

**UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CÓRDOBA**  
**Facultad de Educación**  
**Centro de Investigación de la Facultad de Educación**  
**CIFE/REDUC**  
**Red de Investigación Educativa @argentina**  
**REDIN@**

**XVI Encuentro Estado de la Investigación Educativa**  
**“FORMACIÓN DOCENTE A DEBATE”**

## **RELATO DE FORMACIÓN DOCENTE**

**Una experiencia de integración multidisciplinar**

**María Francisca Giordano y Jorge Omar Silva**

**Institución de procedencia:** PI 4-0305 “LAS PRÁCTICAS EDUCOMUNICACIONALES. Su impacto en la comprensión de los Sujetos que interactúan en situaciones de enseñanza y de aprendizaje”.

Facultad de Ciencias Humanas

Universidad Nacional de San Luis. Argentina

**Emails** [giordano@unsl.edu.ar](mailto:giordano@unsl.edu.ar) , [josilva@unsl.edu.ar](mailto:josilva@unsl.edu.ar)

**- 3 y 4 de Noviembre de 2005 -**

## **Objetivos de la Investigación**

El presente trabajo se enmarca en los avances del PI 4-0305 "LAS PRACTICAS EDUCOMUNICACIONALES. Su impacto en la comprensión de los Sujetos que interactúan en situaciones de enseñanza y de aprendizaje" dirigido por María Francisca Giordano. Consiste en la narración de una experiencia vivida en la formación de docentes para la educación especial y la investigación de las propias prácticas, en la Universidad Nacional de San Luis, Argentina.

Los objetivos son:

- Enmarcar una la experiencia de formación docente en el marco conceptual de la investigación de las prácticas educomunicacionales.
- Compartir el relato y análisis de una experiencia de formación docente en alfabetizaciones múltiples.

Entendemos que narrar lo vivido es una manera de poner en circulación, hacer público, la recuperación que los protagonistas realizan de las experiencias desarrolladas. Posee efectos formativos tanto para los que se piensan, se miran haciendo, como para los que pueden reconocerse en prácticas similares. Se ofrece también, desde la convicción, de que este es el lenguaje que permite superar la experiencia y transformarla en objeto de análisis y construcción de nuevos conocimientos.

## **Marco teórico**

Los componentes centrales de nuestro marco teórico son los que se enuncian a continuación:

- Muchos teóricos de la comunicación sostienen hoy que el objeto de estudio de las teorías de la comunicación es la comunicación humana en sus manifestaciones de la vida cotidiana. Si esto es así, estudiar los fenómenos educativos desde esta perspectiva, parecería indicar más un logro y un enriquecimiento que una intromisión.

A partir de esta mirada epistemológica es que surge la necesidad de contribuir a un pensamiento crítico, que entienda a la comunicación como inherente a todo proceso humano. Comprender esto es fundamental para vincular orgánicamente a la comunicación con la educación. No obstante, aún hoy, la formación de los profesionales se organiza considerando que la comunicación y la educación son

fenómenos diferentes, que se estudian y se practican de manera aislada, segregada. Desde nuestra mirada esta separación resulta impensable. Ya Paulo Freire hizo aportes concretos al respecto cuando consideró a la comunicación como elemento fundamental para pensar el conocimiento, el mundo y su vinculación inexorable con la educación. El mundo social y humano no existiría como tal, si no fuese un mundo de comunicaciones, fuera del cual, sería imposible el conocimiento.

Entendemos a la educación y la comunicación como procesos dialécticos, a través de los cuales, al mismo tiempo, se estructuran los individuos, las comunidades y las sociedades que los comprenden. Son también, procesos simbólicos que se encuentran mediados por los lenguajes que se utilizan, constituyéndose en la base de las tramas culturales que le dan una forma determinada, desde un tiempo y lugar específico, a las relaciones de hombres y mujeres con el mundo. Por ello abordamos a la educación y a la comunicación desde esta profunda y mutua relación, evidenciada en las que denominamos prácticas educomunicacionales

- El mundo humano es un mundo de comunicación. No hay pensamiento aislado como no hay hombre aislado. Así todo acto de pensar exigirá sujetos que piensan, un objeto pensado, que mediatiza al primer sujeto del segundo, y la comunicación entre ambos, que se da a través de distintos signos y símbolos. Si a cada tipo de educación corresponde una determinada concepción y una determinada práctica de la comunicación (M. Kaplún, 1998) toda práctica docente requerirá sujetos recíprocamente comunicantes y tendrá que darse dentro de un cuadro de comunes significaciones. Esto supone la existencia de distintos modelos educomunicacionales, que otorgan sentido a las diferentes prácticas docentes.
- El ser humano puede ser considerado como un ecosistema cultural y las tecnologías que utilice de manera preferente lo modificarán necesariamente y de maneras diversas. En el campo de las tecnologías de la comunicación, cuando una dimensión es alterada, el conjunto resulta alterado en su totalidad. Los cambios en un aspecto de la percepción o de la experiencia humana afectan a todos los demás. Así el individuo debe recrearse permanentemente a si mismo para encajar en un mundo que se transforma permanentemente. La influencia de las herramientas culturales no se manifiestan entonces solo a nivel físico o perceptivo, sino también a nivel mental. Así los diferentes modos que adquieran

las mediaciones comunicacionales no influirán solo en aspectos epidérmicos de la mente humana, como los conocimientos, sino que modelarán nuestras estructuras de pensamiento, nuestro lenguaje y el conjunto de nuestra personalidad. De este modo se constituyen los que denominamos universos culturales.

