



Esta obra está bajo una [Licencia Creative Commons](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/)
[Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/)

La enseñanza de la comunicación en el nivel medio
El caso de la Nueva Escuela Rionegrina
Mario Figueroa
Actas de Periodismo y Comunicación, Vol. 6, N.º 3, noviembre 2020
ISSN 2469-0910 | <http://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/actas>
FPyCS | Universidad Nacional de La Plata

La enseñanza de la comunicación en el nivel medio

El caso de la Nueva Escuela Rionegrina

Mario Figueroa

<https://orcid.org/0000-0002-0593-1352>
mariohfigueroa2005@yahoo.com.ar

Facultad de Derecho y Ciencias Sociales
Universidad Nacional del Comahue, Argentina

Resumen

La puesta en marcha de la Nueva Escuela Secundaria Rionegrina (ESRN) en 2018 abrió una posibilidad de abordar en forma particular la relación entre Educación y Comunicación. Es intención de este trabajo analizar la enseñanza de la Comunicación como espacio curricular en el nivel medio dentro del nuevo modelo implementado desde 2018 en la provincia patagónica y vigente actualmente. El análisis busca dar cuenta de las tensiones, imposiciones e invisibilizaciones de las diferentes corrientes, teorías y escuelas de comunicación en el nuevo mapa curricular de la Escuela rionegrina. Las tensiones se posan especialmente en la vigencia y cristalización de las miradas funcionalistas y tecnicistas de la comunicación, en detrimento de perspectivas críticas, latinoamericanas y decoloniales. Resulta pertinente situar las siguientes reflexiones en el espacio donde se solapan el campo de la producción de conocimiento científico y el campo educativo, es decir la enseñanza de la Comunicación.

Palabras clave

Comunicación, educación secundaria, Nueva Escuela Rionegrina, teorías.

¿Qué es la Nueva Escuela Rionegrina?

La nueva Escuela Secundaria Rionegrina (ESRN) es un formato diferente del diseño curricular en el nivel medio reconoce su origen a partir de una serie de normativas que la sostienen. «La construcción de la nueva escuela y del diseño curricular se organiza partiendo de lo legislado en el art. 37º de la Ley Orgánica Provincial F 4819» (Provincia de Río Negro, 2016). En particular la Resolución 3991/16 aprobó las Estructuras Curriculares correspondientes al Ciclo Básico y al Ciclo Orientado de la ESRN.

También ha sido parte del marco normativo el documento «Lineamientos políticos y criterios para la definición de la Educación Secundaria» (Resolución CFE Nº 84/09, anexo 1), del Ministerio de Educación de la Nación, que junto con los gobiernos provinciales, promueve el logro de acuerdos en torno al gobierno, la organización institucional y pedagógica, y las definiciones sobre el trabajo docente para el nivel; el documento «Orientaciones para la organización pedagógica e institucional de la educación secundaria obligatoria» (Resolución CFE Nº 93/09, Anexo 1) y la Resolución Nº 235/08 como Documento Base del nuevo Diseño Curricular (Ministerio de Educación y Derechos Humanos de Río Negro [MEDHRN], 2011).

En cuanto a la organización en dos ciclos de la enseñanza secundaria, la misma responde a la Ley de Educación Nacional Nº 26206, artículo 31. Un ciclo básico de dos años y un ciclo orientado de tres años.

La selección de contenidos a enseñar. Decisiones y consecuencias

A partir de estas normativas que encuadran la fisonomía de la ESRN, la selección de conocimientos operada por su inclusión en el currículo escolar entraña la puesta en juego de criterios teóricos ideológicos, a partir de los cuales se han privilegiado y adoptado unos recortes de la producción académica especializada, excluyendo otros.

En términos generales, para todas las asignaturas, esta operación de selección/exclusión propia de la construcción curricular, establece lo que se presenta como valioso y legítimo en términos de contenido a ser enseñado y aprendido respectivamente, operación que recorta un repertorio de conocimientos de un entramado más amplio, generalmente cercenando la mirada sobre los complejos procesos de producción y transformación del saber académico que les da origen y validez.

La importancia de estas decisiones reside en las consecuencias que tienen al momento en que los docentes construyen sus propios proyectos de intervención didáctica.

Los contenidos que se proponen en el diseño curricular responden a una perspectiva analítica determinada, que no se puede considerar ingenuamente como así tampoco desligar de los propósitos pedagógicos con que fueron propuestos.

Vale decir que la constitución de la Comunicación, como campo de conocimiento dentro de las ciencias sociales, ha estado sujeta, en términos de Edgardo Lander (2000), a patrones que se inscriben en el proceso de conformación de las Ciencias Sociales.

Para Lander «...las pretensiones de objetividad y neutralidad de los principales instrumentos de naturalización y legitimación de este orden social corresponden al conjunto de saberes que conocemos globalmente como ciencias sociales» (p. 4).

