

Autor: Jorge O. Silva

Contacto: [josilva@unsl.edu.ar](mailto:josilva@unsl.edu.ar)

Institución a la que pertenece: Universidad Nacional de San Luis

Área de Interés: Comunicación/Educación

Palabras claves: Prácticas docentes, Comunicación, Educación

Título: LA RELACIÓN COMUNICACIÓN/EDUCACIÓN EN LAS AULAS DE COMUNICACIÓN SOCIAL

## RESUMEN

Son muchos los profesionales que ejercen la docencia en distintos niveles del sistema educativo. En el caso particular de los Licenciados en Comunicación Social, nos encontramos con un profesional que se dedica a la docencia sin tener formación específica para tal fin. ¿Cuales son los modelos pedagógicos-didacticos con que opera en el aula? ¿Cómo entiende y actúa su comprensión de la relación entre comunicación y educación? ¿De que manera articula la compleja relación entre conocimiento disciplinar y práctica docente?

Mario Kaplún sostiene que *a cada tipo de educación le corresponde una concepción y una determinada práctica de la comunicación*. A esta profunda relación comunicación/educación, puesta de manifiesto a través de las prácticas docentes, la denomina Educomunicación. En la Universidad Nacional de San Luis venimos realizando avances dentro del contexto de proyectos de investigación, tesis ya presentadas y otras en curso que nos permiten aproximarnos al fenómeno paradójal que se presenta alrededor de los Licenciados en Comunicación Social ejerciendo la docencia y los modos en que ponen en práctica en el aula las teorías que enseñan.

## INTRODUCCION

Reflexionar sobre las propias prácticas resulta de vital importancia. Se puede hacer a través de diferentes estrategias, pero siempre partiendo de un abordaje micro que tenga en

cuenta la problemática de cada contexto específico. La reflexión sobre la práctica contribuye a integrar las teorías y los conocimientos disciplinares. *“No se trata de plantear una pugna entre distintos tipos de conocimiento (disciplinares vs. didácticos) sino más bien de proponer un replanteo sobre los saberes necesarios en la marco de la especificidad de la práctica docente, en tanto práctica histórica, que se construye con otros sujetos, en relación con el conocimiento, en ámbitos institucionales específicos, y en el marco de un proyecto político y de un conjunto de opciones éticas”*<sup>1</sup>

Es necesario reconocer que los desafíos actuales de una cultura multirreferencial y compleja, no se resuelven en ya superadas propuestas que continúan escindiendo los saberes disciplinares de la realidad social donde se aplicarán, creando la falsa ilusión de que la integración la realizarán los estudiantes por su cuenta. La formación profesional debe ser el campo de la praxis, donde se articulen los sujetos con los conocimientos, dentro de su situacionalidad histórica y social.

Hoy resulta posible encontrar Licenciados en Comunicación Social ejerciendo la docencia, tanto en la Universidad, como en numerosas escuelas Secundarias. En el caso particular de la Provincia de San Luis, se los puede ver en carreras universitarias vinculadas al campo de las Ciencias Sociales, donde se desempeñan en una diversidad de asignaturas. En el nivel secundario lo hacen particularmente en el área de Lenguas.

Los desarrollos alcanzados en proyectos de investigación<sup>2</sup>, así como de la dirección de trabajos de tesis de Licenciatura en Comunicación Social<sup>3</sup> y acciones institucionales en el contexto de Programas de mejoramiento de la calidad de la enseñanza de las Ciencias Sociales<sup>4</sup> nos han permitido, en la Universidad Nacional de San Luis, realizar una aproximación empírica a la problemática que implica para los egresados de la carrera de

---

<sup>1</sup> DIKER, G. (1997) La formación de maestros y profesores. Hoja de ruta. Buenos Aires. Paidós.

<sup>2</sup> “Las prácticas educomunicacionales. Su impacto en la comprensión de los sujetos que interactúan en situaciones de enseñanza y aprendizaje” PROICO 4-0105 Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de San Luis.

<sup>3</sup> “¿Cómo nos comunicamos en Comunicaciones?” (2011) Tesis de Licenciatura en Comunicación Social de Maximiliano Verdier. Aprobado con mención especial y recomendada para su publicación. Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de San Luis

<sup>4</sup> Dentro de las acciones previstas en el PROSOC (Proyecto de apoyo a las Ciencias Sociales) Plan plurianual 2008/2010, se llevo a cabo en el 1º cuatrimestre de 2011, un Trayecto Curricular Sistemático de Post Grado en Docencia Universitaria destinada a todos los profesionales que se desempeñan como docentes en la Carrera.

Comunicación Social el estar llevando adelante una tarea para la cual no han tenido una formación específica, lo que les plantea un serie de nuevo desafíos y encrucijadas en su vida profesional.

En este trabajo nos interesa poner de relieve la paradoja que significa que el título habilite para la docencia; que uno de los principales campos laborales para los egresados sea precisamente la docencia, en todos los niveles del sistema, que sean los propios Comunicadores quienes diseñan los planes y programas de estudio de la carrera, y que la docencia, como acción comunicativa originaria y constitutiva, no se incluya en los currículos.

El campo de la Comunicación/educación está lejos de ser algo organizado y puede ser abordado como una configuración problemática que ha adquirido forma a partir de la crisis de las fronteras interdisciplinarias. “Este campo puede pensarse como un espacio epistemológico transdisciplinario, como un territorio de prácticas y como un laboratorio prospectivo. Espacio epistemológico transdisciplinario en la medida en que no sigue la genealogía conservadora de sus disciplinas básicas (ciencias de la educación y ciencias de la comunicación), sino que apela a prestamos teóricos provenientes de un espectro de saberes de diversa procedencia para la producción de objetos de conocimiento”<sup>5</sup>.

El encuentro entre Comunicación y Educación no figura, como eje transversal y ni siquiera como una asignatura, en la mayoría de los planes de estudio de Comunicación Social. Esta ausencia plantea un primer escenario de controversia paradigmática. Hay quienes entienden todavía que Comunicación y Educación son disciplinas con campos y objetos de estudio diferentes, que deben ser estudiadas y practicadas de manera separada, segregada.

