

**FACULTAD DE PERIODISMO Y COMUNICACIÓN SOCIAL**  
**PROFESORADO EN COMUNICACIÓN SOCIAL**

**DIDÁCTICA DE LA COMUNICACIÓN**

**Documento de Cátedra – Núcleo 5**

*La intervención de los educadores/comunicadores desde la pedagogía crítica de la comunicación*

## Introducción

En esta instancia de nuestro proceso de trabajo, vamos a focalizar en una dimensión fundamental para la tarea de intervención: la que nos lleva al desafío de pensar *cómo* nuestros posicionamientos político-pedagógicos asumen una expresión concreta 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 educadores, proponemos compartir a los sujetos con los que trabajamos. Es decir que lo que vamos a problematizar en este núcleo, es la importante **cuestión de la dimensión metodológica**, de los procesos de formación (o dicho de otro modo, de la cuestión del hacer, del cómo). Volveremos a ella también, de aquí en adelante cuando focalicemos en otras dos dimensiones específicas de las prácticas docentes, que tienen implicancias en lo metodológico, como son el diseño de una propuesta pedagógica y su coordinación.

La **pregunta por lo metodológico**, adquiere fuertes connotaciones en el campo educativo, en tanto la educación tiene una dimensión fuertemente práctica, ya que *acontece* como *proceso*, como *acto*. 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.

De manera que *el cómo*, puede señalarse, estructura fuertemente las prácticas educativas y la tarea docente: contiene definiciones acerca de aquello que hacen en el espacio común docentes y alumnos, en cada momento. Tradicionalmente, en los espacios escolares especialmente, la —vidall de docentes y alumnos ha sido llenada y sostenida por acciones, actividades, trabajos, tareas. En este sentido, la —urgenciall por cómo estructurar la práctica atraviesa a la tarea docente. Y la práctica, al decir de Bourdieu, se despliega en el tiempo, fluye en el tiempo, no admite detenimientos, parálisis, ni vacíos.

La urgencia de la práctica atraviesa la tarea docente, pero ¿Cuál es esa tarea docente? ¿En qué consiste el trabajo del docente? ¿Cómo delimitamos el qué hacer de los sujetos en esas prácticas de formación?. Ahora sí la cuestión se complejiza porque dependiendo de la respuesta que demos a esta pregunta, van a ser distintas las cuestiones que un docente va a tener que conocer, comprender y saber hacer para realizar su tarea.

Y aquí es necesario, junto con numerosos trabajos en torno de la docencia y la formación docente, señalar 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, al decir de Goodson<sup>1</sup> el docente - pasó a convertirse en —... el repartidor práctico de las intenciones de otros—. 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 los primeros docentes alfabetizadores de inicio de siglo, se les 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 los expertos contratados por las grandes editoriales, introdujeron, con base en los diseños curriculares, propuestas didácticas denominadas en tal sentido —a prueba de docentes—. (Lo 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 los sitúa como de 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 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 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**.

Es en esta perspectiva que la pregunta por el *cómo* no tiene una respuesta técnica. Lo que además requiere entender que lo metodológico **no puede considerarse en forma aislada de una concepción de educación, de sujeto y de sociedad**. Podemos construir una propuesta metodológica de trabajo como respuesta al *cómo*, pero esta metodología —en tanto saber sobre el qué hacer—, es 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**.

---

<sup>1</sup> Citado por Gómez, Alberto Luis. En "Tradiciones curriculares, innovaciones educativas y función social Función Social Conservadora del Conocimiento Escolar: La primacía de los temas sobre los problemas". Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales. Mérida-Venezuela. Enero-Diciembre. Nº 7 (2002)

Por eso vamos a asumir el cómo y la urgencia de la práctica como desafío, pero de una práctica cualitativamente distinta, una práctica pedagógica desarrollada por un docente que intenta construirse como un intelectual reflexivo.

### **Principios y propuestas metodológicas de los enfoques educativo-comunicacionales críticos:**

Soy profesor en favor de la decencia, contra la falta de pudor, a favor de la libertad contra el autoritarismo, de la autoridad contra el libertinaje, de la democracia contra la dictadura de derecha o de izquierda.