Es decir, al igual que la Sociología y la Historia entre otras, la construcción del campo de la Comunicación tuvo como marco el rasgo moderno, eurocéntrico, cientificista y tecnocrático que marcó el nacimiento de las ciencias sociales en el siglo XVIII.

El boliviano Erick R. Torrico Villanueva (2007) es claro al respecto:

Así, las principales aproximaciones analíticas que en un inicio mereció el fenómeno comunicacional estuvieron orientadas por una teleología instrumentalizadora que prefirió desconocer sus particularidades humanizadoras: la unilateralidad y el tecnicismo prevalecieron en la definición del objeto antes que la participación equilibrada de los actores o que la ilustrada aspiración del entendimiento (p. 43).

La forma en que el campo fue siendo *institucionalizado*, recorrió esos mismos caminos, es decir, fue dotado de estructuras, dispositivos y jerarquías tanto en el nivel de su enseñanza-aprendizaje como en el de su investigación-teorización y en el de su ejercicio profesional, aunque sin que se haya llegado a alcanzar una demarcación autosuficiente y generalizable.

En los bordes de las definiciones: hacia una mirada amplia de la comunicación

Siguiendo a Torrico Villanueva (2007) la Comunicación puede situarse como «un proceso social de producción, circulación, intercambio desigual y uso de

significaciones y sentidos culturalmente situados y mediados o no por tecnologías» (p. 45).

En este mismo sentido, para Washington Uranga (2007) «la Comunicación es un proceso social de producción, intercambio y negociación de formas simbólicas, fase constitutiva del ser práctico del hombre y del conocimiento que de allí se deriva» (p. 2).

En ambas definiciones se pone de manifiesto el carácter social de los procesos comunicacionales al tiempo que se comparte la inclusión de la palabra intercambio como denominador común. Vale decir que para estos autores la Comunicación tiene más que ver con procesos de negociaciones de formas simbólicas, de circulación de representaciones, de construcciones de sentidos.

Es interesante, en el caso de Torrico Villanueva (2007), la preocupación por poner de manifiesto que muchas veces esos intercambios son *desiguales*, es decir se busca hacer explícita las relaciones de fuerza que están presentes en los vínculos comunicacionales.

En estas dos aproximaciones al concepto de Comunicación, la dimensión tecnicista/mediática aparece atenuada y sin un lugar central o natural del fenómeno de la Comunicación. Será conveniente detenerse en este punto del análisis para recuperar más adelante cómo sin ser el plano mediático un elemento central, único o natural de los procesos de comunicación, su consideración se ha vuelto una moneda corriente en el estudio de la comunicación.

Un primer acercamiento al Diseño Curricular de la ESRN, en lo que respecta al estudio de la Comunicación, puede dar señales de los sentidos que tienen los recortes disciplinares, de las decisiones tomadas en materia de contenidos a enseñar y de las expectativas que estas intenciones buscan generar.

El plan de estudios de la ESRN en la provincia se organiza a partir de un tronco común que afecta a los tres primeros años y un ciclo orientado para los dos últimos años.

La orientación de los ciclos varía en áreas temáticas que van desde la contabilidad, la administración de empresas, la informática, pasando por las ciencias de la información y comunicación.

En todos los troncos comunes de las escuelas de la provincia (es decir los dos primeros años de la formación) no existe la asignatura Comunicación en ninguna de sus posibles formas. Sólo hay presencia de campos disciplinares vinculados a la comunicación en los ciclos orientados.

El diseño curricular de nivel secundario en la provincia de Río Negro, permite visualizar en primera medida la ausencia de una asignatura que estudie en los dos primeros años del nivel medio, la comunicación en tanto práctica fundacional de la condición humana y por otro lado la estratégica asociación, en los años posteriores, del estudio de la comunicación exclusivamente a las nuevas tecnologías.

Tanto en los fundamentos que se esgrimen en el diseño curricular en general, como en cada planificación en particular de asignaturas del campo comunicacional, se pueden observar la sedimentación, la jerarquización de algunas miradas teóricas y en todo caso develar otras ausencias o teorías silenciadas.

Como primera reflexión, es pertinente detenerse en el análisis de los lineamientos curriculares de la ESRN para observar la presencia de algunas contradicciones entre los fundamentos que justifican las intenciones de la formación y la materialización en los campos curriculares.

Es decir, en los fundamentos, en los considerandos, en las argumentaciones, el diseño curricular abunda en citas de teóricos críticos de la comunicación instrumental emergida de la sociología funcionalista del siglo XX.

