, ¿por qué razones las clases populares adoptan estas prácticas culturales?, ¿qué hay de disfrute, de resistencia, qué valores socioculturales se construyen en estas prácticas?, ¿cómo significan estos actores sus propias prácticas, su situación y condiciones de vida?, son algunos de los interrogantes que los guían en este recorrido.

Todas estas preguntas le dan direccionalidad a sus análisis, situados en una concepción de la cultura propia de un marxismo complejo: partiendo de la concepción gramsciana de *hegemonía*, cuestionan la primacía de la base sobre la superestructura y sostienen la existencia de culturas en plural –y no una única cultura- que se enfrentan y se encuentran atravesadas de tensiones y conflictos.

En los '80 estas investigaciones comienzan a conocerse en América Latina y así se va configurando *un campo de estudios propio que procura comprender las prácticas culturales en tanto procesos de producción simbólica*. Se indaga entonces en los valores socioculturales que se construyen a través de ellas, en las resistencias y usos que generan, en las significaciones que las personas les atribuyen, entre otras dimensiones.

Autores y autoras como Jesús Martín Barbero, Jorge González, Mario Kaplún, Rosa María Alfaro, Rossana Reguillo, Pablo Alabarces, Mario Margulis, María Cristina Mata, entre muchos otros y otras, se han dedicado a analizar objetos y procesos culturales, focalizando en los diversos modos en que la cultura, entendida como fusión de sentidos, prácticas y valores, constituye el espacio en el que se construyen procesos comunicacionales.

La vida cotidiana, y particularmente la vida cotidiana en la ciudad –entendida como trama de significaciones, como espacio de comunicación-, constituye el marco y objeto de análisis preponderante. Corriéndose de la línea teórica que históricamente le daba centralidad en los procesos

de producción cultural a los medios masivos y tomando como categorías de investigación los conceptos de *mediaciones*, *hibridación cultural* y *mestizajes*, estos investigadores e investigadoras se dedicaron a indagar en los rituales religiosos, las fiestas populares, los modos de apropiación colectiva del rock y la cumbia, el barrio, los partidos de fútbol, las dinámicas que se construyen en los espacios de ocio nocturno, las prácticas culturales juveniles urbanas, los modos de articulación en movimientos sociales y espacios comunitarios, etc.

Así, más que desde la problemática de la alienación, se enfocó el estudio de las prácticas culturales desde las brechas, desde el consumo, desde las representaciones que materializan identidades, vinculando y entremezclando lo masivo y lo popular.

En este marco algunos propósitos en los procesos formativos son:

- Promover la comprensión de las prácticas culturales en tanto procesos de producción simbólica que involucran producción y resistencia frente a las culturas hegemónicas.
- Propiciar el análisis reflexivo acerca de las prácticas culturales a través de las que se sostienen y construyen diversas identidades grupales.
- Favorecer la reflexión y el reconocimiento de los modos de apropiación colectiva y resignificación que de las prácticas culturales hacen los grupos sociales, particularmente las y los sujetos que participan del proceso de formación.

Para finalizar

Para cerrar este recorrido por aquellos saberes y problemas del campo académico de la comunicación que consideramos estratégico abordar en la formación de niñas, niños y jóvenes, una vez más podríamos recurrir a Jesús Martín Barbero, quien ya desde fines de la década de 1980 nos convocó a reflexionar acerca de los procesos comunicacionales como un *mapa nocturno*. Con esta metáfora el autor colombiano se refería a la posibilidad de avanzar en indagaciones que no simplificaran las prácticas comunicacionales a un conjunto de efectos, en los que sólo existe la dominación. Por el contrario, se trataba de problematizar esas huellas de la dominación, pero también de los sentidos que emergen en las brechas y en las mediaciones.

Hoy más que nunca resulta imprescindible, en la tarea de las educadoras y los educadores en comunicación, retomar ese mapa.

Para cambiar el lugar desde el que se formulan las preguntas, para asumir los márgenes no como tema sino como enzima. Porque los tiempos no están para la síntesis y son muchas las zonas en la realidad cotidiana que están aún por explorar, y en cuya exploración no podemos avanzar sino a tientas, sin mapa o con sólo un mapa nocturno (Martín Barbero, 1987, p. 229).

Es nuestra intención que este capítulo aporte algunas referencias a ese mapa provisorio, sin certezas, pero abriendo interrogantes colectivos.

Referencias

- Badillo, A. (14 de mayo de 2019). La sociedad de la desinformación: propaganda, «fake news» y la nueva geopolítica de la información. Real Instituto Elcano, Documento de trabajo 8/2019. Recuperado de: <http://www.realinstitutoelcano.org/wps/wcm/connect/fc1e5338-b663-4254-943e-15b1d154e62e/DT8-2019-Badillo-sociedad-de-desinformacion-propaganda-fake-news-y-nueva-geopolitica-de-informacion.pdf?MOD=AJPERES&CACHEID=fc1e5338-b663-4254-943e-15b1d154e62e>
- Barraza Macías, A. (2003) La democracia y el discurso de la diferencia cultural: la pedagogía de frontera. Mimeo. Recuperado de: <https://upd.mx/librospub/prijorac/conf/demdis.pdf>
- García Canclini, N. (1996). Público-privado: la ciudad desdibujada. *Alteridades*, 6(11), 5-10.
- García Canclini, N. (1992). *Culturas híbridas, poderes oblicuos: estrategias para entrar y salir de la modernidad*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Fernández-García, N. (mayo-junio de 2017). Fake news: una oportunidad para la alfabetización mediática, *Nueva Sociedad*, N° 269, 66-77,
- Haidar, J. (Julio-Diciembre de 2018). Las falacias de la posverdad: desde la complejidad y la transdisciplinariedad. *Oxímora Revista Internacional de Ética y Política*, 0(13), 1-16.
- Martín, María Victoria (2003). Diásporas de sentido en torno a la cultura mediática. En Saintout, F. (ed.), *Abrir la Comunicación* (157-175). La Plata: Ediciones de Periodismo y Comunicación.
- Martín Barbero, J. (1987). *De los medios a las mediaciones. Comunicación, cultura y hegemonía*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Martín Barbero, J. (Marzo de 1992). Pensar la sociedad desde la comunicación. Un lugar estratégico para el debate a la modernidad. *Diálogos de la Comunicación*, N° 32. Lima: FELAFACS.
- Martín Barbero, J. (1998). Jóvenes: des-orden cultural y palimpsestos de identidad. En Laverde, M. C., Margulis, M. y otros, *Viviendo a toda. Jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades*, Bogotá: Universidad Central.
- Martín Barbero, J. (julio 1999). "Aventuras de un cartógrafo mestizo en el campo de la comunicación", *Revista Latina de Comunicación Social*, 2(19), Universidad de La Laguna (Tenerife).
- Mata, M. C. (1999). De la cultura masiva a la cultura mediática. *Diálogos de la Comunicación*, N° 56, Lima: FELAFACS.
- Merino Utreras, J. (1988). *Comunicación popular, alternativa y participatoria*. Quito: Quipus.
- País Andrade, M. (julio-diciembre de 2006). El centro cultural. Una puerta abierta a la memoria. *Cuadernos de Antropología Social*, N° 24, 175-188.
- Papalini, V. (2008) Cultura masiva y subjetividad. Huellas del proceso de mundialización en marcha. Paper presentado en el 10º Congreso REDCOM "Conectados, Hipersegmentados y Desinformados en la Era de la Globalización", Salta. Recuperado de http://www.ucasal.net/unid-academicas/artes-y-ciencias/congresos/redcom10/archivos/redcom-ponencia/Eje6/Mesa6-4/Papalini_PN_.pdf.

- Quevedo, L. A. (2008). Identidades, jóvenes y sociabilidad. Una vuelta sobre el lazo social en democracia. Proyecto Nueva Agenda de Cohesión Social para América Latina, iFHC-CIEPLAN, San Pablo. Recuperado de: <http://www.plataformademocratica.org/Publicacoes.aspx?IdRegistro=27>
- Reguillo, R. (2002). Pensar el mundo en y desde América Latina. Desafío Intercultural y políticas de representación. *Diálogos de la Comunicación*, N° 65, 61-71.
- Reyes Mata, F. (enero-febrero de 1983). Alteremos lo injusto. El compromiso de la comunicación alternativa, *Nueva Sociedad*, N° 64, 128-130.
- Schmucler, H. (1997). La investigación (1982): un proyecto de comunicación/cultura. En *Memoria de la Comunicación*. Buenos Aires: Biblos.
- Tavares-Dos-Santos, J. (2009). Los conflictos sociales en el espacio de la Escuela: formas, causas y prácticas de prevención de la violencia escolar. Mimeo. Recuperado de: http://www.convivencia.edu.uy/Conflictos%20sociales%20y%20Escuela_Jose%20Vicente%20Tavares-dos-Santos.pdf
- Valderrama, C. E. (abril de 2012) Sociedad de la información: hegemonía, reduccionismo tecnológico y resistencias. *Nómadas*, N° 36, 13-25.

TERCERA PARTE

Enfoques teórico-metodológicos y estrategias

CAPÍTULO 7

Perspectivas sobre el conocimiento social-comunicacional y su enseñanza

Mónica Ros, Debora M. Arce y Lucrecia Gallo

En el Capítulo 3 recuperamos algunos *principios teórico-metodológicos* que ubicamos en una perspectiva pedagógica-comunicacional crítica o liberadora, que se nutre de los aportes de diversos campos. Ellos comprenden como desafíos centrales de las prácticas de enseñanza:

- Promover la centralidad del diálogo y el protagonismo de las y los sujetos en los procesos educativos.
- Propiciar la expresión de la lectura del mundo que realizan las y los educandos.
- Hacer problemático el conocimiento y promover la problematización y la exploración colectiva de la realidad social.
- Recuperar la experiencia cotidiana e histórica en los procesos de formación.
- Desarrollar experiencias de formación que aborden fenómenos que atraviesan a las y los estudiantes como sujetos de la historia y que pueden ser problematizados para ampliar sus posibilidades de comprensión y de intervención en el mundo.
- Configurar los ámbitos de formación como marcos de experiencia social que posibiliten instancias de socialización con una direccionalidad política justa, democrática y solidaria.
- Posibilitar a las y los sujetos visibilizarse y posicionarse como productores culturales.

Estos principios generales implican asumir la enseñanza como un proceso de mediación pedagógica en el que las estrategias metodológicas habilitan un modo de relación de las y los estudiantes con los saberes del campo comunicacional, de establecer vínculos intersubjetivos y de conocimiento del mundo social. En tal sentido, se torna relevante, a continuación, recuperar algunas perspectivas y debates del campo de la didáctica de las Ciencias Sociales.

En relación con nuestros intereses específicos trabajaremos en la identificación breve de algunos principios metodológicos que se plantean hoy en el campo de la Didáctica de las Ciencias Sociales, intentando también construir aquellos que serían pertinentes para la comunicación. Retomaremos para ello las valiosas conceptualizaciones y reflexiones de Silvia Finocchio (1993) e Isabelino Siede (2010). Para ello situaremos la cuestión acerca de los modos en que la enseñanza de lo social, por un lado, y de la comunicación, por el otro, se ha ido configurando, para

identificar diferentes paradigmas y enfoques presentes en las prácticas institucionales y de enseñanza, desde su historicidad y especificidad.

La enseñanza de las ciencias sociales en la educación moderna

Como ya hemos señalado, en la constitución del proyecto moderno de sociedad, el papel de los sistemas educativos fue centralmente el de contribuir a la construcción de una identidad nacional común, a la consolidación de un sentimiento patriótico de unidad nacional, a la inculcación de la idea de pertenencia a la nación como comunidad de origen y destino de un grupo social en un determinado territorio, el del Estado-Nación (Tenti, 1999).

En el caso de la enseñanza de las Ciencias Sociales, la historia se construyó en este proyecto como la transmisión de un pasado compartido; de un conjunto de gestas e hitos que concatenados hicieron posible la concreción de la patria y de una nacionalidad común. Siguiendo los aportes de Isabelino Siede (2010), ese pasado compartido se fundamentó en una historia transmitida a partir de las efemérides, de la celebración de fechas patrias, de los himnos, escudos y símbolos que identificaran a un conjunto diverso de grupos sociales bajo un sentimiento común de pertenencia y unidad nacional, fue el propósito político-educativo primordial de estos contenidos. En el caso de la geografía, el conocimiento de la vastedad y la riqueza del suelo patrio y de los modos en que se labra la tierra desierta para transformarla en riqueza y crecimiento económico en las diferentes regiones y rincones de la patria, coadyuvó con este propósito general. La formación cívica fue otro elemento en esta configuración de las ciencias sociales, junto con la transmisión de un lenguaje nacional, libre de los dialectos y regionalismos de las y los inmigrantes y criollos.

La transmisión de un sentimiento, clave en la formación de una subjetividad patriótica, fue fortalecida por la recurrencia a metáforas, mitos y leyendas (las hermanitas perdidas, el padre de la patria, el santo de la espada, el granero del mundo), como construcciones narrativas centrales en este tratamiento del conocimiento social en la escuela, alejando durante décadas del mismo otras perspectivas teóricas y metodológicas propias de las ciencias sociales.

Silvia Finocchio (1993), al reflexionar sobre la enseñanza del conocimiento de lo social, alude a la presencia de un campo de problemáticas, que se relaciona con lo que podríamos denominar una dimensión epistemológica general, y que remite al estatuto de verdad del conocimiento y al tipo de comprensión en el que se enmarca la relación sujeto-conocimiento-mundo. En este sentido, es posible reconocer diversas perspectivas que ella sintetiza, en dos posiciones contrapuestas, aun cuando éstas no agotan las perspectivas posibles.

Una posición, que podríamos denominar *objetivista* que tiene puntos de contacto con la construcción de la escuela moderna respecto de la enseñanza de las ciencias sociales, remite a la concepción del conocimiento en tanto proceso de descripción objetiva de fenómenos y sucesos, especialmente "observables" del mundo. Posicionándose en un paradigma positivista en la enseñanza de las Ciencias Sociales, esta perspectiva implica la eliminación de la o el sujeto que

conoce, con el sentido de garantizar la tan ansiada neutralidad valorativa y la consolidación de un estatuto de verdad universalizable y ahistórico. En tanto neutral, el conocimiento no supone una construcción de la realidad, sino una descripción que deviene del descubrimiento de los rasgos y características que ya están dados en el objeto. Esta perspectiva implica la polarización entre sujeto y objeto de conocimiento de modo que las categorías de saber que se construyen al interior de los campos disciplinarios no suponen la mediación entre la o el sujeto y la realidad, sino que se configuran como *realidad*.

Al mismo tiempo, esta visión supone una jerarquía de conocimientos que sitúa al conocimiento “científico” (definido en los términos anteriormente expuestos) como modo legítimo de comprensión de la realidad, oponiéndolo incluso a los conocimientos que se construyen en otros contextos y prácticas sociales. De este modo, el conocimiento se configura como verdadero, reflejo de la realidad, externo a las y los sujetos y propio de las personas “sabias”. Este último rasgo adquiere gran fuerza en los modelos de educación escolarizados -que de hecho trascienden la escuela para configurarse como modelo de organización de la enseñanza- en tanto el conocimiento, externo a las y los sujetos, se define como propiedad de determinadas personas: las y los docentes, estereotipando la relación educativa en las posiciones de saber y no saber. Por último, si el conocimiento es externo al sujeto y la educación se configura desde los lugares de saber y no saber, la resolución de la relación pedagógica se desarrolla en torno al traspaso del conocimiento entre docente y estudiante.