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... (Freire, 2008)

Vamos a 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; el movimiento de la denominada pedagogía de la comunicación, desarrollada en distintos ámbitos, y gestada centralmente por Francisco Gutiérrez, Prieto Castillo y Mario Kaplún; 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 pedagogos argentinos como Adriana Puiggrós, o mexicanos, como Alicia de Alba. Sumaremos también otros aportes valiosos para los procesos de formación en comunicación, provenientes de las reflexiones y propuestas de educadores que se

ocupan de la problemática de la enseñanza del conocimiento sobre lo social, especialmente en espacios escolares. Estas producciones proponen principios de actuación que podrían derivarse de las características de los saberes definidos para la enseñanza. Comprenden que estos saberes dan cuenta de un particular posicionamiento epistemológico sobre ellos, sobre la estructura interna de una disciplina, o campo de conocimientos, y sobre las diferentes maneras en que van construyendo sus categorías o métodos y que dan lugar a una manera "pensar" desde estas categorías. Además, esta consideración genera diferencias en la enseñanza en función del tipo de problemas de conocimiento que estos diferentes saberes implican para un sujeto que intenta apropiarse de ellos, y lo que se requiere que éste realice en torno a los mismos, para poder aprenderlos.

Todas estas perspectivas, tienen en común el haber analizado críticamente los procesos de escolarización dominantes, y de haber planteado la necesidad de construir nuevas alternativas, desde las que encarar procesos formativos sostenidos en otros valores y concepciones.

Volviendo a la cuestión de la dimensión metodológica, y entendiéndola como síntesis concreta que expresa concepciones éticas, gnoseológicas, ideológicas y políticas, vamos a reconstruir algunas de las premisas teórico-metodológicas provenientes de estas producciones, desde las que podemos responder a la pregunta acerca de ¿Cómo trabajar en los espacios de formación? Algunas posibles respuestas orientadoras de nuestra intervención, serían:

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

Tenemos que asumir el desafío de elaborar en el trabajo cotidiano con los estudiantes escenarios de comunicación que posibiliten la expresión colectiva. Esto supone situarnos en los espacios educativos como 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 los estudiantes, alrededor de problemas significativos que los ayuden a comprender el mundo que los 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 —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: 47)

Como nos dice Freire, el acto de conocer debe ser un acto creador en el que los hombres, mediatizados 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 los educandos***

Respetar la lectura del mundo del educando 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)

De modo que los saberes a construir no son el reflejo de determinados conceptos o definiciones disciplinares sino que supone la búsqueda de la comprensión y reconstrucción significativa del entramado conceptual implicado en las construcciones de las disciplinas, pero también de los docentes y de los estudiantes, de otros actores y grupos de la comunidad, o la sociedad (aún cuando presentan diferente naturaleza), y su vinculación con los fenómenos y procesos a los que aluden en los marcos de experiencia de los sujetos.

Para esto Kaplun, propone desarrollar lo que llama —la prealimentaciónll de todo proyecto educativo, que trata de rastrear y reconocer el —universo vocabularll de 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 los estudiantes con los que trabajamos tienen el derecho a ser visibilizados desde sus diversos contextos culturales, y en los atravesamientos de clase, género, grupo, en sus sensibilidades estéticas, etc., juntamente con la particularidad de sus diversos problemas, esperanzas y sueños.

- ***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 plantea Giroux

Los puntos de vista dominantes sobre educación y currículum 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, 1998)

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 educadores y educandos, desde nuestras propias historias e identidades.

Las prácticas educativas supone la realización de recortes particulares de saberes que son en gran medida arbitrarios (en tanto no existe un criterio válido universalmente sino que responden a criterios situados histórica e ideológicamente), y que validan determinados conocimientos en un momento particular. Pensar en la definición de los saberes abre un campo de problemáticas que remite a procesos de selección y organización del conocimiento al interior de los procesos de enseñanza. Estos procesos de selección implican mecanismos de inclusión y exclusión de saberes que remiten al marco de las decisiones respecto de qué conocimientos son relevantes para la formación de determinados sujetos en diversos contextos sociales e institucionales.