Necesariamente, estas concepciones se evidencia en las prácticas de quienes forman a los futuros comunicadores. Al modo de un *currículum oculto*<sup>6</sup>, estos formadores de formadores, operan modelizando *inadvertidamente* las matrices de las futuras prácticas docentes de sus alumnos. Del mismo modo aplican su concepción de la relación

---

<sup>5</sup> CARLI, S., “Comunicación, Educación y Cultura. Una zona para explorar las transformaciones históricas recientes”  
<http://www.unicen.edu.ar/alternativas/2001/carli.htm> consultada 15 de mayo de 2011

Comunicación/Educación explicitándola en el aula a través de los modos de vincularse el docente con el alumno y el conocimiento, trama vincular originaria de la relación educativa dialógica.

## DIALOGO, COMUNICACIÓN Y EDUCACION

Haciendo nuestro el pensamiento de Paulo Freire<sup>7</sup>, entendemos a Comunicación y Educación como procesos dialécticos, a través de los cuales, al mismo tiempo, se estructuran los individuos, las comunidades y las sociedades que los contienen. Son también, procesos simbólicos que se encuentran mediados en gran medida por el lenguaje, 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.

La comunicación es un elemento fundamental para pensar el conocimiento, el mundo y su vinculación inexorable con la educación, porque la educación *es* comunicación. El mundo social y humano no existiría como tal si no fuese un mundo de comunicaciones, fuera del cual sería imposible el conocimiento.

Si adoptamos esta línea de pensamiento, resulta imposible entender el quehacer educativo como un mero acto de transmisión o de extensión sistemática de un saber, en la que los educandos cumplirían apenas el papel de archivadores de los comunicados del docente. El educador, en tanto persona, “...*tiene pleno derecho a asumir opciones* (teóricas, epistemológicas, ideológicas), *lo que no tiene derecho es a imponerlas. Si intenta hacerlo estará prescribiendo sus opciones a los demás, y al prescribirlas estará manipulando; al manipular, estará cosificando, y al cosificar, establecerá una relación de domesticación...para nosotros, la educación como práctica de la libertad es sobre todo, y antes que todo, una situación verdaderamente gnoseológica. Aquella en que el acto cognoscente no termina en el objeto cognoscible, ya que se comunica a otros sujetos*

---

<sup>6</sup> Aquello que se enseña aunque no figure en el currículo. Quizás uno de los contenidos más enseñados y más aprendidos por los alumnos sean precisamente los modelos docentes vivenciados. ¿Qué es ser docente? ¿Cómo actúa un docente? ¿Cómo trata a los alumnos? ¿Qué evalúa? ¿Cómo evalúa?, etc.etc.

<sup>7</sup> “la primera aportación innovadora desde Latinoamérica a la teoría de la comunicación se produjo en y desde el campo de la educación: en la pedagogía de Paulo Freire” MARTÍN BARBERO, J. (2001) “La educación desde la comunicación” Norma, Argentina. Pág. 19

*igualmente cognoscentes... ”*<sup>8</sup>. Así, el aula del docente no es un aula en el sentido tradicional, sino un encuentro, donde se busca el conocimiento, y no donde se lo transmite.

Toda práctica docente se relaciona con una concepción explícita o implícita acerca del aprendizaje. Y, a su vez, toda concepción de aprendizaje tiene sus bases en la idea que tenemos de “sujeto” y de su relación con el mundo.

Enrique Pichon Rivière<sup>9</sup> caracteriza al aprendizaje como “*apropiación instrumental de la realidad para transformarla*”. Para él, el hombre como sujeto se configura en una praxis, en una relación dialéctica mutuamente modificadora con el mundo. Esta relación, que está destinada a satisfacer sus necesidades, define al sujeto de la praxis como un sujeto esencialmente cognocente y sitúa en primer plano el análisis de los procesos de aprendizaje como función constitutiva de nuestra subjetividad. Esta idea nos acerca a desarrollos que asumen a la triada diálogo-comunicación-educación como elementos imprescindibles en todo proceso que vincule a docentes y alumnos con el conocimiento.

Según Paulo Freire “*Lo que caracteriza la comunicación, es que ella es diálogo, así como el diálogo es comunicativo. En relación dialógica-comunicativa, los sujetos interlocutores se expresan (...) a través de un mismo sistema de signos lingüísticos. Para que el acto comunicativo sea eficiente, es indispensable que los sujetos, recíprocamente comunicantes, estén de acuerdo. Esto es, la expresión verbal de uno de los sujetos, tiene que ser percibida, dentro de un cuadro significativo común, por el otro sujeto. Si no hay acuerdo en torno a los signos, como expresiones del objeto significado, no puede haber comprensión entre los sujetos, lo que imposibilita la comunicación.*”<sup>10</sup> La reciprocidad de los sujetos que intervienen en el acto comunicativo es una característica significativa en este esquema, ya que la acción no es desarrollada por el emisor-activo en relación con receptores-pasivos, sino que el eje de la dinámica se encuentra en la búsqueda de acuerdos de la significación de los significados mediados por la presencia del objeto significativo. La relación que se establece entre los participantes del acto comunicativo es dialógica, por lo

<sup>8</sup> FREIRE, P. (1973) *¿Extensión o Comunicación?* Siglo XXI . Bs.As. pags.89-90

<sup>9</sup> QUIROGA, A. (1985) “*El sujeto en el proceso de conocimiento*” en *Enfoques y perspectivas en Psicología Social*, Ediciones Cinco, Bs.As.

<sup>10</sup> FREIRE, P. (1973) “*Extensión o comunicación. La concientización en el medio rural.*” Siglo XXII, Argentina. Pág. 76

tanto se abandona la linealidad del esquema emisor-mensaje-receptor para adoptar una postura completamente activa y mucho más simétrica.

El sentido de la comunicación dialógica se comprende por su politicidad: el trabajo educativo liberador no se realiza para el otro (lo que luego significaría sobre, o contra el otro), sino con el otro.<sup>11</sup>

“...la raíz más profunda de la politicidad de la educación está en la propia educabilidad del ser humano, que se funde en su naturaleza inacabada y de la cual se volvió consciente. Inacabado y consciente de su inacabamiento, histórico, el ser humano se haría necesariamente un ser ético, un ser de opción, de decisión.”<sup>12</sup>. (Freire, 1997)

Ahora bien, no hay comunicación posible si los significados expresados por uno no resultan comprensibles para el otro sujeto. Por ello la comunicación e intercomunicación solo es posible si se promueve el dialogo, entre sujetos pensantes, alrededor de lo pensado.