Sin embargo a la hora de materializar esas representaciones en campos curriculares, se termina encasillando en algunas asignaturas como Medios de comunicación, Legislación y Políticas comunicacionales, Taller interdisciplinario multimedia sobre sociedad y comunicación, entre otras, marcando cierta impronta pragmática e instrumental.

En el propio documento curricular se puede leer:

Es así como el desarrollo de las tecnologías hoy constituye uno de los factores claves para comprender y explicar las transformaciones económicas, sociales, políticas y culturales de las últimas décadas, lo que exige nuevos saberes y competencias sociales, profesionales y personales para poder afrontar los cambios que se llevan adelante (MEDHRN, 2011, p. 372).

Esta vinculación de comunicación y Nuevas tecnologías (TICS) da cuenta de un fenómeno sobre el que varios pensadores han posado su mirada. Se trata de la aparente ingenua tendencia a instalar como valores colectivos la *tecnologización de la vida cotidiana*.

El acercamiento de los estudiantes al complejo universo del fenómeno de la comunicación humana dentro de la ESRN, pareciera quedar sujeto a un doble juego que implica, por un lado, un acercamiento a las dinámicas comunicacionales en tanto Instrumentos, medios masivos, emisores y receptores, y por otro lado la

invisibilización de otras dimensiones de la comunicación: sociales, culturales, comunitarias, alternativas.

Es en este sentido que Jesús Martín-Barbero (2001) explica la vigencia de ciertos modelos de comunicación, que se imponen como válidos relegando a otros.

Aunque casi nunca explícitamente, toda política cultural incluye entre sus componentes básicos un modelo de comunicación. El que resulta dominante es aún hoy un modelo según el cual comunicar equivale a poner en marcha o acelerar un movimiento de difusión o propagación, que tiene a su vez como centro la puesta en relación de unos públicos con unas obras. Hay un perfecto ajuste entre esa concepción y el paradigma informacional según el cual comunicar es hacer circular, con el mínimo de «ruido» y el máximo de rentabilidad informativa, un mensaje de un polo a otro en una sola dirección (Martín-Barbero, 2001, p. 5).

La penetración de algunos modelos de comunicación afecta a todos los planos de la vida cotidiana y la educación no es excepción. El escenario dibuja una lucha por imponer como válidas, como naturales del devenir histórico algunas construcciones o representaciones que asocian a la comunicación a los Medios Masivos o a la Tecnologías aplicadas a las formas en que los seres humanos se relacionan.

Un análisis acerca del encuadre instrumental y pragmático del fenómeno hace también Gustavo Adolfo León-Duarte (2002). Ese encuadre:

Ha impedido ver con multiplicidad y riqueza el proceso comunicativo y, por otro lado, la globalización y el neoliberalismo que nos acompañan desde hace casi dos décadas en la región, no han resultado ser un proceso simple sino complejo y lleno de paradojas, que destaca las contradicciones sociales y sitúa en tela de juicio todas las verdades y certidumbres sobre las cuáles el hombre moderno se había apoyado para entender y explicar su mundo (p.22).

El filósofo cordobés Héctor Schmucler (1997) planteó hace algunos años la voluntad de recuperar el sentido etimológico de la palabra comunicación que hacer alusión a un acto de comunión, de puesta en común. Comunicación del latín *comunicare*, hace referencia a lo común, a lo público.

Sin embargo, los sentidos de la palabra comunicación han ido mutando hasta quedar asociados a su dimensión Mediática/tecnológica.

Lejos de una construcción académica ingenua y despolitizada, estas miradas funcionalistas no quedan sólo en valores sino que se plasman en documentos y legislaciones.

El Diseño curricular de nivel secundario analizado y vigente en la provincia de Río Negro no cuenta con un campo exclusivo de Comunicación humana y el abordaje

muchas veces tiene que ver con la asociación al campo de la tecnología de la información y de la Comunicación.

La incidencia de las nuevas tecnologías en el campo de la educación, nos está indicando el surgimiento de un nuevo paradigma pedagógico-tecnológico. (...) una visión proyectiva; pensar en una sociedad que amplía las fronteras de lo pedagógico como patrimonio de la sociedad a partir de una conformación tecnológica - comunicativa (MEDHRN, 2011, p. 373).

Lo tecnológico, lo mediático en el centro de la escena

La nueva escuela rionegrina define, a partir de su documento madre, que el campo de la comunicación puede pensarse desde dos ejes estructurantes:

- a) la comunicación interpersonal, intercultural y comunitaria/institucional;
- b) la comunicación y los medios.

En el documento, estos ejes de la ESRN no dan cuenta de la necesidad de una perspectiva crítica en el acercamiento de las teorías comunicacionales clásicas (sociología funcionalista norteamericana, escuela de Palo Alto, escuela de Frankfurt, estudios culturales, teoría de la dependencia). Tampoco hay propuestas ni menciones en torno a la comunicación alternativa o comunitaria (que también pueden relacionarse con las nuevas tecnologías). Finalmente tampoco se menciona en los contenidos, el análisis del entramado social y político que enmarca las prácticas comunicativas. No se propone el estudio o un análisis de la Ley de Servicios Audiovisuales. Entonces ¿En qué escenario es posible pensar lo comunicativo?