Desde una perspectiva históricamente dominante la selección de contenidos ha respondido a la recuperación de los conocimientos construidos en el marco de las disciplinas científicas (que en términos de lo señalado por Nieves Blanco, constituye la perspectiva filosófica sobre los contenidos), conocimiento legitimado en los ámbitos académicos. En este sentido las lógicas de las disciplinas y sus procesos de construcción y legitimación se constituyen en el criterio dominante para responder al interrogante respecto de ¿qué enseñar?

Desde otra perspectiva, sin embargo, el contenido del currículum 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 currículum, 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. (Nieves Blanco, Pág.241)

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 los sujetos

de herramientas de comprensión y acción sobre el mundo, (que la misma autora caracteriza como sociológica). Un punto de partida en estos planteos es el reconocimiento de que el currículum es una construcción política y no una transmisión objetiva del conocimiento acumulado.

▪ ***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. Es en torno de estos objetos de conocimiento que la articulación de educadores y educandos adquiere sentido. En el estudio de la realidad social se parte de un problema, una pregunta a la que se intenta dar sentido. La interpretación y elaboración de categorías explicativas supone procesos de pensamiento complejo, la necesidad de evaluar la consistencia epistemológica e ideológica de lo que se dice, la confrontación con otros sujetos y con diversas problemáticas, de las hipótesis que se elaboran. Se torna necesario entonces, incorporar múltiples miradas en los problemas que se abordan.

Los estudiantes son considerados *sujetos de conocimiento*, cuyas ideas, representaciones, etc. son tomadas como objeto de trabajo por el docente y por el grupo, para analizarlas epistemológicamente y problematizarlas. Las ideas de los científicos sociales y con las del docente se plantean como otras explicaciones posibles con las que se puede confrontar la propia construcción. Como señala 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, 2010:275)

Esto implica que tratemos de definir una agenda problemática, además de temática en el campo de la comunicación, y encuadrar estas problemáticas en una perspectiva de complejidad que articule las dimensiones macro y micro, históricas y presentes, globales y locales.

▪ ***Superando una concepción objetivista de los procesos de conocer***

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 el sujeto y la realidad, sino que se

configuran como *realidad*. Es una concepción del conocimiento como proceso de *descripción objetiva de fenómenos y sucesos, especialmente "observables" del mundo*. En esta concepción, 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 estarían dados en el objeto. De este modo, el conocimiento se configura como verdadero, reflejo de la realidad, externo al sujeto y propio de los *sabios*. Se —elimina así al sujeto que conoce, para lograr una neutralidad valorativa y al mismo tiempo, se instala 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. 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 al sujeto, se define como propiedad de unos sujetos: los docentes, estereotipando la relación educativa en las posiciones de saber y no saber. En la práctica, 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 como traspaso del conocimiento entre docente y alumno. Si adscribiéramos a esta perspectiva, es más probable que en los procesos de enseñanza los conocimientos adquieran el carácter de definiciones, conceptualizaciones e información que el sujeto tiene que reproducir. Aun cuando hubiera comprensión y no sólo memorización, 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. (Finocchio, 1993)

■ ***Asumiendo una perspectiva relacional e histórica del conocimiento***

Aquí el conocimiento se configura como construcción e interpretación intersubjetiva de la realidad y no como descripción o reflejo de ella, sino como articulación de los planos subjetivo-objetivo. No se parte de la observación objetiva, sino que hay una relación estrecha entre las concepciones que portamos, lo que resolvemos mirar o focalizar, y la comprensión. De modo que existen múltiples interpretaciones posibles de lo social, en función de estos marcos de comprensión e interpretación de la realidad. Por ello, esta perspectiva no supone el acceso a una verdad absoluta, sino a saberes validados en el contexto de determinadas prácticas sociales e históricas. En este marco, un supuesto que se configura como central para las prácticas educativas es el del

carácter *constructivo* del conocimiento, no solo respecto de la realidad sino también del sujeto y de su visión del mundo. 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 el de 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 abstracto, 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)

El docente desde la coordinación intenta realizar una clara selección del/los problemas o ejes conceptuales implicados e intenta ofrecer espacios para que los sujetos se pongan en interacción con los puntos centrales del mismo. Por otro lado, va tratando de analizar permanentemente el/los modos en que se van apropiando de los mismos. En virtud de la abstracción de muchas de las categorías de las ciencias sociales es que se requieren procesos permanentes de "ida y vuelta" entre lo abstracto y lo concreto, entre lo general y lo particular, a través de diversas estrategias (simulaciones, inferencias, elaboración de categorizaciones, ejemplificaciones paradigmáticas) para aproximarse a su comprensión.