Una posición concordante asume Martín Barbero al decir que *“hay comunicación cuando el lenguaje da forma a la conflictiva experiencia del convivir, cuando se constituye en horizonte de reciprocidad de cada hombre con los otros en el mundo. (...) Hablar no es sólo servirse de una lengua sino poner el mundo en común, hacerlo lugar de encuentro.”*<sup>13</sup>

Por su parte Freire dirá que el diálogo es una relación horizontal que posee una matriz crítica y que genera criticidad *“Cuando los dos polos del diálogo se ligan así, con amor, con esperanza, con fe el uno en el otro, se hacen críticos en la búsqueda común de algo. Sólo ahí hay comunicación. Solo el diálogo comunica”*<sup>14</sup>. Así entendemos que si el diálogo genera criticidad, y la comunicación es esencialmente diálogo, ergo, la comunicación debe generar criticidad y debe ser crítica. Un actor pasivo en el acontecimiento comunicativo no puede ser crítico puesto que no se reconoce como sujeto dentro del mismo, sino que se constituye en objeto de la acción del otro. La postura pasiva de alguno de los sujetos participantes del proceso negaría la posibilidad de la comunicación.

En esta línea de pensamiento, la predisposición para escuchar al otro resulta una herramienta vital, y es en esa escucha activa donde le permitimos expresar sus opiniones y

<sup>11</sup> HUERGO J.(2000)"De la escolarización a la comunicación en la educación" *En Huergo, Jorge y María Belén Fernández: Cultura escolar, cultura mediática / Intersecciones. Consultada en <http://comeduc.blogspot.com/2006/03/jorge-huergo-de-la-escolarizacion-la.html>* el 20 de junio de 2011

<sup>12</sup> FREIRE P.(1997)."Pedagogía de la autonomía". México: Siglo XXI Editores.pag 106

<sup>13</sup> MARTÍN BARBERO, J. (2001) "La educación desde la comunicación" Norma, Argentina. Pág. 30-31

sentimientos contrarios, es decir de la posibilidad de enunciarse, escuchar y ser escuchados y es así como se desarrolla el interés por la pregunta, por la crítica y el debate. De esta manera se irá construyendo un aprendizaje que favorezca la autoestima, el respeto, la confianza y el reconocimiento del otro.

Comunicación nos ayuda a reconocer la función transformadora de la Educación porque *“El hecho educativo es profunda, esencialmente comunicacional. La relación pedagógica es en su fundamento una relación entre seres que se comunican, que interactúan, que se construyen en la interlocución”*<sup>15</sup>. *“Definir que entendemos por comunicación, equivale a decir en qué clase de sociedad queremos vivir”*<sup>16</sup>

¿Y qué es dialogar? *“Es arriesgar una palabra al encuentro no de una resonancia, de un eco de sí misma, sino de otra palabra, de la respuesta de otro. De ahí que para hacer una pregunta necesito de un pro-nombre (yo) al que responde otro (tu) y con-formar el nosotros que hace posible la comunicación. El diálogo se teje sobre un fondo de pronombres personales que forman la textura de la intersubjetividad. (...) Dialogar es descubrir en la trama de nuestro propio ser la presencia de los lazos sociales que nos sostienen. Es echar los cimientos a una posesión colectiva, comunitaria del mundo. La palabra no es un mundo aparte sino que hace parte de la praxis del hombre: “la justicia es el derecho a la palabra”, pues es la posibilidad de ser sujeto en un mundo donde el lenguaje constituye el más expresivo lugar del nosotros.”*<sup>17</sup> Puesto en estos términos, negarle a alguien la posibilidad de la comunicación, entendida desde el diálogo crítico, es negarle su dignidad, su inclusión en el “nosotros”.

Cuando un alumno hace una pregunta el educador debe rehacer, en la explicación, todo el conocimiento adquirido sobre el tema a lo largo de su formación. Y esto no significa repetir situaciones anteriores, sino hacerlo de nuevo, en una situación nueva, desde nuevas perspectivas, ante nuevos interrogantes sobre el mismo objeto, en diálogo crítico sobre el conocimiento.

La tarea de docente es entonces la de problematizar a los alumnos en el contenido que los mediatiza. Y al hacerlo se problematiza a sí mismo. En cuanto los alumnos

<sup>14</sup> FREIRE, P. en KAPLÚN, M. (1998) “Una pedagogía de la comunicación” Ediciones de la Torre, Madrid, pág. 60

<sup>15</sup> PRIETO CASTILLO, D.: “La comunicación en la Educación”, La Crujía, Buenos Aires, 1999, pág. 27.

<sup>16</sup> KAPLUN, M. (1996) “Una pedagogía de la comunicación” Ediciones de la Torre, Madrid, pág. 63

analizan, comprenden el objeto, estará siendo también problematizado. Y en cada paso que avancen en la profundización de la situación problemática, irán abriendo nuevos caminos de comprensión para todos.

La problematización, en tanto acto cognocente, es así inseparable de las situaciones concretas, de hechos y objetos de la realidad. Por ello se constituye en un retorno crítico a la acción. No hay problematización sin realidad, sin referencia al hombre y a la realidad que los circunda. *“Lo que importa a la educación, en tanto situación gnoseológica, es la problematización del mundo del trabajo, de las obras, de los productos, de las ideas, de las convicciones, de las aspiraciones, de los mitos, del arte, de la ciencia, del mundo de la cultura y de la historia, que resultando de las relaciones hombre-mundo, condiciona a los propios hombres, sus creadores”<sup>18</sup>”*

## LA ENSEÑANZA

Caracterizamos a la enseñanza como una *actividad intencional*. Intencionalidad que no necesariamente deviene en aprendizaje o comprensión por parte de otro. Siempre que enseño, enseño algo a alguien. Esto no implica que siempre que enseño, ese alguien comprenda lo que estoy enseñando, si bien es muy posible que comprenda muchas otras cosas. ¿Por qué subrayar la intencionalidad de quien enseña? Las prácticas pedagógicas, desde las últimas décadas del Siglo XX, a veces por reacción a la idea de imposición autoritaria del docente, y otras por la burocratización y ritualización de las actividades en las instituciones educativas, despojaron a estas prácticas del sentido de legítima intencionalidad convirtiendo a las aulas en espacio<sup>19</sup> para “poner en contacto”, “para desarrollar procesos”.