Una concepción alternativa para la enseñanza de lo social

Una segunda posición, que podríamos denominar *relacional*, y que Finocchio denomina posición alternativa al positivismo (1993), remite al conocimiento como articulación de los planos subjetivo-objetivo. Desde esta perspectiva en relación con el conocimiento, estamos planteando prácticas de enseñanza y de aprendizaje que tienen por objeto la comprensión e interpretación del mundo social, para lo cual las y los sujetos sociales utilizan categorías que construyen como herramientas de análisis, con las que elaboran significaciones determinadas del mismo.

En esta perspectiva la enseñanza intenta la búsqueda de la comprensión y reconstrucción significativa del entramado conceptual implicado en las construcciones teóricas de las y los científicos sociales, de las y los docentes y de las y los alumnos (aún cuando presentan diferentes niveles y naturaleza), para analizar las problemáticas sociales de las que forman parte.

El conocimiento se configura como construcción e interpretación intersubjetiva de la realidad y no como descripción o reflejo de ella. El conocimiento no parte de la observación objetiva, sino que hay una relación estrecha entre las concepciones teóricas de las que se parte, la selección de los datos y la comprensión, de modo que existen múltiples interpretaciones posibles de lo social en función de los marcos de comprensión e interpretación de la realidad. (Finocchio, 1993). Por ello, esta perspectiva no supone el acceso a una verdad absoluta, sino validada en el con-

texto de determinadas prácticas sociales e históricas (por ejemplo, las comunidades disciplinares). En otras palabras: los saberes académicos y las sistematizaciones teóricas de una disciplina, recogen la diversidad de interpretaciones que se construyen en torno a sus "objetos". En este marco, un supuesto que se configura como central para las prácticas educativas remite al carácter constructivo del conocimiento, no solo respecto de la realidad sino también del sujeto y de su visión del mundo.

Es importante, en este marco, reconstruir los modos en que determinados sujetos construyen sus teorías y saberes, aquello que ponen en juego, sus intereses, sus preocupaciones básicas, sus intencionalidades, y comprender los lugares desde los que "hablan", las limitaciones que les imponen su momento histórico, sus propios posicionamientos, etc.

Sobre la selección de saberes en la enseñanza en ciencias sociales

Un segundo campo de problemáticas que deseamos plantear remite a los procesos de selección y organización del conocimiento que operan al interior de las prácticas de enseñanza. Es decir, no todo aquello que configura a los diversos campos de conocimiento (disciplinares o sociales en general) se constituye en contenido de la enseñanza sino que las prácticas educativas suponen recortes particulares que son, en gran medida, arbitrarios (en tanto no suponen un criterio válido universalmente sino que responden a criterios situados histórica e ideológicamente) y que validan determinados conocimientos en un momento particular. Estos procesos de selección implican mecanismos de inclusión y exclusión de saberes que remiten al nivel del currículum en un sentido amplio, es decir, al marco de las decisiones respecto de qué conocimientos son relevantes para la formación de determinadas y determinados sujetos en diversos contextos sociales e institucionales. Estos procesos se vinculan estrechamente con las finalidades de la enseñanza y con criterios de legitimidad o pertinencia que devienen, en parte, de los supuestos epistemológico-filosóficos respecto del conocimiento que se sustenten.

Por ejemplo, desde una *perspectiva objetivista del conocimiento*, que supone la legitimidad y veracidad del conocimiento científico -en los términos definidos previamente-, la selección de contenidos que se realice al interior de la escuela debe responder a los recortes más significativos de conocimientos de las disciplinas consideradas parte del conocimiento legitimado en los ámbitos académicos. Nieves Blanco (1994) denominará a este modo de comprender la selección de saberes perspectiva filosófica sobre los contenidos. En este sentido, las lógicas de las disciplinas y sus procesos de construcción y legitimación se constituyen en el criterio para responder al interrogante respecto de ¿qué enseñar? en el contexto de la escuela.

Desde otra perspectiva, la selección de los saberes para la enseñanza podría construirse en el marco de un criterio que atendiera a la pertinencia de los conocimientos como aportes a las y los sujetos de herramientas de comprensión y acción sobre el mundo (perspectiva que la misma autora caracteriza como sociológica). Por supuesto, esta mirada no deslegitima a las disciplinas

como fuente de conocimientos, pero los campos de conocimiento no se trasladan como bloque (sintetizado o parcelado) a la escuela. El contenido del curriculum se considera:

(...) un producto social y que, por tanto, ha de analizarse como una construcción sociohistórica y tratarse como negociable, legítimamente criticable y discutible; en definitiva, como una de las posibles formas que podría haber adoptado el curriculum, sujeta a influencias políticas y donde las diferencias en la posesión del conocimiento y la capacidad de hacer valer sus posiciones de los diferentes grupos socio-culturales ha de incluirse como relevante (Blanco, 1994, p.241).

Asimismo, favorecer la comprensión y acción sobre el mundo supone situar a las y los sujetos en tanto constructores, de modo que los saberes a construir no son el reflejo de determinados conceptos o definiciones disciplinares sino que suponen la búsqueda de la comprensión y reconstrucción significativa del entramado conceptual implicado en las construcciones teóricas de las y los científicos sociales, de las y los docentes y de las y los alumnos (aun cuando presentan diferentes niveles y naturaleza), y su vinculación con los fenómenos y procesos a los que aluden en los marcos de experiencia de las y los sujetos. Estamos entonces refiriendo a diferentes criterios de pertinencia para este proceso de selección de los conocimientos, que se definen en función de los supuestos que pongamos en juego.

Otro aspecto a tomar en cuenta en relación a estos procesos de inclusión / exclusión remite a que los mismos suponen procesos de descontextualización y recontextualización de los saberes en los que operan, por lo menos, dos cuestiones.

En primer término, los conocimientos al constituirse como conocimientos a enseñar -contenidos de la enseñanza- sufren transformaciones respecto de las características de los mismos en los contextos de producción. Este proceso remite a lo que Yves Chevallard (1991) denomina como proceso de transposición didáctica, cambios en los saberes que obedecen a las necesidades de los procesos de enseñar y aprender. La contribución más relevante del autor remite a poner en evidencia la no correspondencia lineal entre el conocimiento que se produce en los campos académicos y disciplinares y el conocimiento que finalmente se configura como conocimiento enseñado, aun cuando su perspectiva pueda ser objetada en tanto sustenta un criterio explícito de continuidad y unicidad de los sentidos, es decir, podría inferirse la noción de una traslación del sentido desde un campo de conocimiento disciplinar (suponiendo incluso que allí circula un solo sentido respecto de determinadas categorías o teorías), el tratamiento del contenido en la enseñanza y la construcción subjetiva del mismo por parte de la o del sujeto que aprende. Aun así, este proceso de reconfiguración no tiene necesariamente una carga valorativa negativa en tanto responde a la naturaleza de los procesos educativos. El autor señala la necesidad de una vigilancia epistemológica sobre estos procesos.

En segundo término, y en relación con lo anterior, los conocimientos se desvinculan de las preguntas, interrogantes y criterios de legitimación que le dieron origen en el campo de las disci-

plinas. Es decir, si reconocemos que en el marco de los grupos académicos las categorías conceptuales y procedimientos se construyen con la intención de comprender, explicar y/o actuar en relación con determinados objetos empíricos, y que esta construcción se produce en el marco de complejos de teorías que remiten a contextos y momentos históricos específicos, estos rasgos no están presentes en la escuela. En este sentido, la inclusión de determinados conocimientos en la enseñanza supone un proceso de recontextualización y una nueva construcción del sentido que adquieren esos conocimientos en el marco de la formación de una o de un sujeto concreto.

Especificidad del conocimiento social y problemáticas de su enseñanza

Por último, hay otro nivel en la dimensión epistemológica que remite a las *características particulares que configuran los diferentes campos de conocimiento*. A lo largo de la historia de la didáctica el contenido y el método en la resolución de la enseñanza se han concebido como dos dimensiones independientes. Las perspectivas actuales coinciden en sostener la estrecha vinculación entre estas dos cuestiones, de modo que las características de los tipos y modos de producción del conocimiento en los diferentes campos disciplinarios tienen fuerte incidencia en las estrategias que supone a la hora de favorecer la apropiación de los conocimientos por parte del sujeto que aprende.

Es necesario, entonces, pensar cuáles son las particularidades específicas que presenta lo comunicacional y lo social cuando se trabaja con ellos, tanto para producir conocimientos (comunicacionales y sociales), como para tomarlos como objeto de aprendizaje en el espacio de mediación con otras personas que es la enseñanza. Un rasgo de las ciencias sociales remite a que se conforman como *disciplinas pluriparadigmáticas* (aun cuando esta característica comience a ser reconocida en otros campos del conocimiento, tales como las ciencias exactas o naturales). Ello supone que en un mismo momento pueden sostenerse posiciones diferentes e incluso divergentes respecto de un mismo fenómeno o proceso. Ello tiene implicancias en la enseñanza, en tanto esta diversidad debe ser resuelta de alguna manera en la misma (lo cual no supone como única alternativa que la educadora o el educador tenga que decidir una perspectiva a adoptar) e implica otro nivel de complejidad en los procesos de apropiación por parte de las y los sujetos.

Al mismo tiempo, las construcciones conceptuales en el campo de las ciencias sociales tienen un nivel de *abstracción* considerable, en tanto prescinden de aspectos concretos para acceder a explicaciones de carácter general. Son conceptos complejos que habitualmente no remiten a una referencia empírica observable (por ejemplo, categorías tales como identidad, construcción de sentido, multiculturalidad, etc.). En tal sentido, la enseñanza requiere de estrategias que posibiliten procesos permanentes de articulación entre lo abstracto y lo concreto, lo general y lo particular, que faciliten la comprensión.

A su vez, las categorías del campo de las ciencias sociales implican la *comprensión de fenómenos y procesos que están insertos en las prácticas cotidianas de las y los sujetos*, re-

miten a prácticas que atraviesan a las personas en toda su existencia. Estas construyen comprensiones y explicaciones, aunque intuitivas o experienciales, que muchas veces son contradictorias con las explicaciones disciplinares, y su modificación implica, o pone en juego, lo cognitivo, pero también lo emocional, lo afectivo y las representaciones sociales. Poner en discusión estas categorías previas debe comprender estos puntos de partida y la significación que los mismos tienen para las y los sujetos. Por ejemplo, es posible considerar a la Comunicación como producción de sentido o como transmisión de información, pero a su vez estas concepciones son sostenidas o rechazadas por sujetos sociales que realizan una práctica cultural y social de comunicación.

Finalmente, las categorías de las Ciencias Sociales requieren para su comprensión y/o elaboración, además, de *análisis sincrónicos* (interrelaciones de variables sociales en un mismo momento) y *diacrónicos* (interrelación de los fenómenos sociales a lo largo del tiempo). Esto supone trabajar con esquemas de análisis, identificación de problemáticas intervinientes, elaboración de hipótesis, explicaciones causales, nociones de temporalidad, etc. El trabajo en torno a las ideas de transformación y cambio es fundamental en este sentido. Se puede pensar, por ejemplo, en las maneras en que se transforman las relaciones de las y los sujetos con los medios de comunicación a lo largo de su historia sociocultural, y los aspectos en que la elaboración de un nuevo concepto como el de industria cultural permite analizar a las y los comunicadores.

Hasta aquí hemos problematizado algunos ejes que se vinculan con esta dimensión epistemológica “objetiva” relativa a la enseñanza como práctica de conocimiento. Es importante señalar que la pregunta por el “qué” de la enseñanza no se resuelve o agota en el análisis de los campos de conocimiento (por ejemplo matemática, historia, comunicación, etc.), sino que se articula con posiciones filosóficas, políticas y pedagógicas en tanto los procesos de enseñanza contribuyen a la formación de sujetos sociales en contextos particulares. Así, la resolución a este interrogante devendrá de las posiciones epistemológicas que adopte la educadora o el educador respecto del saber en general y de un campo de conocimiento particular, así como de sus presupuestos políticos y de su lectura de los contextos y las y los sujetos singulares con los que trabaja. Por ejemplo, si nos situamos en la enseñanza del campo de la comunicación, aun cuando esta se defina dentro del marco de una disciplina, el qué de la enseñanza implicará resoluciones diversas en diferentes contextos sociales e institucionales (escuela, instituto de formación docente, grupo comunitario, organización, empresa, etc.) y respecto de diversas y diversos sujetos (alumnas y alumnos, docentes, familias, miembros de una comunidad, jóvenes, etc.).

Entonces el trabajo en torno de esta dimensión “objetiva” del conocimiento supone un campo de reflexión y decisión de las y los docentes que permite la definición de esta construcción metodológica que plantea Gloria Edelstein (1995) en su vinculación con otras dimensiones tales como las finalidades, la concepción de las y los sujetos, del aprendizaje y del sentido de los espacios educativos.

Enfoques teórico-metodológicos en la enseñanza de la Comunicación

Como mencionamos anteriormente, más allá de las especificidades de los ámbitos institucionales en los cuales es posible insertarnos como educadoras y educadores en Comunicación, es preciso señalar que en toda propuesta de formación los saberes y los problemas que se incluyen como “objetos” del trabajo con las y los sujetos son definidos según el posicionamiento que se tenga sobre ellas y ellos, como así también según los modos con que se comprende la relación sujetos y conocimiento/sujetos y realidad. A su vez, una de las dimensiones fundamentales que operan en este proceso se vincula a los *sentidos o finalidades político-pedagógicas* desde las que asumimos los procesos de formación en Comunicación.

Estos sentidos o propósitos no siempre aparecen en forma explícita. En muchas oportunidades, subyacen a las prácticas educativas. Sin embargo, como se encuentran presentes en las decisiones que la y el docente toma es posible rastrearlos.

De este modo, vemos que los sentidos que educadoras y educadores construyen como finalidades o propósitos, se articulan también con su manera de comprender y estructurar los contenidos (o cierta perspectiva en el abordaje de los mismos) y la selección de algunas estrategias didácticas por sobre otras. En otros términos, los distintos sentidos de la enseñanza de la comunicación implicarán también optar por ciertos contenidos, enfoques y estrategias.

Señalamos aquí *tres tipos de finalidades* diferentes de la formación en Comunicación que pueden visualizarse implícita o explícitamente en distintas propuestas pedagógicas. Esta tipología nos ayuda a comprender diversos énfasis con que se configuran propuestas de formación también diferentes. En la práctica concreta no siempre se dan en forma pura y tampoco expresan la totalidad de los sentidos que es posible construir.

Estas tres finalidades serían:

- Apropiarse de las categorías conceptuales del campo disciplinar o de estudios de la comunicación que explican la realidad social.
- Apropiarse de la capacidad de utilizar como recurso o herramienta de comunicación los lenguajes y/o los medios. Aquí podemos distinguir dos variantes:
 - una perspectiva puramente instrumental o tecnicista
 - prácticas que hacen foco en la producción, pero con otros objetivos.
- Comprender y problematizar el mundo de los procesos comunicacionales y nuestro contexto sociohistórico.

En las páginas que siguen profundizamos en las características de estas tres finalidades que responden a tres distintos enfoques teórico-metodológicos de enseñanza de la comunicación.