### **La enseñanza del conocimiento social y su articulación con los procesos de transformación social.**

En relación con nuestros intereses específicos trabajaremos en la identificación de breve de algunos principios metodológicos que se plantean hoy en el campo de la Didáctica de las Ciencias Sociales, intentando también identificar los que serían pertinentes para la comunicación.

Como ya hemos señalado, en la constitución del proyecto moderno de sociedad, el papel de los sistemas educativos fue centralmente la 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.

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. La 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 la tercera pata de esta configuración de las ciencias sociales, junto con la transmisión de un lenguaje nacional, libre de los dialectos y regionalismos de 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 perdidasll, —el padre de la patriall, —el santo de la espadall, —el granero del mundoll), 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.

Desde la perspectiva alternativa al positivismo en relación con el conocimiento estamos planteando, prácticas de enseñanza y de aprendizaje que tienen por objeto la comprensión y interpretación del mundo social, para lo cual los sujetos sociales utilizan categorías construidas por ellos 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 los científicos sociales, de los docentes y de los alumnos, (aún cuando presentan diferentes niveles y naturaleza), para analizar las problemáticas sociales de las que forman parte. En esta perspectiva, podemos enunciar los siguientes principios de actuación prácticos:

- El conocimiento no parte de la observación, sino que hay una relación estrecha entre teorías, selección de los datos y comprensión. Los saberes académicos y las sistematizaciones teóricas de una disciplina, recogen la diversidad de interpretaciones que se construyen en torno a sus "objetos". Es importante reconstruir los modos en que determinados sujetos construyen sus teorías, 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 propio posicionamiento, etc. Así, por ejemplo, las diferentes construcciones teóricas

sobre la comunicación no pueden ser presentadas sin considerar estos elementos intervinientes en su constitución.

- Las categorías de las Ciencias Sociales para su comprensión y/o elaboración, requieren de análisis sincrónicos (interrelaciones de variables sociales en un mismo momento), y diacrónicos (interrelación de los fenómenos sociales a lo largo del tiempo). Esto requiere 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 los sujetos con los medios de comunicación, los aspectos en que la elaboración de un nuevo concepto como el de *industria cultural* permite analizar a los comunicadores, etc.
- Las prácticas sociales de los sujetos sociales son consideradas como aspectos fundamentales de configuración de este campo. Aparecen permanentemente dos niveles de análisis que se vinculan de diversas maneras, lo que se construye como categorías explicativas de lo social y las prácticas de estos sujetos. 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.

### **Una revisión de los sentidos, los contextos y los sujetos en distintas experiencias y proyectos de formación en comunicación**

Más allá de las especificidades de los ámbitos institucionales en los cuales es posible insertarse como comunicador/educador, es preciso señalar que en toda propuesta de formación *los saberes y los problemas que se incluyen como “objetos” del trabajo con los sujetos son definidos según el posicionamiento que se tenga sobre 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 el docente toma es posible rastrearlos.

*De este modo, vemos que los sentidos que el docente construye 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.*

Comencemos entonces por señalar *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 distintos énfasis con que se configuran propuestas de formación distintas. En la práctica concreta no siempre se dan en forma pura, y tampoco éstas expresan la totalidad de los sentidos que es posible construir.

Estas tres finalidades serían:

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

En las páginas que siguen les proponemos profundizar en las características de estas tres finalidades que responden a tres distintos enfoques teórico-metodológicos de enseñanza de la comunicación. A su vez, presentaremos algunos ejemplos concretos que posibiliten ilustrarlos.