Para una verdadera enseñanza, no bastan nuevos conocimientos, es imprescindible que podamos hacernos *nuevas y buenas* preguntas. Redescubrir la relación dinámica, fuerte y viva entre la palabra -puesta en términos de pregunta- la acción y la reflexión, tal vez nos ayuden a superar la brecha entre lo que sabemos, pensamos y hacemos en nuestra práctica

---

<sup>17</sup> MARTÍN BARBERO, J. (2001) “La educación desde la comunicación” Norma, Argentina. Pág. 34-35

<sup>18</sup> FREIRE, P. (1973) Ob.cit. pag.96

<sup>19</sup> Cuando nos referimos al aula lo hacemos en sentido amplio para denominar el tiempo y el espacio de interacción institucionalmente determinada entre quienes tienen la función de enseñar y los estudiantes. El tiempo y espacio Pedagógico, al decir de Paulo Freire.



docente. “*En la enseñanza se olvidaron de las preguntas; tanto el profesor como el alumno las olvidaron y, según yo lo entiendo, todo conocimiento comienza por la pregunta*”<sup>20</sup>.

La comprensión y apropiación de los conocimientos se pone en evidencia cuando los actores del proceso pueden pensar y actuar flexiblemente a partir de lo que saben.

Relacionar, operar, describir, comparar, diferenciar, adecuar, relatar, diagramar, analizar, decidir, representar, secuenciar, organizar, etc., son desempeños que si bien nos permiten reconocer la apropiación de los conocimientos, podemos afirmar que *son* la comprensión y apropiación misma. En este sentido es importante discriminar que los desempeños en términos de acción no implican sólo y necesariamente *acciones observables a simple vista*. Procesos mentales complejos como conjeturar, discernir, el pensar mismo son desempeños que evidencian aprehensión. Paralelamente, podemos decir que el sujeto pensante no puede pensar solo: no puede pensar sin la coparticipación de otros sujetos. Ese acto de pensar, ese acto de coparticipación, es la comunicación misma.

## **ROLES Y PERFILES**

Nada desvela más a un docente novato que los interrogantes acerca de las características y expectativas alrededor del su nuevo rol. ¿Que se espera de él? ¿Cómo debe comportarse frente a los alumnos? ¿Qué es *dar* clase? ¿Cómo lo evaluarán las autoridades y sus colegas? En el caso particular de los egresados de la Carrera de Comunicación Social, al carecer de una formación y práctica previa específica, su actitud y sus conductas estarán fuertemente orientadas a conductas *pedagógicamente correctas*, monitoreando permanentemente las reacciones que se vayan produciendo respecto de su desempeño.

El rol profesional así entendido deja fuera toda conducta que no se ajuste a lo esperado. En esas afirmaciones se instauran criterios evaluadores de la conducta a partir de las expectativas de los otros, que a su vez responden a lo legitimado en el contexto social como adecuado o inadecuado, normal o anormal, pertinente o no pertinente, funcional o disfuncional.

En estructuras sociales con un sistema de roles que predeterminan el modo de operar de las personas al interior de la sociedad, las iniciativas para intentar cualquier tipo

---

<sup>20</sup> Antonio Faundez en Freire, P. (1986). Pedagogía de la pregunta. La Aurora. Bs.As. pag. 53.

de modificación desde lo personal quedan seriamente comprometidas. Toda posibilidad de modificación del rol o del sistema de roles dependerá de la modificación de la estructura social.

Esta concepción de Rol no permite el análisis de las condiciones de la crisis educativa actual, la reflexión sobre las condiciones en las cuales se llevan adelante las propias prácticas y, mucho menos, que los docentes motoricen un cambio en las mismas. Bajo este enfoque se desconoce el papel constitutivo que adquieren las prácticas sociales concretas (políticas, religiosas, científicas, educativas, económicas) que van configurando modos de organización y formas de actuación de los sujetos.

Otra categoría generalmente utilizada es la de "perfil docente". En el campo del Marketing y Comercialización, el perfil se refiere al conjunto de cualidades que un sujeto o un objeto deber reunir para satisfacer una determinada expectativa. Estas cualidades no son arbitrarias, sino que se establecen a partir de investigaciones o sondeos "de mercado". Así, son los "consumidores" correspondientes al "target" los que determinan las exigencias.

El desplazamiento de esta categoría al ámbito de la teoría pedagógica tiene como propósito el planificar la formación de docentes según la demanda, en función de presuntas necesidades sociales (determinadas desde los organismos centrales de conducción), mientras paralelamente busca solucionar el problema de la inserción laboral de los profesionales. En este contexto, se espera que desde los diversos espacios educativos surjan las distintas exigencias que *perfilarían* al docente deseado. Se trata de preparar a un docente *exitoso* en un mercado laboral que opera como consumidor, más que un docente crítico y preocupado por operar como promotor efectivo del cambio educativo.

De esta manera queda explícito el perfil empresarial de cierta educación, orientada al mercado y condicionada por la ley de la oferta y la demanda. En este contexto, el rol docente debe ser necesariamente funcional al proyecto ideológico dominante y, paralelamente, estará urgido por la necesidad de salir airoso, alcanzar el éxito, ser eficaz en su tarea. Finalmente, insertarse en el mercado laboral.