Ejemplo de esto es que en el apartado *Propósitos y saberes por unidad Curricular*, del diseño curricular, se mencionan diversas materias y en todas se destinan algunas líneas para mencionar el plano tecnológico o mediático como valor de análisis.

Esto habla de una marcada intencionalidad de estimular de manera prioritaria un acercamiento de los estudiantes a la comunicación en función de los medios masivos de comunicación.

Como se verá más adelante con el análisis de las planificaciones, el recorte de contenidos a abordar en el nivel medio tiende a sobredimensionar el carácter instrumental, mediático y tecnológico de la Comunicación, lo que inevitablemente condiciona las propuestas didácticas y la selección bibliográfica

Es llamativo como, a pesar de que en los fundamentos del diseño abunden citas de teóricos del campo de la comunicación considerados críticos de las perspectivas instrumentales, los contenidos que se proponen para trabajar en el ciclo orientado terminan estando centrados en el análisis de los medios masivos, en su reconocimiento y desde una sobrevaloración del plano tecnológico. Se exponen algunos pasajes del diseño curricular para ilustrar estas consideraciones.

En este sentido, se propone pensar a la educación en comunicación como un proceso que incluye tanto la reflexión y la mirada crítica como la elaboración de discursos, ya que la experiencia de "producir los propios textos mediáticos- y de experimentar sistemáticamente con las reglas del lenguaje de los medios- puede ofrecer nuevas intuiciones, de una forma más directa (MEDHRN, 2011, p. 372).

Del propio análisis del diseño curricular se desprende la intencionalidad que recorre todo el plan en torno a la apropiación y comprensión de los medios de comunicación. Tanto de su consumo como de las producciones. Nuevamente la cita de autores de referencia en educación o comunicación son el respaldo de estas intenciones.

La proliferación de las tecnologías de la comunicación, la fragmentación de las audiencias y el aumento de la interactividad no sólo están transformando nuestras relaciones diarias con los medios, sino también, han modificado la constitución de las subjetividades, especialmente la de los jóvenes, que es hacia a donde apunta la mayor parte del mercado de los medios (MEDHRN, 2011, p. 372).

El documento cita a Roxana Morduchowicz para dar cuenta de la importancia de analizar los Medios masivos de comunicación. «Entender la manera en las que los medios representan la realidad y nos hablan de lo que sucede, coloca a las personas en mejores condiciones para participar socialmente» (MEDHRN, 2011, p. 373).

A pesar de que es amplio el repertorio de comunicadores, teóricos y corrientes que insisten en superar la dominación que las perspectivas tecnicistas tienen en la enseñanza de la Comunicación, la apropiación por parte de los alumnos del universo de los medios de comunicación parece ser el objetivo más importante dentro de la ESRN. O por lo menos el más relevante.

Como bien lo explicita el propio diseño curricular, se busca «un abordaje que dé cuenta de la comunicación y la cultura mediática como proceso social, de identificación y como espacio de lucha por los sentidos y significados sociales, no puede utilizar a los medios como meros soportes para ilustrar contenidos» (MEDHRN, 2011, p. 372).

Aun partiendo de fundamentos críticos, de situar bibliografía y autores que den cuenta de miradas amplias de la comunicación, que superen los límites instrumentales en la comprensión del fenómeno de la comunicación humana, se construye la idea de que no se puede escapar del análisis de medios masivos en la enseñanza de la Comunicación.

Seguir leyendo los fundamentos del diseño curricular parece ir en ese sentido. «Las modificaciones en las formas de percepción requieren, por parte de los docentes, trabajarlas en el aula sin miedos ni prejuicios, fomentando un trabajo analítico, crítico y creativo con los medios» (MEDHRN, 2011, p. 372).

Simplemente a modo de mención histórica, cabe recordar que fue la Escuela Latinoamericana de la comunicación durante los años 60 y 70, en el marco de los países no alineados, del NOMIC y del informe MC Bride, la que promovió una mirada profunda, crítica, de denuncia sobre la estructura de dominación de los países centrales en materia de propiedad de medios de comunicación, pero también en la influencia que tenía esta asimetría en las posibilidades de accesos simbólicos y materiales de los pueblos de Asia, de África y de América Latina. Luis Ramiro Beltrán, Mario Kaplún, De Sousa Melo, Jesús Martín-Barbero, Néstor García Canclini, Armand Mattelart, Ariel Dorfman fueron algunos de los pensadores que trabajaron durante años en una mirada propia sobre la comunicación.