■ **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 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, el docente estructura sus —clasesll 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 hayan actualmente vigentes y en circulación.

Un ejemplo que podemos citar es el del *Programa oficial en la provincia de Buenos Aires de la materia Comunicación*, correspondiente al primer año de la modalidad Arte, Diseño y Comunicación del Polimodal.<sup>2</sup> En ese diseño curricular se explicitaban los siguientes contenidos:

*La comunicación: definición.* La comunicación humana y no-humana. Características. (...) Las Ciencias de la Comunicación y la Información: objeto de estudio, propósitos, métodos y disciplinas involucradas. *Modelos de comunicación.* *Modelos de código.* *Componentes de la comunicación: emisor, receptor, mensaje, canal, código, referente o contexto.* Redundancia y ruido. La retroalimentación. Revisión de estas categorías a partir de los *modelos* de comunicación actuales. (...) Comunicación, información, difusión, opinión y persuasión: definiciones básicas, diferencias y similitudes. La comunicabilidad: definición; posturas afirmativas (no es posible no comunicar) y posturas negativas (es posible no comunicar). Niveles de comunicación: la comunicación interpersonal, masiva e institucional. La comunicación directa.

Como se observa en los destacados, los contenidos suponen prioritariamente conceptos, clasificaciones, modelos que se busca que los estudiantes identifiquen. Algo similar podemos encontrar en el siguiente ejemplo, extraído del programa que elaboró un docente en una escuela media de La Plata en el año 2001 para esta misma asignatura:<sup>3</sup>

---

<sup>2</sup> Se trata del sistema vigente hasta el año 2010 en la provincia de Buenos Aires, que corresponde al actual Ciclo Superior de la Educación Secundaria.

<sup>3</sup> Se retoman sólo las dos primeras unidades.

Unidad 1: *Concepto de comunicación*. ¿La comunicación en el centro de la vida cotidiana? La comunicación como proceso social de producción, circulación y consumo de significados que cobran sentido en determinados contextos.

Unidad 2: *Teorías de la comunicación. Los primeros pasos teóricos. Teoría Hipodérmica. Teoría Funcionalista. Teoría Crítica. Teoría Culturoológica. Teoría de la Dependencia. Teoría Sociosemiótica. La semiología*. Dimensión sintáctica, semántica y pragmática del signo. Connotados y denotados en la imagen.

La reproducción lineal y cronológica de perspectivas teóricas que se suceden sin problematizarse se observa claramente en los destacados.

Otra modalidad bastante corriente en esta perspectiva es estructurar la propuesta a partir de ciertos conceptos que puntualizan en los medios de comunicación como contenido principal; pero limitándose a determinadas formas de tratamiento de aquellos, por ejemplo, narrando su historia. Historia que se relata como una sucesión de acontecimientos lineales, en la que las tecnologías aparecen desvinculadas de los conflictos políticos, las luchas por el poder, los intereses económicos, las características culturales de las sociedades en las que surgen. Es decir, se ignora una lectura que articula los desarrollos tecnológicos con los procesos económicos, políticos y culturales que les dan origen.

La presentación de los contenidos en este tipo de propuestas suele ser altamente *fragmentaria*: se basa en la introducción de definiciones cortas, simples, para memorizar, eliminando toda referencia a los procesos históricos y presentando a lo sumo meros hitos temporales. Veámoslo en este ejemplo, correspondiente a fragmentos de un manual de enseñanza de —Cultura y ComunicaciónII (Cufre, 1999: 15, 16 y 17):

*¿Qué es ser culto?*

El término culto proviene del latín *cultus*, de *colere*, cultivar, cuidar y se refiere al que está dotado de las cualidades que provienen de la cultura o la instrucción; entendiendo por cultura el conjunto de conocimientos básicos que toda persona necesita en un momento histórico y en un medio social dados, para desenvolverse con soltura frente a los múltiples problemas que pudieran presentarse.

*Evolución del término culto*

Ser culto ha tenido diversos significados a través del tiempo.

- *En la antigüedad clásica* (siglos VIII al XI) era culto quien dominaba la filosofía, la poesía y las artes liberales (artes lingüísticas: gramática, retórica y dialéctica y artes matemáticas: aritmética, geometría, astronomía y música). Un ejemplo es Cicerón (106 AC – 43 AC) hombre de estado, escritor y académico recordado como el orador más grande que tuvo Roma. (...)

- *En la Edad Media* (siglos XII y XIII), sobresalía el que se dedicaba a los estudios teológicos – relativos a Dios, sus atributos y perfecciones- como lo fuera Santo Tomás de Aquino (1225-1274), filósofo y teólogo italiano quien destacó en sus escritos la existencia de Dios a través de cinco vías argumentativas.
- *En el Renacimiento* (siglos XV y XVI), era culto quien hubiera leído los clásicos y dominara varias ciencias y artes. Leonardo Da Vinci fue uno de ellos. Gran humanista y eximio pintor dominó con gran maestría las ciencias naturales y las matemáticas, la escultura, la música, la arquitectura y la mecánica (...)
- *En el siglo XX*, el significado de hombre culto se diversifica aun más, polarizándose en tres perfiles:
  - *El hombre de los nuevos saberes lingüísticos* como Umberto Eco (1932), filósofo italiano quien en su obra *Lector in fábula* plantea caminos posibles para la comprensión de la intertextualidad en la narrativa.
  - *El científico comprometido*, en incansable lucha por la Paz y contra las armas nucleares. Entre ellos Linus Car Pauling (1901-...) bioquímico dedicado al estudio de las estructuras nucleares de las proteínas. Obtuvo el Premio Nobel de la Paz en 1962.
  - *El tradicional*, hombre genérico, espectador de la cultura, más que protagonista.

Como se observa en el manual citado es habitual en esta línea, recurrir a la *ejemplificación*, ya que la única mediación que se establece entre el concepto y la realidad de los sujetos en situación de aprendizaje es proponer ejemplos que, la mayor parte de las veces están fuera del marco de referencia y de experiencias de los sujetos que participan de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, resultando poco significativos para ellos. Por otro lado, esta mediación se basa simplemente en —aplicarll 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**

Esta finalidad refiere 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 —competenciasll –que muchas veces se utiliza explícitamente- no resulta la más adecuada, porque pareciera significar que 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 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: estos 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— desde donde se extraen los contenidos, pero en este caso, lo que podría interpretarse como disciplina es el oficio o profesión periodística. Veamos un ejemplo extraído de un manual de enseñanza de la comunicación:

#### *c) La presentación de las noticias*

Además de la información presente en una noticia, su diseño y diagramación también comunican.

Las partes características de la estructura de una noticia son: *titular, copete y cuerpo*. [Nota del autor: Se presenta una imagen de una noticia donde se marcan estos tres elementos].

#### *Titular*

El titular expresa una síntesis del contenido fundamental de la noticia. Su diagramación —grosor y tamaño de las letras, número de columnas que abarca—, está relacionada con la modalidad del artículo. Por ejemplo, para las noticias de mayor importancia se utiliza el título de apertura plena; y, el título impactante aparece en primera plana, con letras muy grandes y en color negro fuerte.

#### *Lead o copete*

El copete introduce la noticia: presenta un resumen de la información principal. En algunos periódicos, también se usa la —volantall. Se trata de una frase que

complementa el título ampliando su información. Lleva caracteres más pequeños y precede al titular.

Generalmente, la información presente en título y copete es la respuesta a cinco preguntas que se consideran clásicas en el periodismo:

- ¿QUÉ? Hecho se informa.
- ¿QUIÉN? Protagonista de lo sucedido.
- ¿CUÁNDO? Momento en que se dio el hecho.
- ¿DÓNDE? Lugar en que se produjo.
- ¿POR QUÉ? Causa de lo sucedido

#### *Cuerpo*

El cuerpo de la noticia desarrolla la información sintetizada en el titular y en el copete. Para la presentación de lo informado, emplea la forma de *pirámide invertida*, donde los hechos más importantes se presentan en primer lugar y luego se reseñan los detalles. [Nota del Autor: Se presenta un gráfico de la pirámide] (Zecchetto, Braga y Argüello, 1995: 57, 58 y 59).