Una perspectiva disciplinar academicista: aprender conceptos del campo disciplinar o de estudios de la comunicación

En esta perspectiva los propósitos que se asumen son:

- Transmitir, reconstruir y hacer una síntesis de las categorías principales del campo comunicacional.
- Conocer los fenómenos comunicacionales desde las principales categorías del campo.
- Las propuestas de formación en comunicación que se ubican dentro de este enfoque ponen el énfasis en que las y los sujetos “incorporen”, “memoricen” y “apliquen” conceptos del campo comunicacional. La enseñanza se fundamenta fuertemente en la transmisión y adquisición de definiciones y tipologías, es decir, en la distinción, identificación y reconocimiento de elementos.

En general, la o el docente estructura sus clases a partir de establecer una *síntesis de las principales categorías conceptuales del campo comunicacional*. El ejemplo más saliente está constituido por aquellas propuestas que recortan como contenidos las distintas teorías de la comunicación, presentadas en general en un mismo orden cronológico, que pareciera ir de lo más simple a lo más complejo o, incluso, de las más antiguas a las más nuevas. Esto constituye una falacia, dado que como sabemos, aunque en algunos ámbitos académicos hay paradigmas hegemónicos y también es posible hallarlos en distintos períodos históricos, la gran mayoría de las corrientes teóricas del campo se hallan actualmente vigentes y en circulación.

En este sentido, el recorte de contenidos en este tipo de propuestas supone prioritariamente la enumeración de conceptos, clasificaciones, modelos que se busca que las y los estudiantes identifiquen. Propuestas fragmentarias, que se basan en la introducción de definiciones cortas, simples, para memorizar, eliminando toda referencia a los procesos históricos y presentando a lo sumo meros hitos temporales.

Apela a la ejemplificación, de modo que la única mediación que se establece entre el concepto y la realidad es por la vía de ejemplos que, la mayor parte de las veces, están fuera del marco de referencia y de experiencias de quienes participan de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, resultando poco significativos para las y los educandos. Por otro lado, esta mediación se basa simplemente en “aplicar” un concepto a una situación específica, pero el sentido del abordaje permanece en la incorporación del concepto, no en su apropiación como herramienta.

Apropiarse de la capacidad de utilizar como recurso o herramienta de comunicación los lenguajes y/o los medios

Con esta finalidad nos referimos a *promover la incorporación y desarrollo de herramientas entendidas como “competencias comunicacionales”*, tales como la producción en distintos lenguajes, la escritura y la lectura, etc.

Aquí conviene aclarar que la noción de “competencias” -que muchas veces se utiliza explícitamente- no resulta la más adecuada, porque pareciera significar que las y los sujetos necesitan insertarse en un proceso de enseñanza y de aprendizaje para desarrollar competencias comunicativas, cuando en realidad las tienen incorporadas a partir de su inserción en la vida cotidiana. Lo mismo ocurre cuando hablamos de “alfabetización en medios de comunicación”.

No obstante, en numerosas oportunidades se utiliza el término “competencias” en otro sentido: utilizar herramientas comunicacionales para fortalecer o desarrollar las habilidades de expresión, comunicación, lecto-escritura, etc.

Aquí podemos distinguir dos variantes, que a continuación describimos.

Una propuesta instrumental y fuertemente tecnicista

Enfatiza la *adquisición y puesta en práctica de procesos de producción a través de herramientas comunicacionales*.

Los ejemplos más salientes son algunas propuestas que se centran en enseñar a producir en lenguajes periodísticos. Construir un periódico, hacer un programa de radio o un documental, producir contenidos para redes sociales aparecen como el principal objetivo, puesto exclusivamente en la resolución técnica de estos productos: titular una nota correctamente o escribir siguiendo ciertas técnicas gráficas es lo relevante, sin preguntarse qué sentido adquiere este conocimiento en la formación del grupo específico con el que trabaja.

Si bien no es reducible al primer enfoque que presentamos, comparte con él una cierta forma de tratar los contenidos: éstos se presentan como definiciones simples, pero en este caso, incorporan además una serie de técnicas y elementos operativos que permiten la producción mediática. De cierta forma, las disciplinas siguen constituyendo el “lugar” privilegiado desde donde se extraen los contenidos, pero en este caso, lo que podría interpretarse como disciplina es el oficio o profesión periodística.

Otro tipo de prácticas que hacen foco en la producción

En este caso, aprenden a producir en lenguajes mediáticos, pero no interesa centralmente el manejo de la técnica, sino que el sentido de estos aprendizajes es otro.

La producción mediática constituiría una herramienta para alcanzar diferentes objetivos: fortalecer las habilidades comunicativas de las y los sujetos, desarrollar procesos de investigación relacionados con contenidos curriculares (en el caso de la escuela secundaria), reflexionar e indagar sobre prácticas culturales e identitarias de las y los sujetos, desnaturalizar la construcción de la realidad que realizan los medios masivos y comprender de forma más acabada los procesos de producción, circulación y consumo de información, para desmitificar el “poder de los medios”, para favorecer la apropiación de procedimientos de manejo de la información y lectura crítica de discursos mediáticos, para fortalecer la creatividad e investigar sobre contenidos transversales a varias asignaturas, entre otros aspectos.

Problematizar la realidad histórica-cultural y nuestra situación existencial como sujetos históricos inmersos en los procesos de Comunicación/Cultura

Esta finalidad se plantea como contenidos el hecho social de la producción de sentido, el proceso de significación. El énfasis se encuentra en *problematizar y reflexionar sobre distintos procesos de producción de sentido que les permiten a las y los sujetos comprender de forma más compleja el contexto sociohistórico y cultural en el que viven, como primer paso para insertarse en él críticamente y obrar para su transformación*. Se visualiza acá una intención problematizadora de la propia realidad.

Otra característica de este enfoque es que el conocimiento siempre se presenta como una *construcción colectiva*, como una *interpretación intersubjetiva* y no como mero reflejo del mundo exterior, considerado único e inalterable. Por el contrario, el conocimiento es creación y, por ende, modificable. No se construye a partir de la observación objetiva, sino que hay una relación estrecha entre las concepciones teóricas de las que se parte, la selección de los datos y la comprensión de modo que existen múltiples interpretaciones posibles de lo social, en función de los marcos de comprensión e interpretación de la realidad.

Así, en los contenidos que la o el docente selecciona suelen incluir diferentes explicaciones respecto de los procesos culturales y sociales que se abordan, puntualizando en las contradicciones y conflictos que se presentan en la vida cotidiana. En este sentido, las transformaciones históricas, las prácticas culturales, los procesos de comunicación no se naturalizan.

Una tercera característica de esta finalidad refiere a que las y los sujetos que se encuentran en situación de aprendizaje *son interpelados e interpelados como protagonistas de estos aprendizajes*. En este sentido, no sólo se les incluye porque se retoman en los contenidos sus intereses, sus prácticas culturales, los procesos en los que se identifican, poniendo en escena sus experiencias y su voz, sino que además se les interpela desde el discurso, se establece un diálogo con ellas y ellos.

A esto nos referimos también cuando señalamos que desde esta perspectiva el trabajo con el conocimiento se presenta como una *construcción*. Construcción que implica incluso a las mismas y a los mismos estudiantes o participantes en tanto se les interpela como sujetos activos de esa producción, al aportar sus saberes, opiniones, reflexiones, búsquedas, información, etc. Es decir, sujetos que construyen conocimientos a partir de las experiencias de sus vidas cotidianas, que lejos de naturalizarse, se proponen su problematización.

Un ejemplo práctico para sintetizar estos enfoques

Como mencionamos al inicio, cuando se trata de identificar enfoques teórico-metodológicos de la enseñanza de la comunicación resulta necesario analizar la articulación entre finalidades, saberes del campo comunicacional y estrategias metodológicas. Sobre estas tres dimensiones

las y los educadores toman decisiones y construyen su propuesta. El modo en que relacionan estos tres elementos responde a un tipo particular de enfoque teórico-metodológico. En este apartado les proponemos la construcción de un ejemplo práctico que facilite la comprensión de lo desarrollado anteriormente.

El cuadro que sigue a continuación muestra cómo cada uno de los enfoques supone una cierta finalidad, un modo específico de construcción de los contenidos y una forma particular de abordaje metodológico.

Sentido	Finalidades	Contenidos	Actividades
Apropiarse de categorías conceptuales del campo de la Comunicación.	<ul style="list-style-type: none"> - Apropiarse de la categoría de “industria cultural” desarrollada por la Escuela de Frankfurt. - Contextualizar la Teoría Crítica a partir de conocer la situación histórico-social en la que desarrollaban sus investigaciones. - Analizar la categoría de “consumo” desde la idea de industria cultural. 	<ul style="list-style-type: none"> - Consumo - Industria cultural - Contexto histórico: Segunda Guerra Mundial y sus implicancias. 	<ul style="list-style-type: none"> - Lectura de bibliografía donde se desarrollan estas categorías. - Explicación del docente, ejemplificando con situaciones de la vida cotidiana de los estudiantes. - Se les pide a los estudiantes que busquen otros ejemplos de “industria cultural”. - Se les pide que investiguen sobre el contexto histórico-social en que producía conocimiento la Escuela de Frankfurt.
Apropiarse de la capacidad de utilizar como recurso o herramienta de comunicación los lenguajes y/o los medios	<p>Dos posibilidades de abordaje: tecnicista o no tecnicista.</p> <p><i>Tecnicista:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Diseñar una publicidad poniendo en juego herramientas de producción gráfica. <p><i>No tecnicista:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Construir discursos publicitarios en lenguaje gráfico para comunicar y compartir con la comunidad escolar las prácticas y consumos culturales de los jóvenes de la escuela X. 	<p><i>Tecnicista:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Redacción publicitaria - Diseño gráfico (uso del espacio, del color, de la tipografía, etc.) y edición - Formatos y géneros publicitarios <p><i>No tecnicista:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Se trabaja lo anterior, pero el énfasis no está allí sino en: - Planificación de una estrategia: Objetivos del proceso de comunicación, qué comunicar y para qué, características de las y los destinatarios, etc. 	<p><i>Tecnicista:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Se transmiten técnicas de redacción, diseño gráfico y edición a partir de lecturas y explicaciones de la educadora o del educador. - Se les pide que produzcan una publicidad gráfica a partir de las técnicas aprendidas anteriormente. <p><i>No tecnicista:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Relevar consumos culturales de las y los jóvenes de la escuela. - Producir estrategias de comunicación para compartir estos intereses y prácticas culturales con la comunidad escolar.
Problematizar “el mundo” y la realidad histórica-cultural y nuestra situación	<ul style="list-style-type: none"> - Problematizar y comprender cómo operan las prácticas de consumo cultural en el escenario socio-histórico actual. 	<ul style="list-style-type: none"> - Consumo cultural como práctica social. - Identidad y consumo 	<ul style="list-style-type: none"> - Analizar discursos publicitarios, buscando los sentidos que construyen en relación al consumo, a la identidad cultural, etc.

<p>existencial como sujetos históricos inmersos en los procesos de Comunicación / Cultura</p>		<p>- El consumo como dispositivo de inclusión y exclusión social.</p>	<p>- Realizar entrevistas a jóvenes sobre sus consumos culturales. Analizar los sentidos que construyen a partir de sus prácticas de consumo (por ejemplo, cómo inciden las modas, sus grupos de referencia, las instituciones sociales, cómo resignifican las prácticas de consumo cultural hegemónicas, las campañas publicitarias, etc.).</p> <p>- Comparar y relacionar los sentidos construidos por las publicidades con los que construyen los jóvenes entrevistados.</p>
---	--	---	---

Para finalizar

A lo largo de este capítulo caracterizamos el modo en que históricamente se concibió la enseñanza del conocimiento social en la escuela moderna, asociada a una perspectiva objetivista sobre el conocimiento. Luego, describimos, desde una perspectiva relacional, otros modos de comprender el conocimiento como construcción intersubjetiva. También abordamos diferentes enfoques acerca de la selección y organización de conocimientos en la enseñanza y reconocimos algunos rasgos específicos de las prácticas de enseñanza de saberes de las ciencias sociales.

En este recorrido planteamos que los supuestos que como educadoras y educadores adoptemos respecto de las perspectivas epistemológico-filosóficas sobre el saber y de las articulaciones entre el conocimiento y las y los sujetos configuran marcos particulares para definir el qué de la enseñanza y los modos en que les propongamos a las y los alumnos vincularse con los saberes. Por ejemplo, si adscribimos a una concepción “objetivista” es más probable que en los procesos de enseñanza los conocimientos adquieran el carácter de definiciones, conceptualizaciones e información de la que el sujeto que aprende tiene que apropiarse. La conceptualización por parte de los sujetos se configura como un objetivo en sí mismo, independientemente de su potencial para la comprensión de fenómenos o procesos cotidianos. Al mismo tiempo, en tanto el conocimiento es externo al sujeto, su apropiación no supone su puesta en diálogo con nociones o perspectivas construidas en el marco de la experiencia.

Finalmente, describimos algunos enfoques teórico-metodológicos de la enseñanza de la comunicación. El recorrido por estos enfoques nos permite reflexionar acerca de los diversos modos en que puede organizarse la enseñanza de la comunicación y los sentidos que, por lo tanto,

se otorga a las prácticas educativas. Trabajar un concepto, entonces, puede ser un objetivo relevante, siempre y cuando se lo proponga como herramienta que posibilite el análisis crítico acerca del mundo en que nos insertamos.

Diseñar una propuesta de enseñanza supone, desde este posicionamiento, no reproducir literalmente saberes disciplinares, sino reconstruirlos en función de problemas comunicacionales relevantes para la comprensión reflexiva del mundo en el que nos insertamos cotidianamente.

Referencias

- Blanco, N. (1994). Los contenidos del currículum, en Ángulo, J. F. y Blanco, N. (Coords.) *Teoría y desarrollo del currículum*. España: Aljibe.
- Chevallard, Y. (1991). *La transposición didáctica*. Buenos Aires: Aique.
- Edelstein, G. (1995). Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo, en Camilloni, Alicia y otras (1995). *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós.
- Finocchio, S. (1993). *Enseñar ciencias sociales*. Buenos Aires: Troquel.
- Siede, I. (Coordinador) (2010). *Ciencias Sociales en la Escuela. Criterios y Propuestas para la enseñanza*. Buenos Aires: Aique.
- Tenti Fanfani, E. (1999). *Sociología de la Educación. Carpeta de trabajo* - 1a ed. – Bernal. Univ. Nacional de Quilmes.

CAPÍTULO 8

Pensar las prácticas: la construcción de propuestas de formación

Glenda Morandi y Mónica Ros

Hemos venido situando las prácticas de formación en las participamos como educadoras y educadores, como experiencias sociales que despliegan procesos de transmisión cultural, los que impactan en la conformación de subjetividades y en la construcción de modos de vincular o de crear determinados lazos entre las y los sujetos. Dichos procesos configuran, entonces, marcos de experiencia que promueven unas determinadas formas de vinculación de las y los sujetos consigo mismos, entre sí, con otras y otros, y con el “mundo”. Estas experiencias suponen la puesta en marcha de prácticas y procesos intencionados de articulación con ciertos campos de problemas y/o conocimientos a partir de los cuáles éstos se constituyen en objetos de problematización, provocando una transformación en los modos de comprender, y que implican también una transformación subjetiva.

Cuando las y los educadores construimos propuestas de formación anticipamos modos de estructurar la experiencia que orientan, aunque no determinan, los vínculos que se van a dar entre sujetos y los campos de problemas, saberes y conocimientos, el modo en que “el mundo de las y los sujetos” va ser puesto en juego o no en la tarea; y los vínculos que se promoverán entre sí y con la o el docente.

Para ello como educadores tomamos algunas decisiones que son opciones fundamentadas en determinadas concepciones pedagógicas sobre los procesos de formación, que finalmente se expresan y concretan en las prácticas, en el hacer de estudiantes y educadores, atravesadas y atravesados por las condiciones sociales e institucionales de sus contextos.