Claramente sus trabajos marcaron una bisagra en la denuncia de las consecuencias políticas, culturales y económicas que tenía el dominio de los países como Estados Unidos y algunos europeos, sobre los sistemas de comunicación.

La voz genuina de los pensadores de la Teoría de la Dependencia iba en la denuncia de la desigualdad en el acceso a las tecnologías de la comunicación que provocaba un intercambio desigual de flujos de imágenes e informaciones.

También intentaron promover la comunicación popular, elaborada precisamente por los pueblo, mediante medios alternativos radios comunitarias y regionales. Los documentos de estos pensadores mostraron las diferencias entre las grandes cadenas transnacionales, cómplices de la dominación y el sometimiento de los países periféricos.

Claramente uno de los fenómenos más fuertes que se denunciaba era la importación de modelos foráneos para analizar la comunicación tenía sobre estos pueblos.

Es llamativo como los espacios actuales en los que se tematiza [se enseña] la comunicación, como el caso de la ESRN, se desconocen estas posiciones críticas,

latinoamericanas, propias que tuvieron origen en la necesidad de pensar un escenario distinto.

Recurrencias y Discontinuidades

Un análisis profundo de las planificaciones permite reconstruir tensiones históricas sobre el campo comunicacional.

Para el presente trabajo se realizó un trabajo de campo que incluyó el análisis de algunos programas de asignaturas del ciclo orientado de la ESRN. Se trata de planificaciones de tercero, cuarto y quinto año, en las asignaturas y talleres denominadas comunicación.

Algunos de los interrogantes que orientaron el trabajo iban al cruce de pensar ¿desde dónde se activa una aproximación a la comunicación humana? ¿Qué tan presente se encuentra la dimensión mediática/tecnológica en la enseñanza de la comunicación? ¿Qué implicancias tiene lo social en el abordaje de la comunicación? ¿Qué tipos de producciones son las que se proponen a los estudiantes?

La cuestión de las producciones de los estudiantes es un tema interesante aunque dada su complejidad se propone como una línea de trabajo futuro, atendiendo a la mirada de Luis Sandoval (2015) sobre la necesidad de que la enseñanza de la comunicación debiera promover actividades de producción creativas, originales, rebeldes, que desafíen los cánones históricos, los formatos conocidos y los núcleos temáticos clásicos.

Si la tarea de los estudiantes se limita mayormente a la lectura y reproducción de conceptos y autores, parece claro que por este camino es difícil, sino imposible, adquirir las competencias que se supone deben dominar para pasar a formar parte del campo. En contraposición, la producción textual de los estudiantes tiene que ocupar un rol central, lo que lleva a que las estrategias didácticas planteadas prioricen la discusión, el análisis y la producción, por sobre la escucha y la repetición (p. 26).

Sin embargo los alcances del presente trabajo no permiten profundizar ahora esos lineamientos, aunque deja abierto un camino para la posterior profundización.

La Despolitización de la Comunicación

En el recorrido por los programas de Comunicación de la nueva ESRN, aparece atenuada la problematización sobre la comunicación humana desde la complejidad

de ser un proceso social, cultural, dinámico, histórico, político. Las menciones y los abordajes del fenómeno son en todo caso tangenciales y superficiales.

Esto supone una fuga de sentido al no habilitar un espacio para que los estudiantes puedan poner en tensión reflexiones, que les inviten a pensar en la comunicación como práctica social, situada e histórica.

Lo que sí está presente casi de manera constante es el análisis, la mención y el acercamiento a los Medios de comunicación tanto en los formatos más clásicos (TV, radio, prensa gráfica y cine) como en los medios digitales (internet, intranet, correo, blogs, etc.).

Por otro lado, resulta llamativo que sólo en uno de los programas de comunicación analizados aparecen mencionadas las redes sociales, siendo éstas los lugares más frecuentes en los que habitan los adolescentes. La instantaneidad, la fugacidad, la cultura de la imagen, las formas de los vínculos en las redes sociales, sin dudas son un campo fértil de análisis para la comunicación en el nivel medio. Sin embargo, tanto el diseño curricular como las planificaciones, las pasan por alto.

En la fundamentación general del diseño curricular del ciclo orientado, se menciona la necesidad de que las producciones de los alumnos deben tener una conexión profunda con el contexto de los alumnos, con su realidad cercana.

Este hacer debe ser situado y contextualizado y abordarse desde las problemáticas sociales, comunitarias y generacionales de los estudiantes. Es además una instancia que permite atravesar y actualizar los contenidos escolares en clave de los jóvenes y poner a circular dentro del aula experiencias y realidades tradicionalmente excluidas de las prácticas educativas (MEDHRN, 2011, p. 374).