- En el presente, los saberes socialmente válidos ya no circulan en forma preferente por los que han sido sus ejes históricos: la escuela y el libro. El libro, un dispositivo/proceso/modelo que con muy relativos cambios, había moldeado las prácticas escolares desde la invención de la imprenta, sufre hoy una mutación cuyo más largo alcance lo evidencia la aparición del texto electrónico o de la hipertextualidad como nuevo modelo de organización y aprendizaje de conocimientos. Estos cambios no vienen a reemplazar al libro, sino a relevarlo de su centralidad ordenadora de las etapas y los modos de saber que la estructura-libro había impuesto, no solo a la escritura y la lectura, sino al modelo completo del aprendizaje. La institución educativa también sufre un desplazamiento del tradicional lugar que la cultura oficial le había otorgado. En lugar de tratar de entender las posibles causas o razones, se ha dedicado a estigmatizar la situación. Esta estigmatización parte de la negación y desconocimiento de los cambios operados en la cultura popular, en la complejidad social y epistémica que los nuevos procesos y dispositivos hoy disponibles han introducido en los lenguajes, las escrituras y las narrativas que se generan y circulan. Esto es lo que realmente está en la base de por que los estudiantes no entienden lo que hace la educación y ya no leen ni escriben, en el sentido en que los profesores siguen entendiendo el leer y escribir..
- El “aprender a aprender” implica mucho más que el memorizar y retener nociones. El estudiante debe estar investigando, intercomunicándose, interactuando. Así deja de tener gravitación prevalente el volumen de contenidos que se entrega – sobre todo si tenemos en cuenta la rápida obsolescencia de los mismos- y ocupa en cambio un papel decisivo el modo en que son entregados, vale decir, la dimensión pedagógica y metodológica del accionar educativo. En lugar de persistir en la acumulación de información, la educación ha de formar para buscar, procesar e interpretar la información, sin perjuicio del soporte en que circule; formar asimismo para el trabajo en equipos, preparar para el manejo de lenguajes abstractos y de símbolos para expresarse y comunicarse, potenciando a los educandos como emisores para constituir el educando-hablante que suplante al

educando-oyente. En síntesis, educar para una sociedad que requiere ser alfabetizada en los múltiples lenguajes que la atraviezan y configuran. Estos lenguajes constituyen la intrincada trama de mediaciones que operan entre los sujetos y conocimientos a ser comprendidos.

- Proponer un abordaje complejo de la formación de docentes nos remite, no solo, a un problema de paradigma, sino también de pensamiento; pues la complejidad a la cual nos referimos concierne no solo a la ciencia, sino también a la sociedad, la ética y la política. El pensamiento complejo aparece como alternativa al hoy hegemónico y “naturalizado” paradigma de la simplicidad. El pensar la realidad desde la complejidad permite conocer los límites epistémicos de las ciencias contemporáneas, revelando, des-ocultando la incertidumbre, o lo que es lo mismo, haciendo caer el mito de la certidumbre de las ciencias. Es un pensamiento que reconoce la vaguedad y la imprecisión del conocimiento humano. Por ello sus obligaciones para con el conocimiento son mayores porque parte de la lucidez y conocimiento de que nunca logrará el conocimiento completo de ningún conocimiento. Por ello se presenta como conocimiento multidimensional y articulante entre los distintos dominios disciplinarios que el pensamiento simplificador había fracturado, aislado y disgregado

El pensamiento complejo está animado por la tensión permanente entre la aspiración a un saber no parcelado, no dividido. También permitirá reformular el campo de las prácticas docentes, entenderlas en su diversidad y multiplicidad, como escenario donde cada sociedad pone de manifiesto sus formas de estructuración social, sus valores y los proyectos que sustenta a través de los saberes que valora y transmite. Las formulaciones que del pensamiento complejo han realizado Illya Prigogine y muy particularmente Edgar Morin en el campo de las ciencias humanas, nos permitirán introducir conceptos, principios y procedimientos de análisis y reflexión en los diversos niveles de nuestra problemática.

- La Enseñanza para la Comprensión (EpC) ofrece un enfoque didáctico desarrollado en el Project Zero de la Escuela de Educación de la Universidad de Harvard, que posibilita un marco para enseñar a pensar. Poder pensar significa comprender en profundidad. Este enfoque didáctico concibe a la comprensión como la posibilidad de actuar flexiblemente con el conocimiento (David Perkins, 2001) Esta idea de comprensión incluye una doble dimensión: pensamiento y

acción, dos caras de una misma cuestión, dos dimensiones que están presentes en todo acto humano (Paula Pogré, 2004) El aprendizaje para la comprensión requiere aprender en la acción. No es posible comprender si sólo se reciben datos; aunque, por otro lado, es difícil hacerlo si no se cuenta con la información básica necesaria. Aprender para la comprensión implica comprometerse con acciones reflexivas, con desempeños que construyen comprensión. Para enseñar a pensar se necesita una nueva propuesta pedagógica y esto, a su vez, requiere otra organización de las aulas y de las instituciones educativas que de lugar a otros modos de enseñar.