#### *Otro tipo de prácticas que hacen foco en la producción*

En este caso, los sujetos 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 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 los sujetos, desnaturalizar la construcción de la realidad que realizan los medios 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, etc. Podemos visualizar algunas de estas cuestiones en el diseño curricular ya citado de la asignatura *Comunicación*:

#### *Fundamentación*

...El uso eficaz de dichos códigos [culturales] implica un conjunto de *competencias* por parte de los sujetos: culturales, lingüísticas, perceptuales y cognitivas, que se vinculan no sólo con la producción de mensajes adecuados sino también con la recepción de los mismos y aun con la *posibilidad de interrogarse acerca de los propios actos comunicativos* a fin de develar su estructura, su entorno funcional, las intenciones que lo subyacen, su relevancia y sus efectos.

## 2º Unidad

...se ponen en consideración los conocimientos, habilidades y estrategias que permiten definir la *competencia comunicativa*, en particular, la posibilidad de que los sujetos arriben a una *recepción crítica o valorada para adoptar, frente a los productos y los procesos de la comunicación, el rol de receptores activos y críticos*, capaces de realizar una verdadera apropiación y transformación que los conduzca a comprender los fenómenos comunicativos en toda su complejidadll .

## 3º Unidad

[Se pretende] que los alumnos y las alumnas *reconozcan y utilicen en forma adecuada diferentes géneros discursivos* analizando, en todo caso, las restricciones que se originan en sus contextos de producción y recepción.

- **Problematizar “el mundo” y 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 los sujetos comprender de forma más compleja el contexto socio-histórico 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, que es único e inalterable y, por ende, modificable. Por esa razón, 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 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 los sujetos que se encuentran en situación de aprendizaje *son interpelados como protagonistas de estos aprendizajes*. En este sentido, no sólo se los incluye porque se retoman en los contenidos sus intereses, sus prácticas culturales, sus experiencias, los procesos en

los que se identifican, poniendo en escena sus experiencias y su voz, sino que además se los interpela desde el discurso, se establece un diálogo con 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 los mismos estudiantes o participantes en tanto se los interpela como sujetos activos de esa producción, al aportar sus saberes, opiniones, reflexiones, búsquedas, información, etc. Veamos un ejemplo de otro manual de enseñanza de la Comunicación que podríamos identificar con este enfoque:

#### Consumos Culturales

En este capítulo hicimos un recorrido conociendo y reconociendo los símbolos y los lenguajes a través de los cuales se materializan las diferentes expresiones culturales. (...) Como venimos trabajando desde la unidad número 1, *queremos conocer* la incidencia que los medios de comunicación y las nuevas tecnologías de información y comunicación tienen en nuestras culturas, en nuestra vida cotidiana. Este será el tema que abordaremos en la próxima unidad.

Para partir de una realidad concreta, *les proponemos realizar en grupos, una investigación sobre este tema en toda la escuela*. El punto de partida puede ser una encuesta, tomando como variables las propuestas del cuadro. [Se adjunta un cuadro síntesis en el manual]. Dejamos algunos espacios en blanco para agregar otras categorías que consideren importantes (Gatti y Blanco Di Lascio, 2001).

En este ejemplo se observa la interpelación a los sujetos como constructores de conocimientos a partir de las experiencias de sus vidas cotidianas. Vivencias que no se naturalizan sino que, por el contrario, se propone 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 el educador toma decisiones y construye su propuesta. El modo en que relaciona estos tres elementos responde a un tipo particular de enfoque teórico-metodológico. En este apartado les proponemos la construcción de un ejemplo práctico que facilitar 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.

<i>Sentido</i>	<i>Finalidades</i>	<i>Contenidos</i>	<i>Actividades</i>
1. Apropriarse de categorías conceptuales del campo de la Comunicación.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Apropriarse de la categoría de —industria culturalll desarrollada por la Escuela de Frankfurt.</li> <li>- Contextualizar la Teoría Crítica a partir de conocer la situación histórico-social en la que desarrollaban sus investigaciones.</li> <li>- Analizar la categoría de —consumoll desde la idea de industria cultural.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Consumo</li> <li>- Industria cultural</li> <li>- Contexto histórico: Segunda Guerra Mundial y sus implicancias.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Lectura de bibliografía donde se desarrollan estas categorías.</li> <li>- Explicación del docente, ejemplificando con situaciones de la vida cotidiana de los estudiantes.</li> <li>- Se les pide a los estudiantes que busquen otros ejemplos de —industria culturalll.</li> <li>- Se les pide que investiguen sobre el contexto histórico-social en que producía conocimiento la Escuela de Frankfurt.</li> </ul>
2. Apropriarse de herramientas comunicacionales.	<p>Dos posibilidades de abordaje: tecnicista o no tecnicista.</p> <p><i>Tecnicista:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Diseñar una publicidad poniendo en juego herramientas de producción gráfica.</li> </ul> <p><i>No tecnicista:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Construir discursos</li> </ul>	<p><i>Tecnicista:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Redacción publicitaria</li> <li>- Diseño gráfico (uso del espacio, del color, de la tipografía, etc.) y edición</li> <li>- Formatos y géneros publicitarios</li> </ul> <p><i>No tecnicista:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Se trabaja lo anterior, pero el énfasis no está allí sino en:</li> <li>- Planificación de una estrategia: Objetivos del proceso de</li> </ul>	<p><i>Tecnicista:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Se transmiten técnicas de redacción, diseño gráfico y edición a partir de lecturas y explicaciones del educador.</li> <li>- Se les pide que produzcan una publicidad gráfica a partir de las técnicas aprendidas anteriormente.</li> </ul> <p><i>No tecnicista:</i></p>

	<p>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>	<p>comunicación, qué comunicar y para qué, características de los destinatarios, etc.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Relevar consumos culturales de los jóvenes de la escuela.</li> <li>- Producir estrategias de comunicación para compartir estos intereses y prácticas culturales con la comunidad escolar.</li> </ul>
<p>3. Comprender el escenario cultural-histórico actual...</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Problematizar y comprender cómo operan las prácticas de consumo cultural en el escenario socio-histórico actual.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Consumo cultural como práctica social.</li> <li>- Identidad y consumo</li> <li>- El consumo como dispositivo de inclusión y exclusión social.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Analizar discursos publicitarios, buscando los sentidos que construyen en relación al consumo, a la identidad cultural, etc.</li> <li>- 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.).</li> <li>- Comparar y relacionar los sentidos construidos por las publicidades con los que construyen los jóvenes entrevistados.</li> </ul>

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. Es importante problematizar continuamente respecto de la finalidad de nuestras propuestas. Transmitir un concepto 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.

Por estas razones, al momento de pensar y planificar una propuesta de enseñanza resulta importante revisar si se toma exclusivamente como punto de partida la disciplina, e incluso una 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 nuestros educandos y que podemos problematizar con ellos de manera que se amplíen sus posibilidades de comprensión y de intervención en el mundo. Si bien esta tarea se realiza, en parte, desde las categorías conceptuales producidas en el campo de la Comunicación, dado que estas nociones constituyen los sentidos desde los que miramos estas problemáticas, esto no significa reducir el proceso de comprensión del contexto a la asimilación de conceptos disciplinares. Esto implica una mirada que focaliza en el significado fuertemente político y profundamente transformador —y no sólo reproductor— de la educación, dando así coherencia y potencia a nuestras propuestas.

### **Bibliografía básica**

Freire Paulo —Pedagogía de la Autonomía. Capítulos II y III. SXXI. Buenos Aires. 2008  
Siede Isabelino (Coordinador) Ciencias Sociales en la Escuela. Criterios y Propuestas para la enseñanza. Aique. Buenos Aires. Capítulo 1 y 9. 2010.

### **Bibliografía ampliatoria**

AAVV Publicaciones de propuestas de formación en diferentes experiencias de formación en comunicación.

AAVV Propuestas pedagógicas diseñadas por diferentes experiencias y docentes.

Finocchio Silvia Enseñar Ciencias Sociales, Troquel Educación. Serie Flacso Acción, 1993.