Sin embargo en ninguno de los programas hay referencias al uso que los alumnos hacen de redes como *Twitter*, *Facebook*, *Whatsapp* o algunas aplicaciones y plataformas de utilización muy común entre los adolescentes como *Snapchat*, *Spotify*, entre otras.

En consonancia con el análisis del documento del diseño curricular de la orientación en Comunicación, sucede lo mismo en los programas de las asignaturas. El tipo de medios que se eligen son –en general– medios Masivos y Digitales. Es decir se opta por promover un acercamiento a ciertos medios como TV, radio, prensa gráfica con algunos agregados de *Medios digitales* que se identifican bajo la generalidad de estar asociados a la *web* o *sitios de internet*.

Claramente los grandes ausentes son los medios alternativos, comunitarios, no masivos, que también forman parte del repertorio de medios de una sociedad y que

también dan cuenta de realidades y grupos sociales, de prácticas culturales, de voces silenciadas.

En cuanto a las *dimensiones tecnológicas* está presente este análisis como una constante al igual que la preocupación por la *cultura audiovisual*, como propia de este momento histórico.

En este sentido, uno de los programas dice:

La alfabetización audiovisual es sin dudas una imperiosa necesidad, sobre todo si tenemos en cuenta que los hombres y mujeres de hoy sólo necesitan ya leer textos escritos para su normal desenvolvimiento social, sino que además ven televisión, escuchan radio, leen prensa, utilizan la computadora, etc. (Programa Taller de comunicación 5to año ESRN, 2018, p. 1).

Hay en la construcción de los contenidos y en las propuestas didácticas una marcada tendencia funcionalista y conductista que se alejan de propuestas creativas y disruptivas. Para Luis R. Sandoval (2015):

Como no se trata entonces, de la mera repetición de autores, textos y definiciones, nuestras propuestas formativas deben realizar una serie de elecciones estratégicas orientadas a un sólo objetivo: favorecer la inmersión de los estudiantes en el campo disciplinario de la comunicación, entendiendo que esta inmersión debe traducirse en formas específicas de producción y de reconocimiento (p. 25).

Es singular la tendencia a trabajar desde un modelo lineal (deudor de la sociología funcionalista norteamericana de mitad del siglo XX) que además se filtra con cierta claridad.

Se estimula «La comprensión de la comunicación en general –y la institucional en particular– como un proceso para encontrar la mejor manera de decir algo a los demás, a través del medio más eficaz, desde las propias limitaciones y posibilidades comunicacionales» (MEDHRN, 2011, p. 376).

No es casual que el estudio de los medios masivos sea la moneda corriente en el estudio de la comunicación. Esta tradición es deudora de la escuela norteamericana de mitad del siglo XX, que inmortalizó una forma de pensar a la comunicación. El teórico Ricardo López Pérez (1998) analiza las consecuencias que tuvo la importación de ese modelo en el estudio de la comunicación.

Este modelo, excesivamente analítico, lineal, causal, verbal y descontextualizado, ha sido por décadas una poderosa influencia para quienes se ocupan de la comunicación. Permitió visualizar, medir y objetivar elementos de un proceso continuo e interconectado. Petrificó el movimiento y lo hizo accesible. Ciertamente, no se trata de una influencia siempre abierta, sino lo

contrario. Sin que se lo recuerde explícitamente, sin que sea citado con toda formalidad, sin que habitualmente se mencionen los nombres de sus autores, su presencia ha dejado hasta hoy una huella evidente (p. 29).

La fuerza de este modelo está en haber proporcionado una terminología pegajosa de fácil aplicación, y un marco conceptual simple que inadvertidamente se instala en el discurso de divulgadores y pedagogos cuando eligen la comunicación como centro de sus preocupaciones. Al final, se trata de una herencia que más que ayudarnos a reconocer y comprender la profundidad de la comunicación como fenómeno social complejo, nos ha mantenido alejados de ella.

En *Epistemologías del Sur* (2009), Boaventura de Sousa Santos explica que estas construcciones de saberes válidos y saberes arcaicos (o no válidos) corresponden a la presencia de un fuerte colonialismo que sigue inundando el universo de las Ciencias Sociales. Como lo explica el autor, no se trata ya de un colonialismo territorial como pudo ser el de los siglos XVII y XVIII, que encabezaron varios estados, sino más bien se trata de un colonialismo que opera de manera cada vez más imperceptible y disfrazado en las prácticas cotidianas.

Ese colonialismo:

Es una gramática social muy vasta que atraviesa la sociabilidad, el espacio público y el espacio privado, la cultura, las mentalidades y las subjetividades. Es, en resumen, un modo de vivir y convivir muchas veces compartido por quienes se benefician de él y por los que lo sufren (De Sousa Santos, 2009, p. 24).