Este análisis crítico sobre las categorías de rol y perfil aplicados al ámbito educativo se justifica porque hoy aparecen como incorporadas al discurso pedagógico. Más aún, están insertas como fundamentadoras de nuevas propuestas en la formación de

educadores. Una notablemente prolífica producción de documentos emanados de los Organismos Internacionales y del Ministerio de Educación de la Nación, Leyes Nacionales y Provinciales, sirven de ilustración a lo aquí afirmado<sup>21</sup>

Más que del rol docente, preferimos comenzar a hablar aquí del *oficio del Profesor* (Bourdieu) que permite incluir las posibilidades de transformación educativa por considerar a las prácticas como un modo de hacer, un modo de operar en un determinado campo teórico-práctico, en nuestro caso, el campo de las prácticas educativas. “...*el oficio consiste en el ejercicio auténtico de un hábitus, que en tanto sistemas de esquemas no es sino la interiorización de los principios de la teoría del conocimiento Sociológico...*”. “*A la tentación que siempre surge de transformar los preceptos del método en recetas de cocina científica o en objetos de laboratorio, solo puede oponérsele un ejercicio constante de la vigilancia epistemológica...*”<sup>22</sup>

Estas conceptualizaciones pueden ser transferidas al campo de la docencia en comunicaciones en la búsqueda de alternativas capaces de superar los límites que dificultan el cambio, adquiriendo una disposición mental que permita producir conocimiento. Será creando, inventado y experimentando con nuevos conceptos, poniendo en el centro de sus investigaciones a las prácticas docentes y los contextos donde estas se den, una condición ineludible para evolucionar en el conocimiento pedagógico.

## SUJETOS DE CONOCIMIENTO

La intencionalidad formativa de la enseñanza supone la posibilidad de pensar y actuar flexible y creativamente con los conocimientos. En el acto educativo se conjugan los contenidos y los modos de apropiación y producción de conocimiento. En las instituciones de educación superior abocadas a la formación de profesionales se instrumentan prácticas docentes basadas en diferentes paradigmas y supuestos. Para un análisis apropiado, estas prácticas deben ser estudiadas desde la praxis que las constituye y delimita como proceso de comprensión, creación y transformación de la realidad educativa. Por ello resulta

---

<sup>21</sup> Documentos varios producidos por OREALC, UNESCO, Banco Mundial, referidos a la Reforma Educativa en América Latina: Ley Federal de Educación y Ley de Enseñanza Superior. Ley Provincial de incorporación de San Luis a la Ley Federal de Educación, Ley General de Educación.

<sup>22</sup> Bourdieu, P. El oficio del Sociólogo. Siglo XXI Edit. Madrid, 1991. Pág.16

legítimo sostener que es a través de la práctica docente como se instituye *la realidad del aula*.

El microespacio de la práctica docente se inscribe en los más amplios de la institución, el sistema educativo y el sistema social que la condicionan y normativizan. Esto implica grados de contextualización necesarios para establecer los niveles de dependencia y autonomía de las prácticas docentes.

Planteado en estos términos, la problemática de la práctica docente no puede ser resuelta únicamente desde la pedagogía. “Su abordaje demanda la construcción de un modelo complejo entre la pedagogía, las ciencias sociales y la epistemología, atento a que se trata de la relación intersubjetiva planteada por la enseñanza, en la que el conocimiento adquiere un estatuto epistemológico peculiar”<sup>23</sup>

Paralelamente el paradigma de la complejidad<sup>24</sup> 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.

La práctica docente se estructura a través de la articulación de tres funciones: Docente-Alumno-Conocimiento y desencadena modos de relación a partir de las cuales la posición de cada uno determina el valor y la posición de los otros. Su significación relativa la adquieren a través de las distintas relaciones que interjuegan entre sí. Así vemos como, generalmente, el proceso de relación de los alumnos con el conocimiento está mediado por el docente, sus modos de vincularse con el conocimiento y las formas en que lo transmite.

En este trabajo nos interesa particularmente ocuparnos de los sujetos de la práctica docente como sujetos de conocimiento, y para ello debemos dilucidar cuál es el régimen epistemológico del conocimiento en la práctica docente (Guyot, Giordano, 1997). Una primera discriminación deberá ser aquella que hace referencia al distinto posicionamiento que adquiere el conocimiento científico, como proceso y resultado, en relación al “*conocimiento a ser enseñado*”. El científico y el docente asumen prácticas de producción

<sup>23</sup> Guyot, V. (1999) “La enseñanza de las ciencias” en *ALTERNATIVAS. Serie Espacio pedagógico*. Año IV-Nº17. Ediciones LAE. Universidad Nacional de San Luis. San Luis. Argentina. Pag.23

<sup>24</sup> Las formulaciones que del Pensamiento Complejo han realizado Ilya Prigogyne y muy particularmente Edgard Morin en el campo de las ciencias humanas, nos permitirán introducir conceptos, principios y procedimientos de análisis y reflexión en los diversos niveles de la problemática.

de conocimiento orientadas a diferentes procedimientos y objetivos, por ello, las respectivas prácticas son distintas, y distintos los posicionamientos de los sujetos frente al conocimiento.

Así, el docente se relaciona generalmente con el resultado, con los cuerpos teóricos, desconociendo el proceso de producción de los mismos. Al docente se le sustrae el contexto histórico, esto es las condiciones que han hecho posible la producción de ese resultado. Cierta racionalidad científica les impone como verdades acabadas a algunas teorías hegemónicas que juzgan como falsas a toda otra producción, pasada o presente, que no concuerde con su método y normatividad, cerrando toda posibilidad de cambio futuro de teorías.

Finalmente, no todos son plenamente conscientes de que el conocimiento sufre un proceso de transposición (Chevallard, 1978) que influye en la puesta en texto de aspectos de teorías que se consideran fundamentales para la enseñanza y en la adecuación de conceptos para la transmisión del conocimiento, lo que conduce a alterar su significación.

Por su parte los alumnos, en tanto sujetos de conocimiento, se vinculan con el conocimiento a través del docente, lo cual implica la subordinación al currículo, los programas y los planes de estudio. El tiempo del aprender aparece sujeto a los fijados por el docente y su enseñanza, ignorando la disparidad de los procesos de enseñar y de aprender. El papel del alumno como sujeto del conocimiento, en nuestro caso como alumno de la carrera de Comunicación Social, está signado por la vinculación del docente con el conocimiento, sus opciones, su ideología. Así, la cuestión del sujeto planteada desde el análisis de la práctica docente, nos conduce a reconocer que se tiende a una reproducción de los modos de vincularse con el conocimiento que tiende a anular las potencialidades creadoras de los alumnos.