De este modo, toda propuesta de enseñanza es una opción social y cultural que se materializa en un conjunto posible de acciones -y no de otras- y que debe ser debatida y justificada como proyecto político-social (Salinas, 1994).

Por ello, pensar, deliberar, reflexionar, comprender, fundamentar y tomar decisiones, respecto de las dimensiones centrales que van a estructurar las experiencias que les vamos a proponer transitar a las y los sujetos, es un eje constitutivo de la tarea de las y los educadores.

Estos procesos constituyen el foco central de este apartado, en el que vamos a intentar sistematizar algunos aportes generales que nos permitan pensar:

- ¿Cómo entendemos esta tarea de diseño de una propuesta de formación?

- ¿Sobre qué cuestiones deliberamos y tomamos decisiones para orientar la acción educativa y para debatir colectiva y públicamente los proyectos en los que participamos?

Dos enfoques diferenciados acerca de la *naturaleza* de la tarea de diseño

Esta tarea de pensar y tomar decisiones sobre cómo estructurar las experiencias de formación, de modo anticipado a la acción, configura lo que en el campo especialmente de la didáctica y el currículo se ha denominado programación, planificación o diseño de la enseñanza. Para situar históricamente el contexto en el que se construyen estos conceptos, vemos que la distinción de tres diferentes momentos –el momento de anticipación de la acción o preactivo, el momento interactivo de la acción propiamente dicha y un momento postactivo o evaluativo– está asociada a la *modernización* de los sistemas educativos nacionales y a la consolidación de las disciplinas educativas como ámbito académico que dotaría de direccionalidad y racionalidad a las prácticas escolares. En esta tendencia racionalizadora, la planificación adquiere una importancia central en tanto se constituye como la instancia primordial en la que se define, de una vez y para siempre, la organización y orden de la acción que luego se “aplicará” en la práctica.

Si bien esta impronta histórica ha marcado fuertemente la conceptualización de los modos en que comprendemos a la planificación, y a la relación de ésta con la acción, numerosas perspectivas posteriores cuestionaron esta visión instrumental y permitieron repensar el proceso de diseño y, fundamentalmente, las relaciones de retroalimentación entre el diseño y la acción.

Es importante situar, entonces, cómo entendemos “la naturaleza” de la tarea de diseñar una propuesta de formación, porque esa definición va a incidir en la manera en que abordemos su elaboración.

De manera esquemática, es posible identificar en las perspectivas educativas dos grandes modos paradigmáticos de situarse frente al diseño de propuestas educativas y, por lo tanto, también de comprender la naturaleza de la tarea del educador y la educadora, que desarrollamos en los siguientes apartados. Recuperamos para situar estos enfoques la valiosa sistematización efectuada por Angulo Rasco (1994), al respecto.

La concepción o enfoque tecnológico: el diseño como una actividad técnica

Esta perspectiva intenta otorgar a la enseñanza el carácter de una ciencia aplicada. “El criterio central que organiza esta perspectiva es la regulación de la práctica a través de modelos tecnológicos apoyados en el conocimiento y la investigación científica” (Gvirtz y Palamidessi, 1998, p. 150).

Estas supuestas bases científicas fueron la fuente de validación de una secuencia tecnificada y lineal de intervención pedagógica que suponía como etapas secuenciadas de acción:

- Realización de un diagnóstico (entendido como descripción neutral de un punto de partida);
- Planificación de una propuesta educativa (que incluye el establecimiento claro de los objetivos conductuales a lograr como resultado de la superación del diagnóstico; la definición de una secuencia de tareas a realizar por la o el docente y por las y los alumnos; y la determinación de los instrumentos que permitirán constatar el logro de los objetivos);
- Implementación, lo más ajustada posible a lo previsto. Si esto no es posible se considera que la planificación no estuvo resuelta técnicamente de manera correcta, es decir, que hubo variables que se escaparon al control de la planificación; y
- Aplicación de los instrumentos de evaluación previstos de modo de confrontar resultados y objetivos planteados.

Entonces, ¿Qué implicaría pensar el diseño de una propuesta educativa desde esta concepción?

Angulo (1994) señala los siguientes aspectos como centrales:

- *La tecnificación de las prácticas formativas*: ya que lo que se hace desde esta perspectiva es identificar un conjunto determinado de variables que intervienen en ellas para que, una vez acotadas, sea posible su manipulación, control y gestión "científicos". La formulación de estas variables posibilita la determinación racional y sistemática de una secuencia de acciones de docentes y alumnos; estructurando tecnológicamente los procesos educativos, a los que se los entiende como procesos que es posible predecir y controlar de manera eficiente, a través de acciones rígidamente establecidas.

El momento de la acción se reduce a la aplicación de lo planificado, no siendo posible la reflexión en la acción como parte del modelo de comprensión de los procesos educativos.

Esto supone un proceso de fragmentación de las prácticas a partir del establecimiento de secuencias de actuación y modelos normativo-prescriptivos *paso a paso*, que se plantean como una metodología científica.

- *Una valoración tecnocrática de la acción educativa*: la que es comprendida como un procedimiento neutral, a-valorativo, que está más allá de visiones del mundo o de concepciones ideológicas, por ser únicamente una traducción operativa de criterios provenientes de disciplinas científicas (que en los hechos han sido principalmente la versión conductista de la psicología del aprendizaje o la sociología funcionalista). Esta pretendida neutralidad busca reemplazar, incluso eliminar, la subjetividad de las y los docentes, su juicio, reflexión y comprensión intuitiva y tácita, colocando en su lugar conceptos y criterios "objetivos" que reducen los problemas ético-políticos de la educación a problemas técnicos.
- Finalmente, es importante señalar que esta perspectiva de la planificación asumió, en la dimensión curricular de los sistemas educativos, *una perspectiva de división del trabajo* que suponía que la elaboración de los aspectos estructurantes del currículum, centralmente vinculados con el recorte "cultural", eran elaborados por expertos en programación de la enseñanza y en las disciplinas específicas, reduciendo la tarea de la o el docente a la operativización, aplicación y, en todo caso, resolución metodológica que posibilita su

implementación. Esto redujo el lugar de las y los docentes básicamente a ejecutoras y ejecutores de los diseños realizados por instancias centralizadas de la gestión educativa.

El enfoque práctico o de deliberación: la construcción de propuestas de formación como actividad ético-política

Los planteos críticos al enfoque tecnocrático coinciden en sostener que su razonamiento refuerza mecanismos de racionalización creciente de los procesos social-comunicativos de enseñanza, transformándolos en procesos técnico-instrumentales de actuación. Como señala Angulo Rasco, los complejos espacios de interacción en las escuelas y aulas son reducidos a una dimensión psicológica de lectura del aprendizaje para la que se requiere en tal caso de valoraciones productivistas acerca de los mismos.

En virtud de la diferenciación sustancial con los principios subyacentes del enfoque anterior, este enfoque parte de una lectura del currículum y del diseño que entiende a la acción educativa como práctica social, ética, política y comunicativa. Lo que implicaría considerar (Angulo, 1994):

- *La dimensión ético-política de la práctica educativa:* el cuestionamiento a la pretendida neutralidad de la perspectiva anterior implica considerar las circunstancias ético-políticas de la legitimidad de las acciones y decisiones que se toman, irreductibles a una resolución técnica.
- *La incertidumbre de la práctica educativa:* entendiendo que los procesos educativos son procesos multidimensionales, determinados por todas y todos los sujetos que participan en ellos, además de atravesados por los contextos histórico-sociales e institucionales en los que se desarrollan. Ello supone comprender las prácticas educativas como prácticas sociales no plausibles de control técnico.
- *La práctica educativa como espacio de reflexión en la acción:* la incertidumbre o ambigüedad exige que cada actuación o decisión sea percibida como un "problema de acción" propio, con características distintivas difíciles de generalizar. Requiere la puesta en juego de un conocimiento práctico, armado de juicios situacionales que median reflexivamente la acción. Ello implica reconocer que la práctica, en su devenir, configura un espacio de reflexión en la acción y de reconstrucción crítica de aquello que hemos construido como hipótesis en la instancia del diseño, promoviendo una perspectiva de retroalimentación entre los momentos del diseño, la intervención y la posterior evaluación.

Toda propuesta de trabajo en un contexto educativo contiene dimensiones que no son de orden técnico e instrumental, sino fundamentalmente éticas. Esto quiere decir que el proceso de toma de decisiones sobre la enseñanza se plantee desde el contexto o ámbito que sea, gira siempre en torno a cuestiones sobre lo que *vale la pena enseñar* (Salinas, 1994).

Reflexionar, deliberar, tomar decisiones en el diseño

Si bien el momento del diseño, como anticipación de la acción, no es el único en que la o el docente intenta comprender el contexto y la situacionalidad en la que se va desplegar el proceso de formación que está intentando resolver, al no estar atravesado por las urgencias de la acción misma, se convierte en un espacio importante para la reflexión, la deliberación y la toma de decisiones fundamentadas respecto de las propuestas que sostiene.

Desde las posiciones críticas a los planteos tecnocráticos diversos autores recuperan la relevancia del proceso de diseño en tanto:

- Constituye un instrumento de trabajo de las y los educadores, de éstos con sus alumnas y alumnos y con sus colegas en el contexto institucional, en torno de los sentidos y fundamentos que orientan la acción pedagógica y, por consiguiente, no es un mero instrumento burocrático.
- Configura un proceso de resolución de problemas que implica dilemas ante los cuales hay que tomar decisiones fundamentadas desde un punto de vista teórico, práctico y ético.
- La reflexión y deliberación que promueve posibilita a las y los educadores tomar decisiones (que se definen como opciones teóricas, éticas y políticas), que tienen un efecto duradero en el tiempo, en tanto criterios de orden práctico que van a orientar la acción.
- La reflexión y deliberación, de la que son resultantes los procesos de toma de decisiones, posibilita la articulación entre la teoría y la práctica, y la recuperación reflexiva de la experiencia. Ello promueve el crecimiento profesional y la construcción de conocimientos valiosos para los contextos institucionales y aún académicos. Esto, aunque el tipo de conocimiento que se construye sea un “conocimiento práctico” y no teórico, tal como profundizaremos más adelante.

Aun cuando el diseño de la acción sea una actividad condicionada por el plan de estudios, por las características de los puestos de trabajo docente y por las tradiciones dominantes de enseñanza, ofrece un espacio para ejercer la autonomía y el rol intelectual de la profesión docente.

Entonces, el diseño alude a una tarea central del hacer profesional de educadoras y educadores que se conforma como un proceso de resolución de problemas. Algunas y algunos autores vinculan esta resolución con una lógica de investigación, de producción de conocimiento que se despliega en la dinámica entre el diseño, la acción y la evaluación como contextos que se retroalimentan. En dicho procedimiento interviene no solo el conocimiento teórico organizado proveniente de teorías científicas, sino también la experiencia y la intuición de las y los educadores, en un proceso continuo de reconstrucción del conocimiento. Como una hipótesis de trabajo que se contrasta en la acción (Cols, 2004).

En este proceso de investigación y reflexión la o el educador va construyendo principios de acción justificados para actuar de una manera y no de otra. Es importante señalar que la justificación de la elección viene dada no por una referencia a conocimientos neutrales provenientes de disciplinas “científicas” sino por un proceso de interacción y discusión moralmente aceptable

y legítimo que permita además la reflexión crítica de las y los participantes, en el logro de un acuerdo en el que se comprometen; a lo que se denomina *proceso de deliberación curricular*.

De modo que el proceso de diseño posibilita la adopción y la construcción de ciertos principios de procedimiento que son "principios prácticos" a través de los cuáles la ética de los fines educativos se realiza en la acción (Angulo, 1994). Planteando una clara diferencia con el enfoque anterior, la acción educativa no es un medio para alcanzar un fin, sino que cada acción es elegida y realizada en razón de que pueda ser justificada por su coherencia con los principios de procedimiento y por tanto materialice efectivamente el sustrato ético de las finalidades que se proponen. Es importante plantear también la relevancia de la intersubjetividad en el proceso de deliberación, en tanto los proyectos educativos configuran proyectos sociales y culturales y por ello colectivos. De este modo, la deliberación supone como fuente de justificación de las acciones el debate intersubjetivo que posibilita con la construcción conjunta de un horizonte de intervención político-pedagógica.

El diseño y el proceso de construcción metodológica

Tomando en consideración lo que hemos venido señalando podemos afirmar que los procesos de formación conllevan la definición de intencionalidades y asimismo conllevan concepciones pedagógicas y político-culturales acerca de la educación y de la formación de subjetividades. En una propuesta de formación estas intencionalidades y concepciones se concretan, toman "existencia" en la estructuración de las prácticas o acciones que los sujetos realizan en los espacios y ámbitos formativos.

Cuando como educadoras y educadores diseñamos propuestas de formación, anticipamos aquello que queremos provocar en la práctica, elaborando lo que la pedagoga Gloria Edelstein denomina *construcción metodológica*. En palabras de la autora, la o el educador:

(...) asume la tarea de elaborar una propuesta de enseñanza en la cual la construcción metodológica deviene fruto de un acto singularmente creativo de articulación entre la lógica disciplinar, las posibilidades de apropiación de ésta por parte de los sujetos, y las situaciones y los contextos particulares que constituyen ámbitos donde ambas lógicas se entrecruzan. La adopción por parte del docente de una perspectiva axiológica, ideológica (en el sentido de visiones del mundo), incide en las formas de vinculación con el conocimiento cuya interiorización se propone, y por lo tanto, también tiene su expresión en la construcción metodológica (Edelstein, 1995, p. 85).

Retomando algunos ejes de la noción citada, la construcción metodológica, lejos de configurar una tarea mecánica, supone la toma de ciertas decisiones/opciones que le dan una estructuración determinada a la práctica. Nos interesa a continuación acentuar algunas cuestiones que nos

permite pensar esta conceptualización en relación a los rasgos que asume esta construcción como diseño de la práctica:

- Esta tarea es la que la autora caracteriza como un *acto singularmente creativo*, en que hay un sujeto (la o el docente) que construye, elabora, crea y recrea, piensa, define, decide sobre una serie de aspectos que adquieren rasgos singulares en diferentes situaciones de enseñanza.
- Es una construcción de *carácter singular*, que se genera en relación con un objeto de estudio particular y con sujetos particulares. Por lo que en gran medida se construye casuísticamente en relación con el contexto (áulico, institucional, social y cultural). De modo que, en esta perspectiva, la construcción metodológica se torna relativa, en tanto situada y condicionada por ese escenario.
- En la adopción de una perspectiva metodológica en la enseñanza se proyecta también un *singular estilo de formación* que deviene de las adscripciones teóricas que adopta el o la docente. La metodología desde la cual se posiciona como enseñante está en gran parte imbricada con las perspectivas que adopta en la indagación y la organización de su campo de conocimiento. Estilo que, en su complejo entramado, expresa también su trayectoria (de vida, académica, de trabajo).

Entonces, en el proceso de diseño de las propuestas de formación ponemos en juego nuestras ideas, concepciones, representaciones, expectativas y a partir, entonces, de cómo las concebimos y cómo nos situamos frente a ellas, es que configuramos la enseñanza.

Las dimensiones de la propuesta que se definen en el proceso de diseño

Frente a la tarea de diseñar una propuesta de formación no partimos de cero, sino que “nos equipamos” con el conjunto de reflexiones, ideas, valores, principios que hemos ido asumiendo en este campo problemático de Comunicación/Educación/Cultura en el que trabajamos, y acerca del sentido o valor histórico-existencial de aquello que deseamos proponer a otras personas como experiencia de formación.