El sesgo mediático/tecnológico que atraviesa la ESRN como una daga y construye sentidos en el aprendizaje, se podría contrastar con la mirada de Uranga (2007) para volver a pensar la comunicación humana.

Mediante la comunicación se construye una trama de sentidos que involucra a todos los actores, sujetos individuales y colectivos, en un proceso de construcción también colectivo que va generando claves de lectura comunes, sentidos que configuran modos de entender y de entenderse, modos interpretativos en el marco de una sociedad y de una cultura (p. 3).

Pero más profundo aún resulta el pensamiento de Boaventura de Sousa Santos, para quien su conocida Epistemología del Sur, representa dinamitar los sentidos impuestos por la modernidad y con ella propone «aprender que existe el sur, aprender a ir hacia el sur, aprender a partir del sur y con el Sur» (De Sousa Santos, 2009, p. 15).

También desde otro lugar podemos pensar y proponer mirar la comunicación. La diversidad del mundo es infinita, una diversidad que incluye modos muy distintos de ser, de pensar y sentir, de concebir el tiempo, la relación entre los seres humanos y entre humanos y no humanos, de mirar el pasado y el futuro, de organizar colectivamente la vida, de convivencia y de interacción con el mundo queda en gran medida despreciada, porque las teorías y conceptos desarrollados en el norte global y en uso en todo el mundo académico, no identifican alternativas, y cuando lo hacen, no las valoran en cuanto a contribuciones válidas, para construir una sociedad mejor. Por eso no necesitamos alternativas, sino un pensamiento alternativo de alternativas (De Sousa Santos, 2011, p. 24).

Edgardo Lander (2000) es claro en rastrear ese proceso de consolidación de esa dicotomía entre saberes *válidos* y saberes *arcaicos*. Para el autor venezolano una forma de organización y de ser de la sociedad, se transforma mediante un dispositivo colonizador del saber en la forma *normal* del ser humano y de la sociedad.

Las otras formas de ser, las otras formas de organización de la sociedad, las otras formas del saber, son transformadas no sólo en diferentes, sino en carentes, en arcaicas, primitivas, tradicionales, premodernas. Son ubicadas en un momento anterior del desarrollo histórico de la humanidad, lo cual dentro del imaginario del progreso enfatiza su inferioridad (Lander, 2000, p. 25).

Precusores de la búsqueda de una voz propia en la reflexión sobre la comunicación, son entre otros Rosa María Alfaro, Mario Kaplun, Jesús Martín-Barbero, Luis Ramiro Beltrán, Daniel Prieto Castillo entre tantos otros comunicadores latinoamericanos, que posibilitaron repensar los usos de la palabra comunicación.

En *Memoria de la comunicación* (1997), Schmucler recupera la etimología de la palabra, «Educar- contra lo que estamos acostumbrados a escuchar- no se refiere a poner sino a sacar. Educar viene de ducere que significa conducir. Entonces educere significa conducir afuera, sacar, exteriorizar» (Schmucler, 1997, p. 2).

Se trata de construir un camino distinto en la apropiación crítica del fenómeno de la comunicación humana en la educación, el brasileño José Marqués de Melo (1984), reconoce cuatro líneas de trabajo centrales para la descolonización del campo comunicacional:

- a) Diseño y ejecución de agendas de investigación ancladas a la praxis concretas de comunicación.
- b) Consolidar estatutos de autonomía a partir de una "desobediencia epistémica" que logre cuestionar los modelos conceptuales impuestos.

- c) Imbricar el pensamiento comunicacional al carácter mestizo, popular y autóctono de la región.
- d) Avanzar en la enseñanza de la comunicación interrelacionando de manera significativa teoría y práctica.

En los primeros años del nivel medio, la enseñanza de la comunicación actualmente ocupa un lugar residual como campo autónomo-. Generalmente se la aborda, como hemos visto, en la enseñanza de otras materias como un elemento transversal. Recién en los ciclos orientados aparecen algunos espacios para pensar específicamente el de la comunicación.

Reflexiones finales

Si bien el diseño curricular de este nuevo diseño que es la ESRN, busca en algunos tramos de su fundamentación dejar plasmadas ciertas miradas amplias y críticas sobre la comprensión del fenómeno de la comunicación humana, las planificaciones docentes revelan que el trabajo queda fuertemente orientado hacia el análisis de los medios masivos, de la presencia tecnológica de los nuevos medios digitales y de la importancia de que los alumnos se entrenen en ciertas habilidades emparentadas con el manejo de las nuevas tecnologías y universos digitales.

De este modo se dejan marginadas otras miradas que problematicen a la comunicación en sus dimensiones sociales, culturales, históricas, institucionales y políticas.

