

## CAPÍTULO 7

# Perspectivas sobre el conocimiento social-comunicacional y su enseñanza

*Mónica Ros, Debora M. Arce y Lucrecia Gallo*

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

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

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

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

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

## La enseñanza de las ciencias sociales en la educación moderna

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

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

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

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

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

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

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

## Una concepción alternativa para la enseñanza de lo social

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

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

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

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

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

## **Sobre la selección de saberes en la enseñanza en ciencias sociales**

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

## Especificidad del conocimiento social y problemáticas de su enseñanza

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

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

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

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

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

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

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

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

## Enfoques teórico-metodológicos en la enseñanza de la Comunicación

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

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

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

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

Estas tres finalidades serían:

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

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



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

En esta perspectiva los propósitos que se asumen son:

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

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

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

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

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

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

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

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

Aquí podemos distinguir dos variantes, que a continuación describimos.

### **Una propuesta instrumental y fuertemente tecnicista**

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

## **Un ejemplo práctico para sintetizar estos enfoques**

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

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

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

Sentido	Finalidades	Contenidos	Actividades
Apropiarse de categorías conceptuales del campo de la Comunicación.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Apropiarse de la categoría de “industria cultural” 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 “consumo” 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 cultural”.</li> <li>- Se les pide que investiguen sobre el contexto histórico-social en que producía conocimiento la Escuela de Frankfurt.</li> </ul>
Apropiarse de la capacidad de utilizar como recurso o herramienta de comunicación los lenguajes y/o los medios	<p>Dos posibilidades de abordaje: tecnicista o no tecnicista.</p> <p><i>Tecnicista:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <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 publicitarios en lenguaje gráfico para comunicar y compartir con la comunidad escolar las prácticas y consumos culturales de los jóvenes de la escuela X.</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 comunicación, qué comunicar y para qué, características de las y los destinatarios, etc.</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 de la educadora o 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> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Relevar consumos culturales de las y los jóvenes de la escuela.</li> <li>- Producir estrategias de comunicación para compartir estos intereses y prácticas culturales con la comunidad escolar.</li> </ul>
Problematizar “el mundo” y la realidad histórica-cultural y nuestra situación	<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> </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> </ul>

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

## Para finalizar

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

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

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

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

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

## Referencias

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