Estas concepciones, lejos de ser abstractas, pernean y atraviesan la totalidad de la propuesta que construyamos, fundamentalmente porque ellas tienen profundas implicaciones en los modos en que vamos a imaginar y a diseñar la estructuración de un escenario posible, de un campo de posibilidades, en el que las relaciones y vínculos entre los sujetos y la realidad, asuman maneras particulares de concretarse.

Intervienen entonces en los modos en que vamos a configurar las propuestas:

- Nuestras ideas acerca de cómo están siendo configurados hoy los procesos de Comunicación/Educación/Cultura y las dimensiones que los configuran.

- El posicionamiento sobre las concepciones político-pedagógicas con que pensamos los procesos educativos y el papel de las experiencias de formación que deseamos proponer, asumiendo también que las mismas se inscriben en la configuración de un proyecto político-cultural más amplio.
- Nuestras maneras de situarnos en el campo comunicacional como campo de reflexión conciente y desafiada en torno de la comprensión de los procesos, fenómenos y prácticas de Comunicación/Cultura y los modos de intervenir en ellos.

Es importante que visualicemos que estos aspectos siempre van a estar jugando articuladamente, cada vez que como docentes estemos ante la tarea de diseñar y coordinar una propuesta de formación. Son aspectos que podemos definir de alguna manera como “estructurales” a nuestra intervención, pero que van a asumir cierta especificidad en cada situación concreta de formación que tengamos que elaborar. Por ejemplo, la lectura interpretativa que realicemos de la situación existencial de las y los sujetos participantes en una propuesta, sus prácticas culturales, sus adscripciones identitarias, sus maneras de pensar y conocer, sus modos de sociabilidad y sus articulaciones con los problemas y saberes que les proponemos abordar. Incluimos en este sentido las características del ámbito y el escenario institucional específico.

En torno de las posiciones que vamos asumiendo sobre estas cuestiones vamos construyendo los principios de actuación que guiarán las decisiones que tomemos en el diseño y orientan la acción. Es importante plantear, también, que estas posiciones no se construyen de una vez para siempre, sino que se reconstruyen en los procesos de reflexión en y sobre la acción que van reestructurando continuamente nuestro saber y nuestro hacer como educadoras y educadores críticos. Las posiciones que asumamos y la tarea reflexiva que realicemos respecto de los contextos situacionales en los que vamos a intervenir, nos permiten tomar decisiones sobre un conjunto de cuestiones que van a estructurar y orientar el hacer concreto de educadoras y educadores y de educandas y educandos en las situaciones de enseñanza.

Es importante señalar, además, que el diseño es un proceso que puede operar en diversas escalas y que en cada una de ellas, aparecen cuestiones específicas a las que es necesario atender. Por ejemplo, en el nivel de diseño del currículum es posible una definición más bien genérica de los contenidos que conformarán la propuesta. Sin embargo, en el momento de definir los ejes de problematización, los conceptos y las tareas con las que podemos abordar una unidad, en el marco de un curso, será difícil no profundizar en la jerarquización, incluso en la secuenciación de las categorías y tareas que definimos como hipótesis de acción. Esto tiene solo el sentido de señalar que el proceso de diseño, si bien está estructurado en torno de ejes similares, asume particularidades cuando estamos definiendo una propuesta curricular, el programa de un curso, una unidad temática o un conjunto de clases, por ejemplo. “Los niveles en los que se decide y configura el *currículum* (...) son instancias que actúan *convergentemente* en la definición de la práctica pedagógica con distinto poder” (Gimeno Sacristan, 1994, p.120)

Focalicemos, entonces, sobre qué cuestiones tomamos decisiones que nos permiten viabilizar los principios pedagógicos que hemos ido asumiendo en torno de los sentidos histórico-políticos de las experiencias de formación, su aporte a las y los sujetos y sus posibilidades de acción en el mundo; la contribución de nuestro campo disciplinar a la comprensión de los procesos sociales y comunicacionales que impactan en las prácticas e imaginarios de las y los sujetos y sus comunidades, entre otros.

Pensar en cómo diseñar una propuesta educativa, supone trabajar alrededor de los diferentes aspectos que tenemos que "resolver" y para lo cual se requiere tomar decisiones sobre qué hacer, tanto para la elaboración de una propuesta de enseñanza como para su coordinación en la puesta en acción. Esta enunciación no supone una secuencia de resolución lineal, sino campo de definición que tienen implicancias uno en otro y que se van definiendo en procesos de ida y vuelta, de avance progresivo hacia la toma de decisiones, que como veremos luego, son siempre hipotéticas y provisorias:

- *El/los sentido/s o finalidad/es que orientarán la propuesta en tanto experiencia de formación para las y los sujetos.*

En esta definición se articulan nuestras posiciones ideológicas, pedagógicas, al mismo tiempo que nuestra ubicación en el campo comunicacional y nuestra lectura de la singularidad de las personas con las cuales trabajaremos. Es decir, la definición de los sentidos anuda la totalidad de las dimensiones de reflexión a las que hicimos referencia en el apartado anterior.

Al mismo tiempo, el contexto en el que se ancle la propuesta de trabajo conformará contextos de determinación de estos sentidos, ante los que las y los educadores deberán posicionarse y con los cuales dialogarán. Por ejemplo, el plan de estudios de una carrera, universitaria o de nivel superior no universitario, la propuesta curricular para la escuela secundaria o para la formación docente, configuran proyectos político-pedagógicos que enmarcan ya unos sentidos, al mismo tiempo que producen contextos institucionales y condiciones de trabajo e inserción de las y los sujetos en esos proyectos. En otros casos, por ejemplo, cuando elaboramos un proyecto de educación no formal o de capacitación docente, el marco de prefiguración es más abierto, lo cual no implica que no esté condicionado por otros factores.

En este sentido, algunas autoras y autores marcan como eje de análisis en el proceso de diseño, la reflexión y toma de posición respecto de los sentidos que orientan los proyectos político-culturales en los cuales nuestra experiencia se inscribe. Asimismo, la inscripción de nuestra práctica educativa en contextos colectivos e institucionales más amplios supone también el desafío y la posibilidad de construir proyectos comunes, de modo que nuestra práctica tendrá también en cuenta, no solo los sentidos y finalidades construidos en torno de los recortes del propio campo disciplinario, sino aquellos que atraviesan a los diferentes espacios de formación. Por ejemplo, promover en las y los estudiantes actividades colaborativas que contrarresten la tendencia al individualismo y la competitividad como modo de socialidad puede ser un sentido compartido, que se convierte en principio de procedimiento para el diseño de la práctica en la totalidad de los espacios de formación de una propuesta institucional.

- *La estructuración de los conocimientos/saberes/prácticas que van a ser objeto de problematización y comprensión por parte de educadoras y educadores, por un lado, y estudiantes, por el otro.*

Los conocimientos se entienden aquí en un sentido amplio y no se restringen a conceptos, sino que pueden incluir prácticas, problemas, entre otros aspectos. Enseñar implica realizar procesos de selección y transformación de saberes sociales como saberes a enseñar; conlleva la asunción de supuestos epistemológicos e ideológicos en torno al saber que se incluye y se enseña.

Aquí también se ponen en juego no solo nuestra posición en el campo disciplinar sino la comprensión del lugar de las y los sujetos, del aporte que puede significar la apropiación de los conocimientos y los sentidos o finalidades que van configurando la intervención.

El trabajo con el conocimiento no supone la traslación lineal del campo disciplinario a la enseñanza. El educador jerarquiza y articula categorías teóricas y perspectivas, las vuelve a poner en relación con los problemas que cree son relevantes como preguntas de conocimiento para estructurar la experiencia de enseñar y aprender del grupo. Es decir toma preguntas, teorías, categorías del campo y articula relaciones significativas en un nuevo contexto, ya no el de producción disciplinar, sino el de formación de unas y unos sujetos o grupos particulares en un contexto específico (Feldman, 2010).

Una dimensión central del proceso de trabajo con el conocimiento se vincula con los procesos de comprensión y apropiación de esos conocimientos por parte de las y los sujetos. El conocimiento con el que trabajamos en los procesos de formación no tiene un valor en sí mismo, sino en su posibilidad de ser comprendido por el otro. Por ello, un aspecto sobre el cual reflexiona la o el docente remite a qué cuestiones, incluso en qué profundidad y con qué alcance, ciertas categorías teóricas del campo disciplinar van a ser puestas en juego, van a ser necesarias para analizar y comprender los problemas que son objeto de trabajo. Las posiciones y resoluciones que logremos en nuestro trabajo con esta dimensión del conocimiento estarán atravesadas por las posiciones y concepciones que asumimos y reconstruimos en nuestras prácticas profesionales. Parte importante de la atención a los procesos de comprensión resulta en el ordenamiento de los contenidos, saberes o prácticas en un orden o secuencia de trabajo, y en la estimación del tiempo que va a requerir el trabajo con cada eje o aspecto seleccionado. Este ordenamiento no deviene linealmente de la secuencia, la mayor parte de las veces histórica, con la que los problemas o teorías se han presentado en el propio campo, sino de la reconstrucción significativa que realiza la o el docente de dicho campo en función de la comprensión de las y los sujetos con los trabaja y de los procesos de comprensión que debe viabilizar para que ellos aprendan.

- *La resolución metodológica, que incluye los principios metodológicos que se sostienen, la construcción de las actividades marco, así como las estrategias, tareas, acciones que permitirán el trabajo de las y los sujetos en torno de los núcleos o ejes delimitados como objeto de análisis y comprensión.*

Las tareas son estructuradoras del espacio de formación y de los modos de participación y vinculación de las y los sujetos. Implican acciones específicas a realizar por parte de las y los educadores y de las y los sujetos que aprenden con el objeto de facilitar la apropiación de los conocimientos que están en juego en la situación. En su construcción involucramos ciertos principios de procedimiento derivados de nuestras concepciones sobre los procesos educativos.

Es importante señalar que la cuestión metodológica expresa una “síntesis de opciones”, en palabras de Gloria Edelstein (1995), en tanto viabiliza los sentidos y principios que orientan nuestra propuesta educativa. Por ello, la definición de este aspecto no es meramente técnica. Ella concreta, posibilita y promueve determinados vínculos de los sujetos con el conocimiento, con sus pares, con el educador; de los saberes con su propia realidad, con sus ideas, etc. También, en función de lo que estamos sosteniendo podemos pensar que si bien no es el último eje de definición del diseño, no es el primero en tanto es síntesis de otras dimensiones. Es decir, para poder resolver metodológicamente una propuesta voy a tener que haber tomado antes un conjunto de decisiones generales que me permitan tener criterios para su construcción.

Cuando estamos en la instancia de diseñar los encuentros con las y los sujetos la concreción de esta resolución metodológica supone, en alguna instancia del proceso, definir las tareas que se propondrá realizar al grupo y su ordenamiento en el tiempo disponible. Definiremos, también, las consignas de trabajo de modo de favorecer su comprensión y el modo en que participarán las y los sujetos e, incluso, la o el educador en su resolución. Tendremos que anticipar y resolver los recursos necesarios para su desarrollo, así como seleccionar o producir los materiales que utilizaremos.

- En la instancia del diseño resolvemos también la *construcción de un proyecto de evaluación*, que se plantea en relación con la totalidad de la propuesta, que nos posibilite producir información significativa sobre el avance del proceso de comprensión de las y los sujetos, pero también sobre el desarrollo de nuestra propuesta de trabajo y, de forma particular, sobre las evidencias necesarias para los requerimientos de acreditación institucionales.

Por último, es importante plantear que las decisiones asumidas en el proceso de diseño suponen la anticipación de la acción a partir de la construcción de una hipótesis de intervención que asume el carácter de intento o prueba (Gvirtz y Palamidessi, 1998). Esto supone la posibilidad de realizar modificaciones, rectificaciones o cambios sobre la marcha, al pasar del plano de la representación al plano de la acción.

Referencias

- Angulo Rasco, F. (1994). Enfoques sobre el currículum, en Angulo, F. y Blanco, N. (1994). *Teoría y Desarrollo del Currículum*. España: Aljibe.
- Blanco, N. (1994). Los contenidos del currículum, en Angulo F. y Blanco N. (1994). *Teoría y Desarrollo del currículum*. España: Aljibe.

- Cols, E. (2004) La programación de la enseñanza. Mimeo cátedra Didáctica I, Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.
- Edelstein, G. (1995). Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo, en Camilloni, Alicia y otras (1995). *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós.
- Feldman, D. (2010). *Didáctica general*. Instituto Nacional de Formación Docente (INFod) Argentina: Ministerio de Educación.
- Gimeno Sacristán, J. (1995). El currículum: una reflexión sobre la práctica. Madrid: Morata.
- Salinas, D. (1994) La planificación de la enseñanza: ¿Técnica, sentido común o saber profesional?, en Angulo F. y Blanco N. (1994). *Teoría y Desarrollo del currículum*. España: Aljibe.

CAPÍTULO 9

Estrategias metodológicas en la enseñanza de la comunicación

Debora M. Arce y Charis M. Guiller

En este capítulo abordaremos las estrategias metodológicas en las propuestas de formación en Comunicación en tanto dimensión central de las prácticas de enseñanza y de los procesos de toma de decisión de la tarea docente, puesto que es a través de ellas que concretamos nuestros posicionamientos respecto de cómo concebimos la enseñanza y las y los sujetos y contextos involucrados. Es decir, que en esta afirmación hacemos explícita nuestra perspectiva teórica en el campo de la Didáctica que es la relativa a concebir esta dimensión como expresión “en la práctica” de principios y posiciones que sumimos en un contexto singular y situacional, “surcado por el contexto” (Edelstein, 1995).

Una problemática central de la tarea docente deviene de pensar cómo nuestros posicionamientos político-pedagógicos asumen una expresión concreta en las prácticas que tienen lugar en los espacios de formación, entendiendo a estos como marcos de experiencia social y cultural que, desde nuestro lugar de educadoras y educadores, proponemos compartir con las y los sujetos con quienes trabajamos. Aquí esta cuestión de la dimensión metodológica en los procesos de formación remarca un sentido significativo en el quehacer docente, en relación con la pregunta por el *cómo*, ya que pone en el foco una mirada crítica que piensa al conocimiento como construcción; y no una mirada tecnicista que concibe lo metodológico como la mera aplicación de unas técnicas y estrategias que servirían para resolver la práctica, independientemente de sujetos y contextos.

Desde allí, al momento de construir nuestras propuestas metodológicas, reafirmamos lo ya expuesto en el Capítulo 8 sobre enfoques teórico-metodológicos en la enseñanza de la Comunicación, respecto de la convicción de accionar considerando varios aspectos. Entre estos, contamos a las y los sujetos, desde su carácter cognitivo, social y afectivo; una concepción del conocimiento en tanto *construcción* social de la humanidad y no copia fiel de la realidad; así como concebir a la cultura como constitutiva de la mente, afirmando que el razonamiento y el pensamiento no son actividades formales independientes de los contenidos que median los intercambios culturales.

Partiendo desde ahí, y en consonancia con lo abordado en capítulos anteriores, sostenemos que lo educativo supone el despliegue de determinadas intenciones político-pedagógicas, la intervención requiere de definiciones en torno del modo en que estos procesos o actos tendrán

lugar y en qué sentidos conformará, estructurará, dará un marco a la experiencia común de las y los docentes y de las y los estudiantes en las instituciones educativas. En tanto, la pregunta por lo metodológico, en el campo educativo, alude a una dimensión fuertemente práctica, ya que acontece como proceso, como acto, aunque es acto que supuso una anticipación respecto del modo en que se construyen y sitúan las estrategias didácticas seleccionadas.