No parecieran tener espacio en el tiempo/espacio de la enseñanza de la comunicación, algunos planos que permitan a alumnos y docentes, por ejemplo, interrogarse acerca de la propiedad de los medios masivos de comunicación, la relación de esos medios con los estados (nacionales y provinciales), la comunicación humana por fuera de la dimensión mediática, la (in)visibilidad de minorías silenciadas, el acercamiento al periodismo con perspectiva de género, entre muchas otras opciones que permita construir lo que Mario Kaplún (2010) llamó *La calle ancha de la Comunicación*.

El legado de las perspectivas críticas, culturalistas y las deudoras de la Teoría de la dependencia tienen un espacio de lucha para discutir los sentidos en la enseñanza de la comunicación.

Parece necesario pensar una revisión crítica de aquellas nociones relativas al campo que todavía prevalecen en la práctica cotidiana e incluso en parte del lenguaje

académico como consecuencia de la prolongada predominancia de la concepción instrumentalizadora de la Comunicación.

Referencias

De Melo, J. M. (1984). La investigación latinoamericana en comunicación. *Chasqui. Revista Latinoamericana de Comunicación*, (11), 4-11.

De Sousa Santos, B. (2009). *Una epistemología del sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.

De Sousa Santos, B. (2011). Epistemologías del Sur. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 16(54), 17-39.

Dimatteo, M. C. y Chapato, M. E. (2016). *Producción cultural juvenil mediada una aproximación a las dinámicas de apropiación. Elaboración de discursos y prácticas de sociabilidad en jóvenes*. Recuperado de <http://repositorioslatinoamericanos.uchile.cl/handle/2250/2867070>

Kaplún, M. (2010). *Una pedagogía de la comunicación*. Madrid, España: Ediciones de la Torre.

Lander, E. (2005). La ciencia neoliberal. *Revista Venezolana de Economía y Ciencias Sociales*, 11(2).

Lander, E. (2000). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: CLACSO.

León Duarte, G. A. (2002). Teorías e Investigación de la Comunicación en América Latina. Situación Actual. *Ámbitos. Revista internacional de comunicación*, 9(7-8), 19-47.

López Pérez, R. (1998). Crítica de la Teoría de la Información. *Cinta de Moebio. Revista de Epistemología de Ciencias Sociales*, (3), 24-30.

Martín-Barbero, J. (2001). De las políticas de comunicación a la reimaginación de la política. *Nueva Sociedad*, (175), 70-84. Recuperado de https://static.nuso.org/media/articles/downloads/2992_1.pdf

Muñoz, B. (1997). Comunicación, cultura y desigualdad social: interpretaciones contemporáneas. *Mediatika*. Recuperado de <https://ojs.eusko-ikaskuntza.eus/index.php/mediatika/article/view/89/106>

Sandoval, L. R. (2015). Campo disciplinario de la comunicación: tensiones en su definición y enseñanza. *RevCom*, (1), 15-27. Recuperado de <https://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/revcom/article/view/2617>

Schmucler, H. (1997). Trivialización de la educación. En *Memoria de la Comunicación*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Biblos.

Torrice Villanueva, E. R. (2007). Acercamiento a la Comunicación como cultura académica y a sus proposiciones teóricas generales. *Punto Cero*, 12(14), 41-48.

Uranga, W. (2007) *Mirar desde la comunicación*. Recuperado de <http://www.comunicacion4.com.ar/archivos/URANGA-MirarDesdeLaComunicacion.pdf>

Documentos

Ministerio de Educación y Derechos Humanos de Río Negro. Diseño curricular de la provincia de Río Negro. Correspondiente al nivel secundario. Vigente desde 2011. Recuperado de [http://www.unterseccionalroca.org.ar/imagenes/documentos/leg/Resolucion%203991-16%20\(Escuelas%20secundarias-%20ANEXO%20I%29.pdf](http://www.unterseccionalroca.org.ar/imagenes/documentos/leg/Resolucion%203991-16%20(Escuelas%20secundarias-%20ANEXO%20I%29.pdf)

Programa de asignaturas de Comunicación del ciclo orientado.

Asignatura: Comunicación. 3er año. ESRN 35

Asignatura: Cultura y Comunicación 4to año. ESRN 35

Asignatura: Taller de Comunicación. 5to año. ESRN 15

Asignatura: Taller de comunicación. 5to año ESRN 35

Asignatura: Comunicación en las organizaciones ESRN 35

Recursos Web

Provincia de Río Negro. Consejo Provincial de Educación.

Recuperado de

[http://unterseccionalroca.org.ar/imagenes/documentos/leg/Resolucion%203991-16%20\(Escuelas%20secundarias\).pdf](http://unterseccionalroca.org.ar/imagenes/documentos/leg/Resolucion%203991-16%20(Escuelas%20secundarias).pdf)

<http://www.razonypalabra.org.mx/antiores/n21/icom/gkaplun.html>