Esta reflexión adquiere particular significación cuando consideramos que nuestros alumnos son futuros profesionales y/o docentes que, probablemente, reproduzcan estas situaciones con sus alumnos. Por ello, plantearse la transformación de la práctica docente adquiere el carácter de un desafío imprescindible para posicionarlo, no solo como sujeto transmisor y reproductor, sino también como productor de conocimientos. Este cambio le permitirá integrarse en una comunidad educativa donde exponer y discutir su propia

producción, confrontándola con otros docentes y con nuevos agentes educativos que hoy operan en la sociedad, transformando sus modos de vincularse con el conocimiento, y con ello, sus propias prácticas.

## LA NECESIDAD DE UNA FORMACIÓN

Mario Kaplun<sup>25</sup> sostiene que a cada tipo de educación corresponde una determinada concepción y práctica de la comunicación. Esto supone que resulta posible reconocer las concepciones teórico-epistemológicas de base que operan en cada docente y que otorgan sentido a las diferentes prácticas docentes.

Si bien nos es posible reconocer modelos en estado puro, se pueden observar clases donde los ejes de método son el profesor y el texto. Se da muy poca importancia al diálogo y a la participación. Se valora mucho el dato y poco el concepto. Se premia la buena retención de los contenidos, su memorización y se castiga la reproducción poco fiel.<sup>26</sup>

Otros, basados fundamentalmente en los principios de la psicología Conductista y Neo-conductista, asumen al docente/comunicador como una especie de arquitecto de la conducta humana, cuya función es inducir y persuadir a la población a adoptar determinadas formas de pensar, sentir y actuar, de manera tal que pueda aumentar su producción y productividad y elevar sus niveles y hábitos de vida<sup>27</sup>

También es posible observar, afortunadamente, prácticas docentes que no se preocupa tanto por los contenidos que van a ser comunicados, ni de los efectos en términos de comportamiento. Le interesa la interacción dialéctica entre las personas y su realidad, el desarrollo de capacidades intelectuales y conciencia social. Ya no se trata de informar; y menos aún de condicionar comportamientos. Lo que se pretende es formar a las personas para que puedan transformar su realidad. Y para ello, más que enseñar cosas y transmitir contenidos, lo importante es que el sujeto *aprenda a aprender*, que se haga capaz de razonar por si mismo, que esté en condiciones de superar las constataciones meramente empíricas e inmediatas de los hechos que lo rodean y desarrollar su propia capacidad de

<sup>25</sup> Kaplún, M. (1998). Una pedagogía de la comunicación. Madrid: Ediciones de la Torre. p.217

<sup>26</sup> Esta es la que Paulo Freire denomina "Educación Bancaria". No debate o discute temas, no hay intercambio. El docente "deposita" información y, luego de un período determinado, lo "retira" en el mismo estado en que lo depositó. Le impone a alumno una orden a la cual solo debe acomodarse. No le ofrece medios para pensar auténticamente, porque al recibir las fórmulas, no las incorpora, simplemente las guarda.

deducir, de relacionar, de elaborar síntesis, de superar la conciencia ingenua para arriba a la conciencia crítica.

En un reciente trabajo de Tesis de Licenciatura en Comunicación Social<sup>28</sup> se pone de manifiesto como las prácticas docentes condicionan y hasta determinan las concepciones y representaciones que sobre el propio campo y objeto de estudio se hacen los alumnos. Necesariamente estos condicionamientos operan sobre el imaginario del alumno e influyen fuertemente sobre sus futuras prácticas profesionales/docentes. En ese trabajo se señala: *“...La posibilidad de acercarnos a los modelos que se pusieron en práctica nos permitió caracterizar que en las asignaturas observadas del primer año de la carrera de Comunicación Social, en la Universidad Nacional de San Luis, se practicó con más frecuencia una comunicación de tipo lineal. Una comunicación donde uno de los actores fue sujeto comunicante y los demás, los alumnos, la mayoría, fueron receptores pasivos, es decir, objetos receptores de contenidos. Sin embargo, se observó en no pocos casos un intento (a veces fructífero, a veces no) por generar un espacio comunicativo donde el diálogo permitiera que todos y todas se convirtieran en sujetos comunicantes. . .En ningún momento se pensó que alguno de los actores, tanto docentes como alumnos, eligieron voluntariamente ser objetos en vez de sujetos. Tampoco se pensó que un actor quisiese transformar al otro en objeto. No se realizó el análisis buscando las intenciones en los actores. No se juzgó valorativamente las elecciones que llevaron a elegir un modelo por sobre otro, puesto que los mismos no miraron el fenómeno a través de los modelos que propusimos. Sólo se intentó comprender, en su complejidad, lo que estas prácticas generaron en los mismos actores...Los alumnos llegaron con expectativas a la carrera, con un imaginario sobre el quehacer del comunicador social, que se plasmó en las respuestas del cuestionario (al comenzar la cursada). . .Estas expectativas poco tuvieron que ver con los conceptos con los que se encontraron. Así lo indicaron las respuestas (al final de la cursada) de las cuales a modo de ejemplo y sin pretensiones de simplificar la complejidad de la realidad observada, destacamos las siguientes: Ante la pregunta: “¿Qué es para vos la Comunicación Social?, las respuestas mostraron una fuerte impronta con sesgo en lo*

<sup>27</sup> Ramsay, J. (1960) *Extensión Agrícola-Dinámica del desarrollo Rural*. Instituto Interamericano de Ciencias Agrícolas. San José. Costa Rica

<sup>28</sup> VERDIER, M. (2011) *¿Cómo nos comunicamos en Comunicación Social?* Tesis de Licenciatura en Comunicación Social. Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de San Luis

*social; sin embargo ante la pregunta ¿Dónde y haciendo que te gustaría trabajar cuando te recibas?, las respuestas mayoritariamente se centraron en primer lugar en el ámbito medial y multimedial y en segundo lugar en el ámbito social-cultural-gubernamental. Estas afirmaciones nos permitió inferir que los **contenidos** que los alumnos recibieron, incidieron con fuerza en su posterior reconstrucción del concepto: “comunicación social”. Las prácticas docentes predominantes los llevaron a asumir que comunicación social es una carrera, un objeto y un campo de estudio de abordaje estrictamente teórico.*

## SER DOCENTE

*“Porque la educación no puede ser educación sin un educador y un educando, porque el aprendizaje implica necesariamente un vínculo entre lo que se aprende, quien lo aprende y quien guía ese aprendizaje; en fin, porque la educación es, siempre y sin ninguna duda una tarea humana en la que se exigen estos actores, no es exagerado decir que hoy uno de los grandes problemas sin resolver en las reformas educativas, es la formación docente” (Aguerrondo y Pogré, 2001)*

Es posible observar, a la luz de la investigación comparada, que en las prácticas docentes predomina hoy el modelo clásico de la escuela del siglo XVIII, modernizado con temas nuevos, materiales didácticos y, sobre todo, incluyendo la mayor cantidad posible de recursos tecnológicos (Brunner, 2000)

En este contexto, resulta imprescindible plantearnos lo que sucede con la formación docente, con la construcción intersubjetiva de la práctica docente, los modos de producción del conocimiento y la relación entre teoría y práctica. Esto nos conduce inexorablemente a poner en la mira a las propuestas curriculares para la formación de comunicadores, como diseño, como proyecto y como expresión político-pedagógica.