En síntesis, la construcción metodológica, lejos de configurar una tarea técnica, supone la asunción de ciertas decisiones/opciones que le dan una estructuración determinada a la acción. Entonces, reiteramos que desde esta perspectiva la pregunta por el cómo no tiene una respuesta técnica.

Esto implica que en la construcción metodológica se pondrán en acción criterios y posicionamientos que orientan la experiencia de las y los sujetos con el mundo, entre ellas y ellos y con la o el docente, en el que se expresa y concreta un proyecto político-pedagógico de formación.

Desde allí, reconocer que la mediación pedagógica que realiza la o el docente supone una concepción sobre las y los sujetos y, por tanto, un modo de proponerles relacionarse con los saberes, de establecer vínculos intersubjetivos y de conocimiento. En función de estos aspectos es que se va configurando lo metodológico a partir de ciertas prácticas de aprendizaje o tareas que habilitarán esa vinculación y, ciertamente, en este tipo de tareas se desplegarán determinadas técnicas y estrategias acordes a las finalidades de formación de las y los sujetos.

La definición de prácticas de aprendizaje o tareas

En el momento de "pensar" la práctica, la o el docente define algo central: qué *prácticas de aprendizaje o tareas* decide proponer a las y los sujetos en relación con esos saberes que se han definido.

Llamamos práctica de aprendizaje o tarea a una actividad intelectual que les ofrece a las y los estudiantes la posibilidad de actuar sobre el campo de problemas que estamos abordando para comprenderlos críticamente.

No es lo mismo, por ejemplo, que definan un concepto, que elaboren una hipótesis, que prevean la ocurrencia de un fenómeno, que identifiquen elementos en un caso, que confronten dos posiciones, que analicen la coherencia de un argumento, que indaguen un problema, que elaboren una producción, por nombrar algunas posibilidades.

Se trata de definir, en relación con cada conjunto de saberes o problemas, *qué se considera importante o relevante pensar o hacer frente a ese campo de problemas* (siempre en función del sentido general que orienta un espacio de formación concreto). De modo que cuando se decide qué actividad se propondrá ya se está pensando en qué tipo de articulación se desea plantear entre sujetos y conocimiento. Estas actividades actúan entonces como facilitadores de esa articulación.

En ese sentido, es importante tener presente cuando se define una tarea, que ésta involucra una o varias prácticas intelectuales o de aprendizaje en relación con los saberes. Daniel Prieto

Castillo (1995) plantea la estructuración de la enseñanza a partir de proponer a los y las alumnas lo que él denomina "prácticas de aprendizaje", tales como: *problematizar - comparar - conceptualizar - identificar - plantear hipótesis - confrontar - categorizar o clasificar - indagar - interpretar - imaginar - producir/hacer/elaborar/poner en práctica - proponer soluciones a un problema – observar.*

A su vez, podemos pensar que sería posible establecer una especie de jerarquía entre algunas de estas prácticas, siendo algunas más complejas que otras. Así, por ejemplo, las prácticas que tienen que ver con la reproducción de información representan una complejidad menor que las de plantear una hipótesis frente a una situación dada.

Daniel Prieto Castillo (1995) denomina prácticas de aprendizaje a aquellas posibles actividades que pueden plantearse para el trabajo con las y los alumnos y las organiza en siete tipos diferentes según los procesos de aprendizaje o de conocimiento que las mismas implican para las y los estudiantes: prácticas de significación, prácticas de prospección, prácticas de observación, prácticas de interacción, prácticas de reflexión sobre el contexto, prácticas de aplicación y prácticas de inventiva.

Las consignas o disparadores de trabajo generan un marco para el desarrollo de las tareas que se proponen, en ellas se expresan y concretan las acciones materiales e intelectuales que las y los sujetos realizarán para promover las prácticas de aprendizaje propuestas. Es importante por ello prestar atención a la elaboración de las preguntas o de las indicaciones, ya que al mismo tiempo constituyen el modo en que expresamos y negociamos los sentidos y las prácticas que materializan las relaciones pedagógicas en la enseñanza.

Prieto Castillo sostiene que proponer una práctica requiere de un espacio de diálogo, de interlocución acerca de qué es lo que se espera de ella. Especialmente prestando atención a la comprensión común del sentido de la práctica, del por qué de un ejercicio, para que este sentido acompañe la experiencia de aprendizaje. El autor sostiene que si resulta central que un estudiante sepa hacia dónde va con un determinado contenido, también es fundamental que sepa qué le propiciará realizar determinada práctica.

Para que la actividad propuesta posibilite las prácticas de aprendizaje que deseamos que se pongan en juego, las consignas deben estar elaboradas pensando en estas prácticas y tratando de potenciarlas de la mejor manera posible. A lo largo de la experiencia docente, y con la puesta en marcha de las actividades, se van encontrando las mejores maneras de plantearlas.

Es aquí donde se torna necesario definir claramente los aspectos operativos de las estrategias: las consignas, los tiempos, los materiales, los intercambios entre las y los sujetos, entre otros.

En esa línea, también resulta enriquecedor retomar a Rebeca Anijovich y Silvia Mora (2010), ya que abordan de manera crítica las estrategias de enseñanza. Proponen definir las como:

(...) el conjunto de decisiones que toma el docente para orientar la enseñanza con el fin de promover el aprendizaje de sus alumnos. Se trata de orientaciones generales acerca de cómo enseñar un contenido disciplinar

considerando qué queremos que nuestros alumnos comprendan, por qué y para qué (Anijovich y Mora, 2010, p. 23).

Esa conceptualización es central al momento de pensar en lo metodológico, puesto que esas prácticas de aprendizaje que describimos, hablan de decisiones en sentido crítico, situado y no como receta a aplicar para la resolución de la práctica. Es así, entonces, que abordar el cómo en el proceso de enseñanza, implica no sólo considerar las estrategias de enseñanza en sí mismas -aunque claro que es relevante conocerlas al momento de optar por una u otra- sino también los intereses, rutinas y actividades que se proponen a ciertas alumnas y alumnos, lo cual siempre conlleva contemplar los desafíos que se presentan ante esas y esos sujetos en el contexto sociocultural actual (Anijovich y Mora, 2010).

Ciertamente, ese aspecto asume un rol central en la enseñanza, ya que posiciona a las estrategias en un lugar de constante construcción y problematización respecto de concepciones tecnocráticas de lo metodológico. Esto es, que no es sólo en el momento de la puesta en marcha, propiamente dicha, que se piensa en esta dimensión, sino también que requiere de ser considerada en el proceso de planificación de la propuesta de formación, concretando así todos los posicionamientos políticos-pedagógicos expresados en las finalidades y selección del contenido disciplinar a abordar.

Otra mirada que aporta en ese sentido, es la de la pedagoga Edith Litwin, quien plantea la relevancia de concebir al aprendizaje en toda su complejidad y no como algo automático que sucederá indefectiblemente con tan sólo proponer ciertas actividades. Es decir, que “no es una certeza indiscutible que se aprenda porque alguien nos enseñe, aún cuando lo haga bien” (Litwin, 2010, p. 89). Desde aquí propone no olvidar que los aprendizajes significativos y más duraderos son aquellos que se promueven desde la tarea conjunta, de implicancia por parte de las y los estudiantes en el proceso de aprendizaje. Por eso, son tan centrales las actividades que se proponen para lograr esta intencionalidad, donde se desplegarán distintas estrategias de enseñanza que posibiliten el trabajo con el conocimiento. En este sentido, Litwin afirma:

Las estrategias, como curso de acción que permite la implementación del método, implican una secuencia (...), y se van entrelazando con el objeto de favorecer una comprensión cabal. Seguramente, la edad de los estudiantes, sus intereses, su entorno cultural, las tradiciones de la enseñanza en el área, el acceso a las fuentes nos orientarán para elegir la secuencia más adecuada (Litwin, 2008, p. 90).

Es así, entonces, que en este capítulo abordamos las estrategias metodológicas, desde una perspectiva de deliberación en la enseñanza, atendiendo a que las decisiones que se toman contemplan no sólo el contenido disciplinar a enseñar, sino la interrelación entre sujetos y contexto, y cómo estos se vinculan con la realidad social. Por eso no se trata de una mera selección de ciertas estrategias, sino de saber las prácticas que estas promueven en función de las finalidades de formación trazadas y el conocimiento a construir.

Algunas estrategias de trabajo con el conocimiento

Ahora intentaremos abrir un abanico de posibilidades y propuestas que ofrecen líneas generales para poder valerse de ellas en la práctica docente, pero que no intentan dar soluciones “mágicas”, sino reflexionar sobre cuáles pueden resultar más significativas para nuestras y nuestros estudiantes. Esto implica realizar una lectura crítica de su riqueza para determinadas personas en determinados contextos a partir de nuestros posicionamientos político-pedagógicos y las finalidades educativas que pretendemos promover.

Se trata entonces de asumir el desafío de construir lógicas de trabajo con el conocimiento de la realidad social/comunicacional, que nos permitan ampliar las posibilidades de abordaje de la realidad a partir de estrategias de producción de saberes, más articuladas con los modos de conocer de las ciencias sociales, y que colocan a las y los estudiantes en un papel de constructores de conocimiento junto con sus docentes, preocupados por comprender el mundo social complejo que nos rodea. Estas lógicas se materializan en estrategias de trabajo que implican maneras concretas de intervenir para organizar la acción, para estructurarla. El trabajo con el análisis de casos, los trabajos de indagación en terreno, la elaboración de un producto comunicacional, la resolución de problemas, la simulación de situaciones, los trabajos de campo, constituyen algunos ejemplos de estas estrategias.

En los párrafos subsiguientes reseñaremos una breve descripción de lo que denominamos "estrategias y técnicas de trabajo con el conocimiento", priorizando aquellas que consideramos como centrales y significativas en el abordaje de la enseñanza de la Comunicación:

Esta selección no desconoce la existencia de otro tipo de estrategias y técnicas que allí se despliegan. Una de las técnicas que resulta valiosa también para mencionar son las denominadas Técnicas de trabajo grupal. Al configurarse las situaciones de enseñanza como situaciones de trabajo grupal, se han sistematizado ciertas técnicas de organización de la tarea que favorecen la agrupación, el intercambio, el análisis de la realidad o la producción entre sus miembros. En diversos materiales o publicaciones, relativas tanto a espacios formales como a estrategias de educación popular, se suele agrupar las diferentes técnicas de acuerdo con el propósito del trabajo grupal que plantean: conocerse, producir, evaluar, etc.

A continuación profundizaremos en las siguientes estrategias: estudio de/en casos, trabajo de campo, trabajos de investigación/relevamiento/cartografías y trabajo de producción en lenguajes mediáticos.

Estudio de/en casos

Consiste en el análisis, la investigación (y/o búsqueda de soluciones) de un fenómeno a partir de una situación real concreta que "representa" a otras situaciones similares y que ayuda a comprender un tema o fenómeno en su complejidad y múltiples interrelaciones. El caso puede configurarse a partir

de un hecho, producto, problema o situación singular que contiene, en sí mismo, aquellas características que pueden abstraerse y generalizarse como propias de estos hechos, productos, es decir, de su mismo *tipo*. Al respecto, Selma Wassermann, aporta elementos que posibilitan enriquecer la mirada en torno a esta estrategia que, muchas veces, se ha reducido a sólo ser “un ejemplo”.

Los casos son instrumentos educativos complejos que revisten la forma de narrativas. Un caso incluye información y datos: psicológicos, sociológicos, científicos, antropológicos, históricos y de observación, además de material técnico. Aunque los casos se centran en áreas temáticas específicas, por ejemplo historia, pediatría, gobierno, derecho, negocios, educación, psicología, desarrollo infantil, enfermería, etc., son, por naturaleza, interdisciplinarios. Los buenos casos se construyen en torno de problemas o de ‘grandes ideas’: puntos importantes de una asignatura que merecen un examen a fondo (Wassermann, 1994, p. 19).

En ese marco, compartimos lo que consideramos un caso posible: los tres programas de televisión más consumidos por las y los jóvenes en las décadas del ‘70, ‘80 y ‘90, respectivamente, como caso para el análisis de los consumos culturales. Las categorías teóricas que definen el consumo cultural se ponen en juego a partir de indagar cómo aparecen en estos casos. Estas categorías no deben faltar, ya que de lo contrario, el caso sólo se analiza desde el sentido común. Puede haberlas introducido la o el docente antes del análisis o ir presentándolas en relación con las ideas que el grupo va aportando. Por eso, se puede decir que es un estudio *en* casos, más que un estudio *del* caso, lo que también puede hacerse. Esta estrategia plantea un gran desafío que es el vinculado a la selección del mismo, por eso, resulta fundamental tener en claro el eje temático a abordar y los objetivos propuestos, para de este modo, constatar que el caso, efectivamente, sea un viabilizador de ese conocimiento a tratar y construir. Lawrence comparte al respecto que:

Un buen caso es el vehículo por medio del cual se lleva al aula un trozo de realidad a fin de que los alumnos y el profesor lo examinen minuciosamente. [...] mantiene centrada la discusión en alguno de los hechos obstinados con los que uno debe enfrentarse en ciertas situaciones de la vida real. [...] es el ancla de la especulación académica; es el registro de situaciones complejas que deben ser literalmente desmontadas y vueltas a armar para la expresión de actitudes y modos de pensar que se exponen en el aula (Lawrence, citado por Wassermann, 1994, p. 20).

Al momento de desplegar esta estrategia es importante identificar y organizar secuencialmente el trabajo, puesto que enriquecerá la experiencia de vínculo con ese conocimiento a abordar y a construir.

- *El momento del diseño del caso*: Primero, seleccionar el tema del diseño o del proyecto curricular que se pretende abordar, para luego construir el caso, que puede ser real o especialmente construido para la enseñanza. Si no es real, debe dar cuenta de situaciones que podrían ser reales.

Asimismo, se requiere de identificar las fuentes a partir de las cuales se va a construir el caso: prensa, literatura, documentos de archivo, relatorías, entrevistas, películas, revistas, etc.

La narración debe ser atrapante, movilizadora, que propicie el debate y genere curiosidad. Las descripciones que se utilicen pueden adoptar diferentes formas:

- *Descripciones breves*: van acompañadas con datos mínimos, pero necesarios para introducir el estudio de la situación.
- *Descripciones ampliadas*: en las que se agrega información relativa a la situación (la mirada de otros actores, datos contextuales, estadísticos, testimonios, etc.).
- *Descripciones densas*: que pueden incluir una serie importante de informaciones (documentales, científicas, etc.).

Estos distintos tipos de descripción habilitan diferentes modos de abordar e introducir interrogantes acerca del eje temático en cuestión.

A su vez, es importante que las situaciones sean verosímiles, que las y los estudiantes tengan experiencias o nociones previas sobre la situación y que sean complejas o desafiantes.