### **Antecedentes en el tema que se investiga**

Las tradiciones más significativas, en cuanto a la construcción de un campo académico para la investigación sobre la relación entre educación y comunicación, resultan actualmente reconocibles en diferentes ámbitos, perspectivas y proyectos. Ellas operan de manera casi residual y representan los principales nudos de significado para la construcción conceptual, formativa y profesional del campo desde la perspectiva de las prácticas que realizan agentes sociales concretos (los teóricos, los investigadores, los docentes) y los conocimientos y discursos operantes sobre los objetos de estudio.

Para mencionar las más significativas, seguimos aquí los criterios propuestos por J.Huergo (1997) y podemos mencionar:

- **Los medios y la expresión en la pedagogía popular de Freinet**

Celestin Freinet (1896-1966) introdujo una pequeña imprenta manual en su curso. Al principio los niños hacían redacciones individuales sobre diversos temas. Gradualmente la producción evolucionó hasta tomar la forma de un “periódico escolar”. Esta experiencia no fue considerada como una actividad complementaria, ni como extracurricular, sino como el eje central y motor del proceso educativo. Así los niños escribían y producían, no para el cuaderno individual, sino para comunicarlo, para compartirlo. Esto provocó una conexión con la realidad social de su pueblo; los pequeños salían por el pueblo a hacer entrevistas, observaciones y encuestas, y a la vez leían las noticias de los periódicos y crecían en criticidad. A su vez, el “periódico escolar” fue tejiendo la memoria colectiva del grupo que vivía un proceso de producción de conocimientos.

Para Freinet la educación es expresión, pero no hay expresión sin interlocutores. No existe la censura, ni la “corrección” de los cuadernos, no hay “deberes”; el niño tiene que escribir para ser leído, porque sabe que va a comunicarse (E.Freinet, 1975) Vale decir, los niños aprenden y se reconocen como sujetos por medio de la comunicación, a través de la narración que expresa el conocimiento de lo local en sus condiciones concretas y el intercambio con otras narraciones a través un medio.

- **La mecanización en la propuesta de Skinner**

La *Tecnología Educativa* en sus versiones más ortodoxas consiste en la aplicación de tecnologías en el campo de la educación y ha estado fuertemente influenciada por las corrientes neoconductistas y por la teoría de sistemas. Uno de sus principales impulsores fue Burrhus Skinner (1904-1990). Para Skinner, el refuerzo y la recompensa son las claves para el aprendizaje. Así, la *instrucción programada* (IP) surge de las investigaciones acerca de la programación de los reforzadores en un aparato conocido como la *caja de Skinner*. La IP se basa en el fraccionamiento de las materias a unidades mínimas, en la comprobación inmediata de su asimilación y en el refuerzo positivo. Aplicando este método a la enseñanza, se lograría una mayor eficiencia en la medida de su mecanización, de la individualización en el uso y del refuerzo que contiene. El interés está puesto en la “modernización” de la enseñanza, según una racionalidad marcadamente eficientista. En la base hay una teoría lineal que sigue el esquema emisor-receptor, considerando a la comunicación como simétrica.

De la propuesta de Skinner surge la programación de la enseñanza por objetivos, en términos conductuales observables y controlables, típica de los modelos tecnicistas en educación, el reemplazo de la iniciativa y la decisión del docente por la programación de la máquina (Skinner, 1979), que pone al estudiante frente a la pantalla, clausurando la interacción comunicativa, y ante las evaluaciones de respuestas múltiples, que eliminan la conceptualización y la expresión discursiva.

- **La Comunicación educativa para la liberación: Paulo Freire**

Con el pedagogo brasileño Paulo Freire se opera un desplazamiento de las teorías lineales de la comunicación. Su pensamiento sobre la importancia del diálogo está principalmente expresado en *Pedagogía del oprimido* (Freire,1970) atravesado por perspectivas cristianas y personalistas. En *¿Extensión o comunicación?* (Freire, 1973) desarrolla la idea de que en la comunicación se da la coparticipación de los sujetos en el acto de pensar, donde el objeto es el mediatizador. Así la comunicación

no puede ser un “comunicado” de un sujeto a otro, porque “*comunicar es comunicarse en torno al significado signifiante*” (Freire, 1973; p.75) La educación es comunicación, un encuentro de sujetos interlocutores que buscan la significación de los significados. La comunicación será entonces la coparticipación en el acto de comprender la significación del significado.

- **La tradición “oficial” desde la UNESCO**

En esta línea se produce una tradición que procura sintetizar diferentes tipos de “medios de enseñanza” originados históricamente como modo de concretar en la educación sistemática la relación Educación/Comunicación Así se llegan presentar cuatro tipos históricos de *medios de enseñanza*: medios sin máquinas ni mecanismos electrónicos (pizarrón, mapas, gráficos, etc.); medios que necesitan máquinas para su reproducción (manuales, textos, test, etc); medios enriquecidos por técnicas de comunicación, denominados “medios audiovisuales” (fotos, películas, diapositivas, radio, televisión, etc.); y medios que establecen el “diálogo” hombre-máquina (instrucción programada, laboratorios lingüísticos, calculadoras electrónicas, etc.)

Esta tradición, que podemos caracterizar como “oficial”, cobra en la actualidad una renovada fuerza, ahora ligada a los requerimientos de eficacia y eficiencia, propios de los modelos tecnocráticos en educación. Sus rastros pueden observarse en la legislación, en incontables cursos de capacitación docente estatales y privados, en encuentros profesionales, en revistas especializadas o de divulgación

Sin pretensión de exhaustividad, podemos añadir a nuestra recopilación de tradiciones y experiencias, diferentes modos de relacionar Educación y Comunicación desde trabajos y proyectos más recientes y contemporáneos. Solo traeremos aquí aquellos que se vinculan estrechamente con el tema de nuestra investigación.

### **Los medios y la escuela**

Desde hace tiempo hay quienes sostienen que los medios son una *escuela paralela* (UNESCO, 1980; Roncagliolo y Janus, 1984) La educación ha dejado de ser un asunto exclusivamente pedagógico; la escuela y los medios juegan, de manera paralela, un papel en la percepción del mundo, la adquisición de valores y los procesos de socialización. (Quiroz, 1993)

Por otro lado, el debate sobre el desplazamiento de la escuela por situaciones *no escolarizadas* en cuanto a efectividad educativa, tampoco es nuevo. No obstante parece



adquirir hoy características más relevantes si nos centramos en lo que McLaren denomina choque entre la *cultura de la esquina* y la *cultura del estudiante* (McLaren, 1995). O Ferrés presenta como enfrentamiento entre *cultura popular* y *cultura oficial* (Ferrés, 2002)

Pero además existe un evidente desplazamiento la escuela por parte de los medios. En particular, debido a dos cuestiones: Una cuantitativa: los niños y los adolescentes de Latinoamérica dedican más tiempo a mirar televisión que a estar en la escuela y estudiar (UNESCO, 2002) Y otra cualitativa: actualmente se generaliza la sensación de que lo que no existe en la Televisión, no existe en la realidad; la imagen televisiva está ocupando el lugar de la realidad y por ello mismo la televisión brinda acceso a la “realidad” mucho más que la escuela.

### **Los medios en la escuela**

Gran variedad de textos y experiencias abordan el problema de los medios en la escuela. Sea en la prensa (Vioque Lozano, 1984), las historietas (Remesar, 1988), la radio (Kaplún, 1992), la televisión (Ferrés, 1995), el video (Vilchez, 1988; Valdevellano, 1989; Ferrés y otros, 1991; Ferrés, 1993; Daza Hernández, 1993)

El uso de los medios en la escuela puede responder a diferentes modelos. En primer lugar, a un *modelo informacional* que apunta a incrementar información dentro de una linealidad en la transmisión, cumpliendo una función meramente instrumental.

Por otro lado, el uso puede responder a un *modelo pedagógico crítico* que apunta a provocar instancias especialmente dialógicas frente al material utilizado, lo que alienta a la reflexión, a la toma de posición, etc (Ramos Rivero, 1993; Orozco Gomez, 2000)

También puede responder a un *modelo participativo* en el que se procura integrar a los medios en un “proyecto educativo”, esto es, no solo se los percibe como supuestos facilitadores del aprendizaje (en la línea de la Tecnología Educativa) o como recursos del docente (en algunas líneas de la didáctica) sino como enmarcados en una construcción curricular, intentando articular lo socio-cultural y lo institucional.

### **El análisis semiótico de la educación.**

En la perspectiva *semiótico-informacional* adquiere relevancia el problema del código y la decodificación. Por eso se estudian a partir de una gramática de producción, el campo de posibles efectos de sentido, la comprensibilidad y la comprensión de los mensajes.

En Educación se procura, desde esta perspectiva, una decodificación y análisis del o de los sentidos de los mensajes, aunque se suelen ignorar las cuestiones estructurales, restringiendo el proceso a simples análisis de tinte *moralista* o de condena *progresista*.

La teoría del *discurso* ha provocado el reconocimiento del carácter no lineal de la *circulación del sentido*, lo que permite abandonar las perspectivas mecanicistas de la comunicación. El uso del lenguaje no es simétrico; es decir; hay una asimetría que es constitutiva de comunicación. Por otro lado la *semiótica textual* (de J. Lotean y M. Bajtin) reconoce cierta *dialogicidad cultural* o *polifonía discursiva*, representada en la noción de *intertextualidad*. Cada texto, cada discurso, es un lugar de cruce de múltiples textos, desde donde produce sentido.

Desde la pedagogía, Basil Bernstein intenta comprender las reglas, las prácticas, las agencias y los agentes que determinan y contribuyen a reelaborar la construcción social de los discursos educativos (Bernstein, 1994) Por su parte, los pedagogos norteamericanos intentan incorporar en su perspectiva crítica a la problemática del discurso (Giroux, 1990; McLaren, 1994)

Debemos agregar aquí a la *semiosis social*, en la que el discurso social es todo lo que se dice, se imprime, se narra y argumenta, además de las reglas y tópicos que ordenan este material, pero que no se explicitan. El paradigma semiótico hace impacto en los estudios del lenguaje, los rituales escolares, el currículo la práctica educativa cotidiana, etc.

Dos posibles limitaciones han sido señaladas al análisis semiótico. En primer lugar, el peligro de caer en un "semioticismo lingüístico" frente al cual será necesario dar cuenta de la trama de apropiaciones y reconocimientos de que está tejida la comunicación/cultura de masas (Martín Barbero, 1988) En segundo lugar, se alerta desde la pedagogía crítica norteamericana sobre los peligros de esta perspectiva, al marginarse el concepto de *praxis* a favor de análisis textuales de las prácticas sociales que consideran la realidad como algo semióticamente dispuesto.

### **Mediaciones culturales. Las alfabetizaciones múltiples.**

Los nuevos medios de comunicación inauguraron nuevas formas de conocer, reestructurando la percepción y provocando fenómenos sociales y culturales novedosos. Los medios y nuevas tecnologías estarían provocando una alfabetización múltiple (Kaplún, 1992) o alfabetización posmoderna (McLaren, 1994), produciendo en la estructuración de la percepción una suerte de incapacidad para adoptar un único y fijo punto de vista con respecto a la realidad. Los medios y nuevas tecnologías provocan

nuevas formas de conocimiento a la manera de una *pedagogía perpetua*, no recortada, organizada, ni controlada por la escuela. Por otro lado, las estrategias cognitivas de las culturas urbanas de la sociedad de los *mass media* tienen más que ver con estructuras orales, emotivas e intuitivas que con las estrategias de la lectura y escritura moderna.

En este contexto, Peter McLaren propone *alfabetizaciones posmodernas críticas* (o alfabetizaciones críticas en medios, línea crítica aplicada a la *pedagogía perpetua*) cuya finalidad es crear *comunidades de resistencia*, esferas enfrentadas con lo hegemónico; pedagogías de oposición capaces de desenmascarar el lazo político existente entre los nuevos modos de comunicación y las prácticas sociales que los legitiman.

### **La educación y las nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación**

Desde cualquier ángulo que analicemos la relación *educación/tecnologías* será posible visualizar cuestiones socioeconómicas y político-culturales que permiten establecer diferentes perspectivas.

Así algunos autores enfatizan que la inclusión de las tecnologías de la comunicación y la información en la educación debe comprenderse dentro de los patrones de la *dependencia*. El dilema que se pretende instalar es: *aceptación de la informática en perjuicio de la autonomía o rechazo de la misma para preservar la soberanía* (Casares, 1988). Entendemos que este es un falso dilema. Para nosotros el verdadero problema es la aceptación acrítica de instrumentos que inducen una lógica mercantil y de consumo, que responde a los intereses de las empresas productoras y distribuidoras de equipos y no a las necesidades de desarrollo de cada región y de cada país.

Para otros autores, es necesario superar la dicotomía entre tecnofilia y tecnofobia y aceptar el desafío de decidir cuales y como usamos las tecnologías (Piscitelli, 1992) El desafío más destacado estará centrado en como las tecnologías pueden renovar los viejos hábitos de la enseñanza y del aprendizaje heredados del siglo pasado, como las actividades presenciales, las clases magistrales y los exámenes (Battro y Denham, 1997)

Desde una perspectiva cercana a la psicología cognitiva se aborda la relación entre hombres y tecnología como un problema de conocimiento. Por ello es necesario evaluar que procesos se desencadenan en la relación entre los hombres y las tecnologías (Litwin, 1995). La cuestión consiste en reflexionar acerca del problema que plantea la informatización, que estaría afectando los modos de acceso y producción de conocimiento y, paralelamente, generando transformaciones cruciales en la vida cotidiana (Piscitelli, 2001) Por ejemplo, hay quienes defienden una relación recíproca entre alfabetización y

tecnología. Según esta postura, la tecnología transforma a la alfabetización y esta a aquella (Lew, 2000) Esta posición es defendida desde los estudios que analizan los aspectos cognitivos: aunque ni el papel ni la electrónica simplifican las dificultades cognitivas que comporta el aprendizaje de la lectura y la escritura, los nuevos recursos tecnológicos pueden dar lugar a nuevos procesos cognitivos que ni la escritura manuscrita ni la lectura sobre el papel habían permitido (Ferreiro, 2003)

Una perspectiva de carácter más crítico, pone en duda las bondades de la tecnología respecto a los procesos de conocimiento, en especial por la atenuación de los procesos de decisión y autonomía personal y social, y por el opacamiento de la memoria y su reemplazo por el archivo que generarían las nuevas tecnologías (Schmucler, 1997)

Si bien cada tecnología tiene posibilidades distintas y específicas, no posee una direccionalidad pedagógica intrínseca. Sus usos dependen de las concepciones o propuestas educativas que los enmarquen y les otorguen sentido. La incorporación de tecnologías en la educación no garantiza por si misma un aporte real al desarrollo del pensamiento y la creatividad, ni una educación de mayor calidad, ni la transformación social y cultural que los tiempos reclaman; sin embargo, pueden ser aprovechadas para transformar la educación (Castro y Lluria, 1995) Pensar que el potencial educativo de la computadora, por ejemplo, es intrínseco a ella, responde a un determinismo tecnológico, por lo cual el uso de la informática debería regirse según una *racionalidad pedagógica* (Orozco Gomez, 1986; 1993)

### **Aspectos Metodológicos**

#### **Narración y análisis de la experiencia realizada**

Nos situamos en el trayecto de formación del Profesorado en Educación Especial de una universidad pública: la Universidad Nacional de San Luis. En el segundo cuatrimestre del segundo año de la carrera, un grupo de aproximadamente 60 jóvenes transitan su formación en la asignatura “Didáctica y Práctica Docente”.

En el desafío permanente de encontrar alternativas para favorecer la comprensión del conocimiento didáctico involucrado, organizamos la propuesta que pasamos a narrar.

La posibilidad de concertar intereses con otro espacio de formación, en este caso de comunicadores sociales, en su momento de prácticas pre-profesionales en el área de Producción y Pealización televisiva, nos permitió coordinar la realización de algunas acciones conjuntas. Sólo se conformaron dos grupos, integrando alumnos y alumnas de

las dos carreras, teniendo en cuenta los intereses y compromisos asumidos por quienes optaron por incorporarse a esta experiencia de trabajo.

Al efecto de organizar la narración vamos a utilizar las tres preguntas centrales del marco de enseñanza para la comprensión, que es a la vez contenido y herramienta didáctica de la propuesta. Al efecto de trabajar sobre una experiencia ya realizada se narra lo acontecido durante el segundo cuatrimestre del año 2004, pero un proceso similar se viene realizando actualmente (Octubre de 2005) con otros grupos de estudiantes de ambas asignaturas y carreras.

### **1-¿Qué pretendemos que realmente comprendan nuestros alumnos y alumnas?**

Ante este interrogante las respuestas se sitúan en diferentes planos, pero todos articulados y mutuamente implicados.

Para las alumnas y alumnos del Profesorado en Educación Especial:

- El compromiso social y ético de la práctica docente.
- La relación intersubjetiva (docente-alumno) y con el conocimiento que esta supone.
- El lugar que, como parte de esa relación intersubjetiva, están transitando en su formación y la importancia que posee en el contexto del compromiso social y ético.
- El conocimiento disciplinar de la Didáctica.
- El conocimiento multidisciplinar del campo de la educación especial seleccionado por los alumnos.
- El conocimiento multidisciplinar del soporte video para la comunicación de la investigación y aprendizajes logrados.
- El trabajo solidario en equipos multidisciplinarios

Para los alumnos y alumnas de la Licenciatura en Comunicación Social:

- El compromiso ético y social de la acción comunicativa.
- El conocimiento disciplinar de su área de práctica
- Su capacidad de integración a equipos de trabajo interdisciplinarios

### **2-¿Cómo nos fuimos dando cuenta de lo que iban comprendiendo?**

Cada uno de los grupos multidisciplinarios fue transitando con características propias, momentos de pre-tarea, tarea y proyecto. Las primeras reuniones se asemejaban a

cualquier situación caótica donde no se tenía más que dudas y temores por el incierto camino emprendido.

Colaboró en la coordinación de los grupos, un residente en la Didáctica y Práctica docente que estaba realizando su práctica pre-profesional del Profesorado en Ciencias de la Educación.

Lograron ponerse en tarea cuando fueron surgiendo, desde el grupo de educación especial, algunas posibles temáticas para abordar. Esto hizo que notaran la necesidad de estudiar acerca de ellas. Solicitaron material a las docentes y también iniciaron búsquedas personales.

Por su lado los alumnos de Comunicación Social comenzaron a profundizar y aportar acerca de la necesidad de realizar los guiones, en qué consistían y cómo se hacían, las previsiones a tener en cuenta para las filmaciones que se acordaran, las entrevistas y la forma de realizarlas y registrarlas.

La tarea tampoco resultó fácil ni los dos grupos multidisciplinarios afrontaron los mismos problemas y desafíos. A momentos de gran entusiasmo y empuje se sumaban fracasos y desilusiones.

El compromiso que fueron asumiendo con el afuera de la universidad, escuelas comunes y especiales, docentes, estudiantes y sus familias, generó la condición de posibilidad para continuar y no abandonar la empresa en desarrollo.

El *Grupo A* un video sobre el caso de un joven sordo y el *Grupo B* un video sobre una experiencia de integración total entre una escuela común y una especial de la ciudad de San Luis.

Formularon y reformularon varias veces los guiones, se distribuyeron tareas al interior de cada grupo, complementando y aprovechando las cualidades particulares de los integrantes, discutieron acaloradamente fundamentando sus diferentes posiciones y conocimientos que sustentaban unos y otros.

El esfuerzo y dedicación puesto al servicio del logro común les iba permitiendo resignificar las relaciones interpersonales con sus iguales y desarrollar nuevas relaciones con personas de la comunidad con sentido ético y político. Estaban aprendiendo y a su vez poniendo en juego la posibilidad de que otros dieran a conocer sus experiencias y propuestas.

Finalmente tuvieron el material grabado y comenzó la etapa de edición del mismo donde las diferentes miradas y opiniones fueron guiando la tarea técnica de quienes poseían el conocimiento pertinente.

Mientras este proceso lo llevaban a cabo fundamentalmente los alumnos de comunicación social con su docente, los alumnos y alumnas de educación especial organizaron una sesión de clase en la asignatura Didáctica y práctica docente para poner en común la experiencia vivida y los aprendizajes logrados, Se les propuso que identificaran el proceso de trabajo en equipo multidisciplinar, los conocimientos que fueron articulando, la inserción en la realidad que deseaban registrar y comunicar, los procedimientos y actitudes que utilizaron y construyeron, las instancias de comunicación que pensaban organizar de cada uno de los videos.

### **3- ¿Cómo se dieron cuenta ellos de sus propias comprensiones?**

Cuando comenzaron a comunicar lo realizado y aprendido. La primeras instancias les permitieron darse cuenta de la riqueza de sus producciones, aprobar las asignaturas involucradas y ser autores de un trabajo en soporte video que recién comienzan a disfrutar y compartir.

El proceso de edición fue lento y dificultoso por lo cual es en este segundo cuatrimestre del presente año 2005 cuando se empiezan a concretar las instancias de comunicación y una apertura aún no dimensionada en su totalidad.

Lo importante es que continúan tan interesados y entusiasmados con su trabajo, trascendiendo los aspectos formales de la asignatura en su carrera y asumiendo el compromiso social, ético y político de su formación. Reconocieron el papel que jugaron en la recuperación de la palabra propia y de los otros En uno de los videos del que cuenta su historia con una discapacidad: la sordera; los amigos, la novia, la madres, los empleadores; en el otro los directivos de dos escuelas y los docentes en cada una de ellas, de una niña y un niño con otra discapacidad: la ceguera. Una de las directoras ya ha solicitado el video para presentarlo en un evento científico internacional.

Estos efectos, los testimonios de los integrantes de cada uno de los grupos, algunos comentarios de otros profesores de la carrera, también constituyen evidencias del impacto personal y social obtenido.

Y la historia continúa....

El primer espacio de comunicación fué para un grupo de docentes y estudiantes del Profesorado de Educación Especial, concretado en el pasado mes de setiembre.

También se han generado espacios donde se compartió lo producido con los entrevistados y las instituciones participantes.

A partir de cada exhibición se promueve un debate que intenta recuperar los saberes pedagógicos que desarrolla.

No incluimos en este trabajo la narración del contenido de los diferentes videos, sino que ofrecemos a quienes lo deseen la posibilidad de verlos. Ellos representan las evidencias más fuertes de los aprendizajes realizados.

Pero este proceso recién se inicia. Hasta dónde nos llevará aún no podemos saberlo. Apostamos a que en el diálogo educativo que promovemos se vayan profundizando, resignificando y recreando los saberes pedagógicos que necesita un docente para reconocerse como un trabajador social, que desarrolla su tarea en determinados contextos históricos, sociales y políticos. En un tiempo y en un espacio que le sirve de horizonte de posibilidad y marco de referencia para el despliegue de sus esperanzas y el logro de sus propósitos.

Docentes capaces de reconocer y reconocerse en “lo que esta tejido junto”, al decir de Edgard Morín. El “complexus” que hace referencia a dos niveles de análisis.

Uno primero que permita reconocer y reconocerse como integrante y parte de una serie inacabada e inacabable de redes de comunicación e intercambio de información, saberes y experiencias, inclusión dada por nuestra común pertenencia e inserción en el campo docente.

Un segundo nivel en el que hace referencia a la complejidad de esta trama, su multidimensionalidad y polimorfismo, características que resulta imprescindible conocer y comprender para liberar las inmensas posibilidades que esta configuración social adquiere.

Nuestro compromiso como formadores de formadores es la de ser Educadores capaces de repensar la cultura poniendo en tensión y reflexión las propias prácticas, asumiendo la encrucijada cultural y social que nos toca vivir, particularmente en Latinoamérica.

### **Bibliografía consultada**

FERRÉS, J. (1993) *Video y educación*. Barcelona .Paidos.

-- (1995) *Televisión y educación* . Bs.As. Paidos

-- (2000) *Educación en una cultura del espectáculo*. Barcelona. Paidós

FREIRE, P. (1986) *Hacia una pedagogía de la pregunta*. Ediciones La Aurora, Bs.As.

-- (1973) *¿Extensión o Comunicación?* Siglo XXI Editores, Buenos Aires

-- (1969) *Pedagogía del oprimido*. Bs.As. Siglo XXI



- GARDNER, H.(1987) *La nueva ciencia de la mente. Historia de la revolución cognitiva.*  
Paidós, Barcelona
- (2000) *La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas. Lo que todos los estudiantes deberían comprender.* Paidós,  
Barcelona
- GIORDANO, M.F. (2000) "El lenguaje de las prácticas. Un desafío en la formación de docentes". En *Cuadernos Serie Latinoamericana de Educación* N°2 Editado por Universidad Pedagógica Nacional, Colombia y Universidad Nacional de San Luis, Argentina.(Pág 45/61)
- HIRST, P. (1977) "Qué es enseñar" en Peters. R.S. *Filosofía de la Educación.* Fondo de Cultura Económica, Mexico,
- HUERGO, J. y otros (1997) *Comunicación/Educación. Ambitos, prácticas y perspectivas.* La Plata. Edit.de Periodismo y Comunicación.
- KAPLÚN, M.(1992) *A la educación por la comunicación.* Santiago de Chile,  
UNESCO/OREALC
- (1998) *Una pedagogía de la comunicación.* Madrid. Edic. de la Torre
- MARTÍN-BARBERO, J. (1988) "Euforia tecnológica y malestar en la cultura" en *Diálogos.* Lima. N°20
- (2001) *La educación desde la comunicación.* Bs.As. Norma
- MCLAREN, P. (1993) "La posmodernidad y la muerte de la política" en *Modernidad y posmodernidad en educación.* UAS-UAEM
- (1994) *Pedagogía crítica, resistencia cultural y la producción del deseo.* Bs.As. Aique
- MELICH, J-C. (1998) *Antropología simbólica y acción educativa.* Paidós. Barcelona
- MELICH, J-C Y BÁRCENA, F. (2000) *La educación como acontecimiento ético.* Paidós.  
Barcelona
- MORIN, E. ( 2001) *La cabeza bien puesta.* Bs.As. UNESCO
- (2001) *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro.* Bs.As.  
UNESCO
- MORIN, E. y otros (2003) *Educación en la era planetaria* Ed Gedisa, Barcelona
- PERKINS, D. (1999) "¿Qué es la comprensión?" en *La enseñanza para la comprensión.* Stone Wiske, M. comp. Bs.As. Paidós
- (1995) *La Escuela Inteligente. Del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente.* Ed. Gedisa, Barcelona