Desde el campo de las teorías curriculares más actuales, se considera al currículo como algo que va más allá de la dimensión exclusivamente técnica en la que se pretende ubicarlo tradicionalmente, para colocarlo en otras, como la histórica, la política, la ética, sin desconocer aspectos prácticos y tecnológicos. En otras palabras, el curriculum es una construcción cultural que solo puede ser entendido a partir de analizarlo en el contexto en



que ha sido producido como proyecto, como hipótesis y del contexto en que es puesto en práctica.

Lundgren (1992) efectúa una interesante disquisición acerca del contexto, cuando explica que el currículo, como texto educativo, surge como una necesidad ante la separación entre el contexto social de producción y el contexto social y los procesos de reproducción. Es así como se produce una división del trabajo, por un lado entre los que producen el saber, y por otro, aquellos encargados de reproducirlo.

El modelo curricular predominante en los planes de estudio de distintas carreras de Comunicación es el de secuenciación de asignaturas. Este tradicional modelo, también denominado *deductivo* consiste básicamente en ordenar las asignaturas, de manera tal que primero se adquieran los fundamentos teóricos de la disciplina y luego, avanzada la formación, se realicen los primeros ensayos de aplicación de lo aprendido. Se inscriben en este modelo todos los planes que acumulan las instancias de formación en la práctica hacia el final de la carrera. Al interior de las asignaturas se sigue el mismo criterio, esta vez, ordenando los contenidos teóricos —en los cuales se pone especial énfasis— dejando la puesta a prueba empírica para el final, en dos momentos claramente diferenciados del proceso de enseñanza-aprendizaje.

La contrapartida a este modelo curricular es el denominado *currículo integrado*. “El termino *integración*...se refiere mínimamente a la subordinación de asignaturas o cursos, previamente aislados, a una idea relacional, la cual difumina los límites entre asignaturas... los códigos integrados pueden confinarse a una asignatura o pueden atravesar diferentes asignaturas” (Bernstein, 1977)

Se trata de un cambio de paradigma que se propone organizar la formación profesional en núcleos de problematización que articulen los distintos espacios curriculares. Trabajar por núcleos de problematización tienen como finalidad que los estudiantes comprendan las relaciones entre lo que pasa en el aula, la universidad y el contexto cultural, social y político en el cual están insertos. Al mismo tiempo, se espera que puedan discriminar estos escenarios en su accionar cotidiano en núcleos asociados a las competencias esperadas para los futuros profesionales, y desde allí, definir los contenidos

para trabajar, en equipos docentes interdisciplinarios que se hagan cargo del diseño e implementación de cada espacio. (Pogre, Krichesky. 2005)

Debido a la ya enunciada preeminencia de los modelos de secuenciación de contenidos en planes y programas, con su consecuente correlato epistemológico-ideológico, se ha puesto de manifiesto un notable desencuentro entre las Facultades y carreras de Comunicación Social y los agentes de comunicación participativa y comunitaria . Por un lado, debido al desarrollo de distintas perspectivas acerca de la función social de la comunicación y diferentes aproximaciones a esta como objeto de estudio. Por otro lado, en razón de los distintos conflictos políticos, sociales y culturales que nos afectan. Como saldo final del desencuentro podemos observar que, a nivel de los objetivos y contenidos de los planes de estudio se han ido dejando vacíos significativos, mientras se construyeron objetos de estudio e investigación que dan la espalda a las nuevas necesidades de los grupos sociales que deberían ser los destinatarios privilegiados de la producción de conocimiento en Ciencias Sociales

El concepto clave en este tipo de formación es la *disciplina*. Esto significa aprender a trabajar en un marco heredado. Significa en particular, aprender qué cuestiones se pueden plantear en un momento dado. Debido a la ordenación jerárquica, significa aceptar una selección, una organización, un ritmo y una temporalización del conocimiento previamente dadas.

Todos estos factores condicionan fuertemente las prácticas de docentes y alumnos, e instauran creencias tales como: Es suficiente tener una sólida formación disciplinar para ser un buen profesor y que los *buenos alumnos* son aquellos que están en condiciones de recordar una significativa cantidad de textos.

Es necesario decir aquí que este modelo no solo predomina en los actuales planes de estudio, sino que ha sido hegemónico desde hace muchos años en las Universidades Argentinas y Latinoamericanas y los egresados de las carreras de Comunicación que hoy se desempeñan como docentes, han sido formados con este modelo curricular.

A MODO DE CONCLUSION

El proceso educativo constituye una práctica social que reproduce y transforma el capital cultural de las personas y la sociedad. Por ello, los fines y orientaciones que se plasman en la práctica educativa no son irrelevantes: produce y reproduce la cultura y la estructura social en la medida en que propone la identificación con identidades, símbolos, lenguajes, instituciones, normas y reglas que priman en la sociedad. La transmisión de significados y el proceso de apropiación de los mismos, van modelando concepciones del mundo, de la vida y capacidades humanas que luego serán claves para la reproducción social.

En este Sentido, será la concepción de Educación que se sustente la, que necesariamente, condicione y determine la idea de enseñanza y las prácticas docentes consecuentes. Por lo tanto si se profesa que la función de la educación es suscitar en los alumnos las capacidades humanas que les permitan adaptarse a formas sociales existentes, tales como Escuela, Estado y puestos de trabajo, entonces los docentes serán desinteresados y las prácticas docentes necesariamente de transmisión acrítica. El conocimiento será objetivo, apolítico, estandarizado y atomizado. La cultura será una obra ya acabada. La enseñanza será meramente una metodología para transmitir información a los alumnos y el aprendizaje se verá reducido a un acto de obediencia.