La selección del caso reviste un rasgo decisivo para el trabajo con el conocimiento y para la consecución de los objetivos de aprendizaje. Wassermann (1994) puntualiza al respecto algunos criterios a considerar:

- Concordancia con los temas del currículum: difícilmente abarque todos, pero es importante que abarque los temas centrales.
 - Calidad del relato: bien escrito, realista, extensión en relación al tiempo disponible.
 - Lecturabilidad: claridad y vocabulario adecuado al nivel de enseñanza.
 - Sentimientos intensos: impacto emocional, despertar el interés.
 - Acentuación del dilema: no debe concluir con una solución, debe fomentar el debate.
- *Orientación del análisis de un caso*: Luego de seleccionar (o construir¹⁶) el caso es necesario elaborar preguntas críticas que orienten el análisis. Por la forma en que están redactadas, no deberían dirigirse a recordar una información sobre ciertos hechos y producir respuestas específicas, sino que deberían orientarse a promover la reflexión sobre los problemas que se narran, de modo que las y los estudiantes puedan examinar ideas importantes, nociones y problemas relacionados con el caso.

El objetivo de las preguntas es promover la comprensión. Más que requerir el recuerdo de datos, requieren que las y los estudiantes apliquen lo que saben cuando analizan datos y cuando proponen soluciones. Por eso, estas preguntas deben ser claras e inequívocas, ni muy abstractas ni muy genéricas, y no cerradas, que sólo admitan como respuesta un “sí” o un “no” sino abiertas, que alienten un modo reflexivo de respuesta.

¹⁶ Para ampliar sobre este aspecto, puede recurrirse a las recomendaciones para la escritura de casos en Wassermann (1994).

- *Análisis del caso*: se trata de organizar grupos de estudiantes no muy numerosos. Los grupos discuten el caso, lo analizan y establecen conclusiones. Este proceso puede realizarse:
 - En clase: tiene la ventaja de que los y las coordinadoras/es pueden orientar el debate, anticipar las discusiones del grupo, observar sus avances,
 - Fuera del horario de clase: permite que los y las estudiantes profundicen el análisis por disponer de más tiempo.

- *Orientación de la puesta en común de un caso*: Una acción central es retomar las preguntas que orientaron el estudio del caso. Las y los educadores escuchan las ideas de los grupos y las sistematizan, reformulándolas desde otras perspectivas y clarificando las ideas centrales. Asimismo, introducen preguntas complementarias, que requieren el examen del problema desde diversos puntos de vista, dando lugar y priorizando la palabra de las y los estudiantes. Es decir, que no sea su voz la privilegiada, ya que esto suele obstaculizar las reflexiones propias del grupo.

Entonces, en la dinámica de responder, establecer síntesis y formular preguntas, las y los coordinadores:

- Orientan la discusión hacia distintas dimensiones del problema.
 - No se apartan de las cuestiones centrales (reorientan cuando el grupo se focaliza en cuestiones anecdóticas).
 - Destacan las complejidades y los conflictos.
 - Extraen las ideas de las y los estudiantes.
 - Y les alientan a pensar con más claridad
-
- *Tras el plenario*: En oportunidades, la secuencia de trabajo puede terminar en la puesta en común de las conclusiones. En otros casos, pueden introducirse actividades de seguimiento: ampliar el análisis a partir de la búsqueda de otra información complementaria, la incorporación de nuevas dimensiones de análisis, etc. También se puede recurrir a la lectura de novelas, el visionado de películas, la búsqueda en archivos periodísticos, entre otras.

Trabajo de campo

Se trata de una aproximación al espacio–tiempo en que un hecho o situación puede ser observada, vivenciada y analizada directamente, y supone la definición previa de los aspectos/dimensiones de relevamiento y análisis. Puede implicar o no la participación de la observadora o del observador en la situación. Por ejemplo: pasar un día en una radio y analizar, observar y/o describir su funcionamiento.

Esta estrategia puede también formar parte de un estudio de casos, de un trabajo de investigación y aún de producción. Pueden aprovecharse los recursos tecnológicos que poseen las y

los estudiantes para complementar el trabajo de campo con registros audiovisuales, tales como cámaras fotográficas digitales o teléfonos celulares con cámaras digitales de fotografías y videos cortos, grabadores mp3 o mp4, entre otros.

Como en todo proceso de producción de conocimientos, a través de esta estrategia se ponen en juego posicionamientos teórico-conceptuales a partir de los cuales la realidad social es interrogada, comprendida y configurada. Entonces, esto supone poner en relación, la teoría y la práctica, de manera situacional. Es así, que apela al despliegue de herramientas de relevamiento y producción de información/conocimiento que incluyan saberes metodológicos y técnicos propios del campo de las ciencias sociales.

Además, en tanto experiencia en contexto involucra a las y los estudiantes en dimensiones vivenciales que movilizan las emociones y el compromiso con la realidad, al tiempo que posibilita trascender el ámbito áulico para tomar contacto con la realidad. En este marco, es dable incluir la intervención del grupo de estudiantes en los contextos de estudio, a partir de un proyecto de acción/transformación.

La observación directa, base del trabajo de campo, permite reconstruir la realidad teórica de un momento histórico con toda su problemática, el educando puede demostrar sus habilidades para ello, en un proceso de acción-reflexión que conlleva a la práctica consciente. Dicho proceso, de acuerdo a la concepción freiriana, se logra cuando el sujeto se relaciona en el mundo y con el mundo lo cual le permite proyectarse, reflexionar (Sauwéns, citado en Rivas de Milano y Morales Lesseur, 2006, p. 237).

En este sentido, este enfoque sobre el trabajo de campo recupera el pensamiento freireano, al considerar que "Existe una reflexión del hombre hacia una realidad. El hombre tiende a captar una realidad haciéndola objeto de sus conocimientos. Es decir, para reflexionar es necesario observar, estar en una realidad" (Freire, citado en Rivas de Milano y Morales Lesseur, 2006, p. 237).

El trabajo de campo resulta una estrategia para el trabajo colectivo muy interesante y que posibilita también la inclusión de otras estrategias que contribuyen a la concreción de todas las etapas en este proceso. Sintetizando, nombramos la secuencia de acciones que harán a la riqueza del trabajo de campo:

- *Elaboración del Plan de Relevamiento*: el diseño en sí mismo en cuanto actividades a realizar para la recolección de datos, así como de objetivos e interrogantes a formular, entre lo más relevante.
- *Acceso al campo*: organización de los grupos de trabajo para la definición de tareas y distribución de las mismas, así como también el contacto con los grupos referentes del campo. Puesta en marcha de lo propuesto en el plan de acciones.
- *Sistematización y análisis de la información relevada* a partir de las dimensiones analíticas seleccionadas.

- *Elaboración de Informes Finales* con el fin de socializar los conocimientos construidos y que pueden plasmarse a través de distintas modalidades de estructuración de la producción (trabajos de estilo académico, producciones audiovisuales, gráficas, etc.).
- Este trabajo de campo, puede devenir en una quinta etapa que es la *construcción de una Propuesta de Intervención* que integra todo lo antes realizado.

A partir del despliegue de esta estrategia, se promueven procesos que posibilitan la generación de actitudes críticas en las y los estudiantes al comprender de manera global e integrada distintos fenómenos y problemáticas sociales; construyendo planes de acción y análisis propios en relación con las dimensiones teóricas que son eje de la indagación en campo. En síntesis, se aborda una práctica social en su complejidad y en la multiplicidad de dimensiones que la atraviesan (sociales, económicas, culturales, institucionales, etc.), promoviendo abordajes interdisciplinarios y situando la intervención en contexto. Al tiempo que habilita la construcción de conocimiento situado sobre los modos específicos que en una realidad social se despliega.

Trabajos de investigación/relevamiento/cartografía

Aquí la tarea se organiza en torno a la definición de un objeto acerca del cual se desea conocer algo que no se conoce y para lo cual se requiere de una indagación. Por ejemplo, de qué modo cierto grupo social percibe la forma en que las transformaciones culturales de las primeras décadas de este siglo pueden afectar su vida cotidiana actual o futura. Se debe delimitar el objeto y clarificar qué se pretende investigar elaborando preguntas a este objeto y estableciendo las fuentes de recolección de información y las técnicas de análisis de la misma.

En el contexto actual, las fuentes de recolección de información se ven enriquecidas y complejizadas a partir de la incorporación en la educación de la red Internet. Esta característica conlleva que la o el docente se posicione en mayor grado como guía, a la hora de proponer Internet como proveedora de datos, para posibilitar de esta manera una ayuda en las estrategias de búsqueda y procesamiento de la información por parte de las alumnas y alumnos. Dentro de este tipo de propuesta para la investigación, se encuentran las denominadas *webquest*, definidas como actividad para la investigación en las que la información es provista, como ya se dijo, por internet, intranet o una enciclopedia multimedia, entre las opciones más relevantes. La *webquest* parte de una preselección de materiales realizado por las y los docentes, quienes le proponen a las y los educandos una serie de consignas a partir de las cuales guían sus búsquedas por internet, etc. Las consignas pueden variar para distintos grupos de estudiantes y también se les puede pedir que lleguen a elaborar un único producto final.

Las claves para buscar no consisten en conectarse al motor de búsqueda ni en recorrer miles de documentos sino en aprender a detallar los pedidos con la precisión necesaria para que el mecanismo de búsqueda brinde pocas opciones: formular la pregunta adecuada es el requisito fundamental para obtener la respuesta que se necesita.

Por otra parte, presentamos una estrategia potente para la enseñanza de las Ciencias Sociales en general, y en este caso particular, de la Comunicación, y que está asociada con el proceso de indagación antes descripto: la *cartografía*. Se trata de una estrategia de tipo participativa que generalmente se da en procesos de investigación, y que promueve la reflexión, la organización y la acción alrededor de un espacio físico y social específico.

En el marco de esta estrategia, se suele proponer el establecimiento de mapas y/o planos, lo cual implica formas de expresión vinculadas con lo visual. En el contexto actual esta característica es potenciada por la utilización de Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC). Este proceso de creación tiene una intencionalidad de desafío y subversión de relatos dominantes al hacer hincapié en el relevamiento de actores que viven en el territorio, indagando en sus prácticas y discursos. De esta manera se visibilizan sus problemáticas más importantes y los vínculos al interior de esa comunidad, y el modo en que se relacionan con otras (Iconoclasistas, 2013). Entonces, la visibilización y análisis de esos saberes y prácticas, el intercambio que allí acontece, hace al reconocimiento y problematización de distintos espacios y cuestiones/ejes al interior de ese territorio. El mapa resulta una herramienta que está inserta en un proceso de organización colectiva más amplio. Julia Risler y Pablo Ares, fundadores de la red de investigación colaborativa y mapeo colectivo itinerante Iconoclasistas, realizan aportes significativos a lo que es esta estrategia en el campo de la comunicación. Destacan allí el carácter colaborativo y la posibilidad de generar discursos propios a partir de llevar adelante este tipo de acciones. Sostienen que:

(...) el mapeo es un medio, no un fin. Debe formar parte de un proceso mayor, ser una "estrategia más", un "medio para" la reflexión, la socialización de saberes y prácticas, el impulso a la participación colectiva, el trabajo con personas desconocidas, el intercambio de saberes, la disputa de espacios hegemónicos, el impulso a la creación e imaginación, la problematización de nudos clave, la visualización de las resistencias, el señalamiento de las relaciones de poder, entre muchos otros (...) el mapa es sólo una herramienta, y si su elaboración está inserta dentro de un proceso de organización y articulación colectiva, facilita el diagnóstico y la preparación de proyectos que comprometan la participación y se proyecten en el tiempo (Risler y Ares, 2013, pp. 7 y 12).

En ese marco, es posible destacar, a modo de ejemplo, algunos *saberes comunicacionales* que se pueden abordar a partir de esta estrategia:

- Prácticas juveniles en el espacio público (circulación, grupalidades, uso de los espacios, prácticas, etc.).
- Los modos de establecer relaciones de comunicación en el territorio: mapeo de instituciones, actores sociales y prácticas.
- Mapeo de medios de comunicación social (masivos y alternativos).

Para construir un mapeo e investigación colaborativa que sea enriquecedor es imprescindible la consecución de ciertos pasos y/o fases:

- Delimitación del territorio.
- Planteo y construcción de interrogantes disparadores en relación a los procesos a comprender/relevar. Definición de los objetivos (claros y consensuados).
- Organización del o de los grupos de trabajo.
- Recorrido por el territorio, relevamiento a partir de diversas estrategias (fotos, videos, dibujos, entrevistas, observación, etc.).
- Producción del mapa o de los mapas a partir de diversas herramientas gráficas.
- Plenario de análisis colectivo del mapeo. Análisis de continuidades y diferencias.

Finalmente, si nos enfocamos en los procesos formativos, se destaca la promoción de experiencias a partir de abordajes integrales de algunos problemas en el marco de una realidad territorial compleja. Habilita a la elaboración de relatos y comprensiones colectivas a partir de procesos de participación, así como también promueve espacios de análisis y comprensión de la realidad social, en pos del encuentro y del consenso, considerando siempre las diversidades.

Trabajo de producción en lenguajes mediáticos

Según Débora Nakache (s/f) pueden reconocerse tres amplias formas de concebir la introducción de los medios de comunicación en las prácticas de enseñanza:

- *Como objetos de estudio*, es decir, como contenidos específicos. Es el sentido que se le da en los enfoques denominados educación para la recepción o análisis crítico de medios y que se proponen, específicamente, reflexionar críticamente sobre los contenidos de los discursos mediáticos.
- *Como fuentes de información* para la enseñanza de otros contenidos. Este es el uso más habitual en las instituciones educativas, cuando la o el docente propone, por ejemplo, la lectura de una nota periodística para informarse o investigar sobre cierto tema.
- *Como instrumentos de expresión*, en este caso, nos referimos a la producción en lenguajes como herramienta comunicacional.

En este apartado vamos a recuperar, centralmente, este último modo de comprender el uso de los lenguajes en la enseñanza, puesto que se prioriza el modo en el que la misma alienta a la construcción colectiva.

Esta estrategia se constituye como una instancia de formación significativa en tanto promueve la producción en lenguajes mediáticos desde una perspectiva crítica y también con la impronta de la participación y construcción colectiva. Seleccionar este tipo de trabajo de producción, conlleva a considerar el lugar y la forma en que los medios de comunicación y sus lenguajes se presentan.

La estrategia consiste, específicamente, en plasmar todo el conocimiento o conclusiones de un grupo sobre una determinada temática, en la construcción de un producto en diferentes formatos, ya sea gráfico, radial, audiovisual o multimedia. De este modo, ayuda a sistematizar lo estudiado sobre un tema o fenómeno. Tiene como eje y como propósito central la elaboración de un producto, cualquiera sea este. Se pone en juego en mayor medida cuando el contenido a aprender es justamente el proceso de elaboración de este producto o cuando en éste se sintetizan otros aprendizajes. Pueden ser, o no, el resultado de un proyecto. Ejemplo: diseñar un producto mediático dirigido a un público determinado.

Actualmente, en este tipo de estrategia es posible incorporar distintos recursos provistos por Internet, donde el usuario –en nuestro caso, la o el estudiante- posee mayor autonomía en cuanto al diseño y producción de un sitio web, puesto que se trata de distintos entornos virtuales que no requieren de grandes conocimientos de informática y muchas veces proveen plantillas predeterminadas para un ágil diseño visual y de organización de la información. Entre estos es posible encontrar sitios especializados en la presentación de información y/o en la producción de imágenes interactivas o videos (como puede ser Prezi, Genially o Pow Toon, entre otros); o bien, espacios para la producción colaborativa de textos de distinta índole, con posibilidad de poder modificar continuamente su contenido, ya que los usuarios pueden crear, editar y borrar las publicaciones y poseer distintas páginas dentro de esta para mostrar variadas informaciones sobre la temática en cuestión (por ejemplo, páginas wiki o las herramientas provistas por Google Drive o One Drive). Estos aspectos aquí mencionados van en la línea de los planteos de Maggio en relación a visibilizar y poner en práctica lo tecnológico en los procesos de enseñanza desde un sentido colectivo y colaborativo; reconociendo y potenciando procesos cognitivos habilitados en los entornos tecnológicos.