POGRÉ, P. Y LOMBARDI, G.(2004) *Escuelas que enseñan a pensar. Enseñanza para la comprensión. Un marco teórico para la acción*. Bs.As. Papers Editores

QUIROGA, A. (1985) *Enfoques y perspectivas en Psicología Social*. Ediciones Cinco.Bs.As.

SILVA, J. (2004) "Imagen y pensamiento. Reflexiones sobre la relación Comunicación/ Educación" en *Alternativas. Serie espacio pedagógico*. Nº 31 Ediciones LAE. Universidad Nacional de San Luis. Argentina

STONE WISKE, M. Comp. (1999) *La enseñanza para la comprensión- vinculación entre la investigación y la práctica* . Paidós, Buenos Aires

### **Dificultades planteadas en el proceso de investigación**

Las propias de cualquier otro tipo de actividad humana: tiempos acotados y superpuestos, códigos diferentes en las personas y los grupos que dificultan la comunicación, resistencias al cambio, escaso presupuesto y equipamiento disponible para el trabajo autónomo de los estudiantes,...

### **Vinculación con la temática de formación docente**

La narración que se realiza es precisamente de una experiencia en la formación de docentes y el contexto general desde el cual se la investiga, enmarca y justifica la importancia que las prácticas educomunicacionales poseen tanto, en los trayectos de formación docente, como en las prácticas de los docentes en ejercicio en los diferentes niveles del sistema educativo.

### **Probables aportes de la investigación a la toma de decisiones**

Los modos de saber y de narrar introducido por los dispositivos y procesos que rehacen los lenguajes, las escrituras y las narrativas, están produciendo un fuerte estallido de los moldes escolares de la sensibilidad, la reflexión y la creatividad, colocando en un lugar estratégico el ensanchamiento de los modos de sentir y de pensar, así como la articulación entre lógica e intuición.

Si comunicar es compartir la significación, participar es compartir la acción. La educación será entonces el decisivo lugar de su entrecruce. Pero para ello deberá convertirse en el espacio de conversación de los saberes y las narrativas que configuran las oralidades, las literalidades y las visualidades. Pues de las tramas que entre ellas se producen, es desde donde se vislumbra y expresa toda forma de futuro.

Asistimos a la aparición de nuevas formas de la razón que replantean algunos de los rasgos más paradigmáticos del proceso de elaboración de la ciencia, donde se sitúan las transformaciones de los modos de producción del conocimiento. Estos afectan a la idea de certeza (Prigogine, 1993) y de experiencia (de Sousa Santos, 2000) No hay una sola racionalidad desde la cual sean pensables todas las dimensiones de las actuales transformaciones de la cultura y la educación. Y uno de los más claros avances apunta hoy a la creciente conciencia de la complejidad (Morin, 2000), incluyendo la disonancia cognitiva que implica hablar de la pluralidad de inteligencias que entran en juego cuando hoy hablamos de conocimiento.

El cambio más desconcertante para el racionalismo lo introduce el nuevo estatuto cognitivo de la imagen. Durante siglos la imagen fue identificada con la apariencia y la proyección subjetiva, lo que la convertía en obstáculo estructural del conocimiento. Hoy día nuevas formas de articular la observación y la abstracción, basadas en el procesamiento – digitalización y tramado de interfaz – de las imágenes, no sólo las remueve de su antiguo status de obstáculo epistemológico, sino que las convierte en ingrediente clave para el avance del conocimiento científico.

El aporte del Proyecto de Investigación para la indagación y la innovación educativa permiten conjeturar razonablemente un impacto interesante en:

- las prácticas educomunicacionales en diferentes disciplinas respecto a la formación de investigadores, docentes y formadores.
- La educación para la multialfabetización
- La reformulación del diálogo intelectual y de las prácticas de docencia, investigación y servicios.
- La consolidación de nuevas formas de cooperación con otros grupos de investigación de instituciones Universitarias Argentinas, de América Latina, Estados Unidos, Canadá y Europa, tendientes a la realización conjunta de actividades de investigación sobre problemáticas afines, publicaciones co-gestionadas sobre los resultados logrados e intercambio de docentes e investigadores para confrontar y difundir los resultados de la investigación.
- La organización y/o participación en encuentros y congresos sobre la problemática objeto de la investigación.