Por el contrario, otro será el panorama si se cree que la docencia es una práctica social, que se inserta entre la educación y la sociedad, y que sin perjuicio del escenario donde se desarrolle, es capaz de desencadenar múltiples procesos cognitivos, emocionales, psicomotores, volitivos, éticos, etc.

*“De hecho la enseñanza pasa por el lenguaje, pasa por los sujetos, pero no es simplemente un acto comunicativo, ni una práctica intersubjetiva. Antes que una expresión que designaría tales actos y tales prácticas, la enseñanza sería una categoría que permitiría caracterizar conocimientos, sujetos y prácticas”<sup>29</sup>.*

Plantearnos la formación docente implica plantearnos la construcción intersubjetiva de la práctica docente, lo modos de producción del conocimiento, la relación entre teoría y práctica, los vínculos inexorables entre educación y comunicación, y la necesidad de tender puentes y establecer sistemas de símbolos comunes entre los actores del proceso educativo.

---

<sup>29</sup> MARTINEZ BOOM, A.(1985) “La enseñanza como posibilidad del pensamiento”. UNSL, UPN, Pág 168

Hacerlo de este modo favorecerá la comprensión de que la cultura de la institución educativa es también una arena de conflicto, donde se dirimen no solo la creación de sentidos y significados, sino también la circulación social de conocimientos y valores históricamente significativos. Por último, resulta imprescindible dignificar al trabajador docente, en tanto trabajador de la cultura, relevándolo del papel de mero administrador de saberes contruidos por otros.

Apostamos a que 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; inserto 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.

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 histórica, cultural y social que nos toca vivir.

## **BIBLIOGRAFIA**

- BOURDIEU, P. *El oficio del Sociólogo*. Siglo XXI Edit. Madrid, 1991
- BRUNNER, J.J. (2000) “*Escenarios de futuro. Nuevas tecnologías y sociedad de la información*”. Preal, documento número 16
- CHEVALLARD, Y. (1978) *La transposición didáctica*. Marseille. Irem d’Aix.
- DIKER, G. (1997) *La formación de maestros y profesores*. Hoja de ruta. Buenos Aires. Paidós.
- ECO, U. (1973) *Apocalípticos e integrados ante la cultura de masas*. Barcelona. Lumen
- FREINET, E. (1975) *Nacimiento de una pedagogía popular*. Barcelona. Laia.
- FREIRE, P. (1969) *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires. Siglo XXI
- FREIRE, P. (1973) *¿Extensión o comunicación?* Buenos Aires. Siglo XXI
- FREIRE, P. (1986). *Pedagogía de la pregunta*. La Aurora. Bs.As.
- FREIRE P. (1997). *Pedagogía de la autonomía*. México: Siglo XXI Editores
- 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.
- GIORDANO, M.F. y SILVA, J.O. (2006) “Tecnología, Cultura y Comunicación. La educación (des)esperada” en *La cultura actual. Su impacto en distintos campos disciplinares*. Ediciones LAE. Universidad Nacional de San Luis. San Luis. Argentina.
- GUYOT, V. (1999) “La enseñanza de las ciencias” en *ALTERNATIVAS. Serie Espacio pedagógico*. Año IV-N°17. Ediciones LAE. Universidad Nacional de San Luis. San Luis. Argentina.
- GUYOT, V. y GIORDANO, M. (1997) “Los Sujetos de la práctica docente como sujetos del conocimiento” en *ALTERNATIVAS. Serie Espacio pedagógico*. Año I-N°4. Ediciones LAE. Universidad Nacional de San Luis. San Luis. Argentina.

- KAPLUN, M (1998) *Una pedagogía de la comunicación*. Madrid. Edic. de la Torre
- LUNDGREN, U. (1992) *Teoría del currículo y escolarización*. Madrid. Morata
- MARTIN BARBERO, J. (2001) *La educación desde la comunicación*. Buenos Aires. Norma
- MARTINEZ BOOM, A.(1985) “*La enseñanza como posibilidad del pensamiento*”. UNSL, UPN
- Mc LAREN, P.(1994) *Pedagogía crítica, resistencia cultural y la producción del deseo*. Buenos Aires. Aique
- Mc LAREN, P.(1995) *La escuela como performance ritual. Hacia una economía política de los símbolos y los gestos educativos*. México. Siglo XXI
- MORIN,E. ( 2001) *La cabeza bien puesta*. Buenos Aires. UNESCO
- MORIN, E. CIURANA, E. y MOTTA, R.(2003) *Educación en la era planetaria*. Barcelona. Gedisa
- PERKINS,D. (1999) “¿Qué es la comprensión?” en *La enseñanza para la comprensión*. Stone Wiske, M. (comp.) Buenos.Aires. Paidós
- POGRE, P. y KRICHESKY, G. (2005) *Formar Docentes. Una alternativa multidisciplinar*. Buenos. Aires. Papers Editores.
- PRIETO CASTILLO, D. *La comunicación en la Educación*, La Crujía, Buenos Aires, 1999
- QUIROGA, A. (1985) “El sujeto en el proceso de conocimiento” en *Enfoques y perspectivas en Psicología Social*, Ediciones Cinco, Bs.As.
- RAMSAY, J. (1960) *Extensión Agrícola-Dinámica del desarrollo Rural*. Instituto Interamericano de Ciencias Agrícolas. San José. Costa Rica
- SCHMUCLER, H. (1997) “Tecnologías para la educación o educación para la tecnología” en *Memorias de la Comunicación*. Buenos.Aires. Biblos.
- SILVA, J. (2004) “Imagen y pensamiento. Reflexiones sobre la relación Comunicación/Educación en Alternativas. Serie espacio pedagógico. N° 31 Ediciones LAE. Universidad Nacional de San Luis. Argentina
- VERDIER, M. (2011) *¿Cómo nos comunicamos en Comunicación Social?* Tesis de Licenciatura en Comunicación Social. Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de San Luis