En la tradición heredada, el cuaderno y la carpeta de papel, ocupan un lugar central y, junto a ellos, escribir al dictado, copiar del pizarrón y resolver ejercicios, sigue siendo actividad importante de la actividad escolar. Lo que los nuevos entornos tecnológicos nos permiten podría también lograrse con papel y lápiz, pero de un modo muy complejo y poco eficiente. Hoy podemos conservar los procesos que dan cuenta del conocimiento en construcción. Tenemos que desarrollar encuadres y estrategias adecuadas para hacerlo. (Maggio, 2012, p. 67).

Asimismo, es posible plasmar estos trabajos de producción en sus distintos momentos, a través de un grupo cerrado dentro de alguna red social o a través de alguna casilla de correo electrónico, también para la difusión de nuestra tarea en relación con alguna temática en particular.

Tal como se vino explicando en este punto, abordar la tarea docente a partir de un trabajo de producción, no solamente implica la síntesis de algunos conocimientos investigados, plasmados en proyectos o no, sino también valorar el proceso de producción en distintos formatos, a la vez que las nuevas posibilidades web propician la participación colectiva, ya que son recursos que dan lugar a que las y los distintos integrantes puedan modificar directamente la producción del otro. Esta característica requiere de un proceso de consenso intergrupar de alto grado.

Por último, existen numerosas aplicaciones de software libre que permiten la edición de producciones gráficas, audiovisuales y multimediales de manera sencilla y que facilitan su elaboración explorando otros lenguajes.

El despliegue de esta estrategia para la enseñanza de la Comunicación, tal como se concibe aquí, hace foco la posibilidad de la expresión, en tanto promoción de construcción de sentidos colectivos, puesto que se propone el trabajo grupal como eje de la actividad y habilitar así la oportunidad para la escucha y generación de consensos para la toma de decisiones. Otro aspecto potente es la promoción de prácticas de expresión escrita y oral que contribuyen a la comunicabilidad de los posicionamientos asumidos sobre la temática abordada en la producción.

Las propuestas consisten en que los estudiantes incorporen y articulen distintos elementos del lenguaje (imágenes, sonidos, música, palabras, efectos, etc.) para expresar ideas, comunicarse y construir mensajes en un proceso colectivo. Notamos que si bien en estas producciones se reproducen los formatos y las estéticas propios de los medios masivos –con los que tal vez los jóvenes están familiarizados desde su lugar de consumidores– en algunos casos se observa una reapropiación en la combinación y utilización de distintos elementos, lo que dificulta la clasificación a partir de formatos preestablecidos (Plaza Schaefer, 2013, p. 8).

Verónica Plaza Schaefer remarca entonces el carácter de construcción colectiva de esta estrategia. Aún cuando se reproduzcan estéticas y formatos de los medios masivos, es un aporte enriquecedor en tanto prioriza las potencialidades de producir en lenguajes mediáticos como instrumento de expresión. Este es un aspecto basal en este texto puesto que en la enseñanza de la comunicación y/o desde un abordaje comunicacional de la realidad social es fundamental alentar ese tipo procesos de producción. Desde ahí es que se destacan a partir de esta estrategia algunos *saberes comunicacionales relevantes*, a saber:

- Los géneros.
- Los formatos (de acuerdo a cada lenguaje).
- Los roles: distintos tipos de participación, explotando los intereses y potencialidades de cada estudiante.
- Aspectos técnicos de la producción en cada lenguaje.

Asimismo, para el abordaje de esos saberes en este proceso de producción, se requiere identificar *algunas instancias/fases* que hacen al trabajo:

- La selección del tema a abordar.
- La identificación de objetivos de comunicación y de las audiencias a quienes se dirigirán los mensajes.
- La organización de grupos y la distribución de roles.
- La preproducción: desagregado de los temas (lluvia de ideas) y construcción del “guión”.
- La producción: construcción de los mensajes en el lenguaje seleccionado y abordaje de saberes técnicos o de los géneros y formatos.

- La postproducción: diagramación/edición (si la hubiera).
- La socialización de las producciones.

En síntesis, el Trabajo de producción en lenguajes mediáticos promueve procesos y/o experiencias que incluyen en las temáticas abordadas diferentes intereses, problemáticas, representaciones y prácticas culturales de las y los estudiantes. Asimismo, posibilita el acceder y relevar las voces y experiencias de la comunidad como fuente de información y como público destinatario de los medios escolares. De esta manera, también es posible habilitar la recuperación de prácticas de consumo mediático y saberes previos sobre los medios, problematizando críticamente las lógicas mediáticas hegemónicas.

Desde ahí, es posible remarcar lo significativo de utilizar diferentes lenguajes para la construcción de sentidos colectivos, alentando el trabajo colaborativo, en equipo, la escucha, para arribar a acuerdos y la toma de decisiones.

Para finalizar

En este capítulo enfocamos en los aspectos que hacen a la concreción de la práctica, a través de la definición de algunas estrategias metodológicas que se pueden desplegar en una propuesta de formación en comunicación. En este marco, conceptualizamos la noción de “prácticas de aprendizaje o tareas”, puesto que resulta fundamental atender a la definición central que realiza la o el docente al momento de proponer determinada/s acción/es a las y los sujetos en relación con los saberes que se han seleccionado. Se trata de actividades intelectuales que ofrecen la posibilidad de actuar sobre el campo de problemas que estamos abordando para comprenderlos críticamente.

Consideramos entonces que esas actividades pueden ser abordadas a partir de distintas estrategias que promuevan el trabajo/vínculo con el conocimiento, en tanto construcción social y no como si fuera mera copia de la realidad. Si bien hay una vasta lista de estrategias y técnicas que se podrían detallar, aquí se priorizaron aquellas que consideramos como centrales y significativas en el abordaje de la enseñanza de la Comunicación: estudio de/en casos, trabajo de campo, trabajos de investigación/relevamiento/cartografías y trabajo de producción en lenguajes mediáticos.

Problematizar las estrategias metodológicas nos permite visibilizar su vinculación con los posicionamientos político-pedagógicos que asumimos, en lugar de incluirlas como un recetario para resolver la práctica. Esto en consonancia con lo ya planteado en capítulos anteriores en torno a la formación en Comunicación como un espacio político-cultural insoslayable, si se busca contribuir a la democratización de las posibilidades de producir discursos diversos, de visibilizar realidades y formas de vida y de acceder a los bienes simbólicos que la actual sociedad de redes promueve como oferta cultural hegemónica.

El reconocimiento de este desafío articula el sentido, el valor del para qué de nuestras prácticas de formación en Comunicación, subrayando de este modo la naturaleza relacional y constructiva de lo metodológico.

Referencias

- Anijovich, R. y Mora, S. (2010) *Estrategias de enseñanza. Otra mirada al quehacer en el aula*. Buenos Aires: Aique. 2010
- Legarralde, T.; Vilches, A.; Darrigran, G. (2009). El trabajo de campo en la formación de los profesores de Biología: Una estrategia didáctica para mejorar la práctica docente. Ponencia presentada en las *II Jornadas de Enseñanza e Investigación Educativa en el campo de las Ciencias Exactas y Naturales*, 28 al 30 de octubre de 2009, La Plata.
- Litwin, E. (2008). *El Oficio de Enseñar. Condiciones y contextos*. Buenos Aires: Paidós.
- Maggio, M. (2012). *Enriquecer la enseñanza. Los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Nakache, D. (s/f). *La producción de medios en la escuela. Una posición en el debate actual*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires..
- Plaza Shaefer, V. (2011). La producción de medios de comunicación como propuestas educativas. ¿Un lugar para el encuentro y el diálogo entre las culturas juveniles y las escuelas? Ponencia presentada en las IX Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Prieto Castillo, D. (1995). *Educación con sentido. Apuntes para el aprendizaje*. Mendoza: EDIUNC.
- Risler, J. y Ares, P. (2013) *Manual de mapeo colectivo: recursos cartográficos críticos para procesos territoriales de creación colaborativa* Buenos Aires: Tinta Limón.
- Rivas de Milano, S. y Morales Lesseur, O. (julio-diciembre de 2006). Importancia del trabajo de campo en las ciencias sociales, en *Geoenseñanza*, 11(2), pp. 235-240.
- Wassermann, S. (1994). *El estudio de casos como método de enseñanza*, Buenos Aires: Amorrortu.

Las autoras

Coordinadoras

Morandi, Glenda C.

Magíster en Didáctica por la Universidad de Buenos Aires (UBA) y Profesora en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Profesora Titular Ordinaria de Didáctica y Formación Docente en Comunicación en la Facultad de Periodismo y Comunicación Social (FPyCS UNLP). Profesora asociada del curso Comunicación y Educación en la Universidad Nacional de Quilmes. Secretaria Académica de la Especialización en Docencia Universitaria (UNLP) y Directora de la Especialización en Prácticas, medios y ámbitos educativo-comunicacionales (FPyCS, UNLP). Coordinadora de *La enseñanza interpelada. Prácticas y perspectivas en la formación docente universitaria* (2014) y *Universidad y transformaciones* (2013). Dirige proyectos de investigación sobre formación universitaria y transformaciones socioculturales, y sobre políticas académicas y enseñanza de la Comunicación (FPyCS). Coordinadora de la Revista Trayectorias Universitarias (UNLP).

Ros, Mónica G.

Magíster en Didáctica y Licenciada en Ciencias de la Educación por la Universidad de Buenos Aires (UBA). Profesora Adjunta de Didáctica y Formación Docente en Comunicación en el Profesorado en Comunicación Social de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Profesora Titular Interina de Didáctica de las Ciencias Sociales y el Trabajo Social y Profesora Adjunta Interina de Prácticas de la Enseñanza en la Facultad de Trabajo Social (UNLP). Directora General de Promoción de las Trayectorias Estudiantiles de la UNLP. Docente de la Especialización en Docencia Universitaria (UNLP) y del Seminario Comunicación y Educación de la Maestría en Ciencias Sociales (UNQ). Dirige proyectos de investigación en educación superior relacionados con la formación universitaria y las transformaciones socioculturales, con énfasis en la enseñanza universitaria y la inclusión educativa. En su trayectoria profesional ha participado en proyectos de gestión académica en el ámbito universitario.

Iotti, Andrea

Licenciada y Profesora en Comunicación Social por la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Maestranda en Ciencias Sociales por la Universidad Nacional de Quilmes (UNQ). Jefa de Trabajos Prácticos de las cátedras Didáctica y Formación Docente en Comunicación y Producción de Conocimiento en la Intervención Socio-comunitaria de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social (FPyCS) de la UNLP. Docente de la Especialización en Comunicación Social, Periodismo y Género (FPyCS, UNLP). Actualmente se desempeña como asesora docente de la Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires. Ha participado como autora en las publicaciones *Planificación y Comunicación* (2017) y *Universidad y transformaciones* (2013). Co-dirige proyectos de investigación sobre temáticas vinculadas con la planificación de la comunicación gubernamental y participa en proyectos sobre formación universitaria, transformaciones socioculturales, políticas académicas y enseñanza de la Comunicación (FPyCS, UNLP). En su trayectoria profesional ha desarrollado tareas de producción de materiales educativos, capacitación docente y planeamiento educativo.

Autoras**Arce, Debora M.**

Especialista Docente de Nivel Superior en Educación y TIC por el Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD). Doctoranda en Comunicación Social por la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Licenciada y Profesora en Comunicación Social (UNLP). Es Ayudante Diplomada en la cátedra Didáctica y Formación Docente en Comunicación (Profesorado en Comunicación Social, FPyCS, UNLP). Además, se desempeña como docente en distintos espacios curriculares en el Nivel Superior, universitario (UNLP) y terciario (ISFD en pcia. Buenos Aires). Es docente investigadora en distintos proyectos de investigación sobre formación universitaria, transformaciones socioculturales, políticas académicas y enseñanza de la Comunicación (FPyCS, UNLP) y en proyectos de extensión universitaria sobre salud bucal y educación (Facultad de Odontología, UNLP). Realiza tareas de asesoramiento pedagógico y comunicacional y producción de materiales digitales para propuestas de educación en línea dentro de la UNLP, así como acciones de coordinación de cursos de capacitación docente en la Dirección de Capacitación y Docencia de la Secretaría de Asuntos Académicos de la UNLP.

Gallo, Lucrecia

Especialista en Gestión de la Educación Superior por la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Maestranda en Comunicación Digital Interactiva, Universidad Nacional de Rosario (UNR). Licenciada y Profesora en Comunicación Social (UNLP). Adscripta a la cátedra Didáctica y Formación Docente en Comunicación del Profesorado en Comunicación Social, FPyCS-UNLP.

Se desempeña en el área de la Dirección de Capacitación y Docencia de la Secretaría de Asuntos Académicos de la UNLP, como Coordinadora editorial de la revista Trayectorias Universitarias y Secretaría Tecnológica de la Especialización en Docencia Universitaria, UNLP.

Guiller, Charis M.

Maestranda en Tecnología Informática aplicada en Educación por la Universidad Nacional de La Plata (UNLP), Especialista Docente de Nivel Superior en Educación y TIC por el Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD). Licenciada y Profesora en Comunicación Social (UNLP). Maestra especializada en Educación Primaria (ISFD Nro. 37). En la Facultad de Periodismo y Comunicación Social (FPyCS) es Ayudante diplomada de la Cátedra Didáctica y Formación Docente en Comunicación, Profesora a cargo del Seminario Comunicación, Educación y Tecnologías y de diversos seminarios de posgrado. En la Universidad Nacional de Quilmes (UNQ) es Profesora de la asignatura Educación a Distancia, de la Licenciatura en Educación y los Profesorados en Educación, Ciencias Sociales y Comunicación. Participa en proyectos sobre formación universitaria, transformaciones socioculturales, políticas académicas y enseñanza de la Comunicación (FPyCS, UNLP). Es Directora de Educación a Distancia de la FPyCS y miembro de la Comisión de Educación a Distancia de la UNLP. Integra equipos técnico-pedagógicos y de investigación en la Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires (DGCyE). Produce materiales educativos para cursos de formación docente y seminarios de posgrado virtuales relacionados con cultura digital y educación, nuevas alfabetizaciones y educación en entornos virtuales.

Pensar la formación en comunicación : desafíos político-pedagógicos y prácticas de enseñanza / Glenda Morandi ... [et al.] ; coordinación general de Glenda Morandi ; Mónica G. Ros ; Andrea Iotti. - 1a ed - La Plata : Universidad Nacional de La Plata ; EDULP, 2022.

Libro digital, PDF - (Libros de cátedra)

Archivo Digital: descarga
ISBN 978-950-34-2196-3

1. Didáctica. 2. Comunicación. I. Morandi, Glenda, coord. II. Ros, Mónica G., coord. III. Iotti, Andrea, coord.
CDD 370.14

Diseño de tapa: Dirección de Comunicación Visual de la UNLP

Universidad Nacional de La Plata – Editorial de la Universidad de La Plata
48 N.º 551-599 / La Plata B1900AMX / Buenos Aires, Argentina
+54 221 644 7150
edulp.editorial@gmail.com
www.editorial.unlp.edu.ar

Edulp integra la Red de Editoriales Universitarias Nacionales (REUN)

Primera edición, 2022
ISBN 978-950-34-2196-3
© 2022 - Edulp

S
sociales


Edulp
EDITORIAL DE LA UNLP



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA