

DATOS PERSONALES:

GOYENECHÉ, Mirian

25868292

Prof. En comunicación social

Correo: miriangoyeneche@gmail.com

Título:

Comunicación/Educación en el nivel superior. Espacios de Teoría/Práctica.

¿CÓMO ENTENDEMOS LA FORMACIÓN EN COMUNICACIÓN?

Eje:

Comunicación/Educación

Abstract

En general, en los planes de estudio prevalece la formación periodística por sobre la mirada integral de la comunicación por lo que se sigue privilegiando la mirada instrumental de la misma. Ello lleva consigo que aún otras dimensiones de la comunicación no sólo no se aborden desde los primeros años de estudio sino que se lo haga desde la teoría y no desde la praxis.

No se discute la idoneidad del aprendizaje desde los espacios de práctica para el desarrollo de las habilidades periodísticas, pero en la formación de otras dimensiones de la comunicación la teoría parece anteponer su rigor dejando a la práctica para espacios reducidos hacia el final de la carrera.

Si entendemos a la comunicación desde una perspectiva informacional, desarrollaremos prácticas educativas en ese sentido, por lo que la transferencia teórica



seguirá prevaleciendo en los procesos de aprendizaje y no la construcción del campo en su relación teoría- práctica. Aunque la paradoja encierra que el periodismo, con su tradición de oficio, se enseña y aprende haciendo.

La comunicación como campo del saber se ha desarrollado comprendiendo dimensiones en diversos procesos organizacionales, institucionales y sociales rebasando la tradición de medios. Han crecido estas dimensiones y sus posicionamientos pero en las prácticas de enseñanza-aprendizaje sigue prevaleciendo la transferencia.

Abordaremos para el análisis situaciones del plan de estudios de la Lic. En Comunicación Social de la Universidad Nacional de San Luis desde la mirada propia de la comunicación pero también desde diversas teorías de la educación y especialmente de currículum donde se plasman las relaciones e importancias de la teoría y la práctica en formación superior.

**Comunicación/Educación en el nivel superior. Espacios de Teoría/Práctica.
¿CÓMO ENTENDEMOS LA FORMACIÓN EN COMUNICACIÓN?**

La tradición informativa de la comunicación sigue prevaleciendo sobre otras miradas de la misma. Si bien desde las décadas del 1960 y 1970 se viene proponiendo otros modos de comprender y analizar la comunicación y la educación, caminos en estas imbricaciones se han abierto en estos sentidos pero sigue siendo la lógica matemática la imperante incluso en estos campos.

La cultura escolar, escolarizante, nos ha estructurado, determinado tan profundo que aún tras cincuenta años de andar enunciando el corrimiento con esta tradición no podemos constituirnos por fuera de esa cultura.

El campo de la comunicación y el de la educación comparten estigmas de las ciencias.

Pero nada de todo esto es novedoso, no es “noticia”. Entonces no lo vemos. Hemos caído una vez más en esta lógica...

El campo de la comunicación se ha nutrido de otras ciencias pero a la vez logró configurar su objeto de estudio y modos de abordarlo que le permitió posicionarse como saber. Las carreras de comunicación aún sostienen, en general, el modelo matemático no sólo en la educación sino incluso en la comunicación.

Si analizamos los planes de estudios podemos observar que en los primeros años se prioriza la transmisión de marcos teóricos. En segundo la visión instrumental- o dimensión informativa- de la comunicación introduce en la práctica periodística (algunos planes sólo en gráfica, otros además radio y audiovisual). Tercer año aumentan estos espacios para recién en cuarto y/o quinto acercar a los estudiantes a otras dimensiones de la comunicación.

La lógica informativa supera en tiempos a la lógica estratégica de la comunicación así como en carácter dentro de la transmisión cultural del comunicador. O sea que hacia el final de la carrera proponemos que se vuelva a largar en otro sentido, con otras lógicas y otras metas rompiendo con los modos de transmisión que hemos desarrollado y con una lógica compleja, no reduccionista que no hemos plasmado en nuestros espacios de formación.

Por ello consideramos importante la revisión de estos planes atendiendo pequeñas grandes deudas sobre los espacios de la práctica, las lógicas operantes e integraciones necesarias.

Esteban Soms y Roberto Follari en “La práctica en la formación profesional” (1994) plantean dos tipos de prácticas según modelos académicos. Así clasifican las prácticas restringidas y avanzadas. A las primeras las describen como propias de laboratorio donde se pone énfasis en repetición de fórmulas aplicables en determinadas

situaciones. Aplicación de recetas que no siempre tienen que ver con los contextos en que se quiere o debe aplicar pero acorde con los modelos tradicionales de educación o “académicos imperantes” donde lo que se prioriza es la información y no la formación.

En la segunda modalidad, la avanzada, destaca tres ejes que la diferencian del resto y que por ello las hace más ricas: “a) su rol dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje; b) su naturaleza grupal y participativa; c) su enfoque analítico y crítico”. Consideramos que esta práctica, observada en algunos espacios de formación, es cómo debería pensarse curricularmente, como eje articulador del plan de estudios.

Bajo esta mirada se reconoce la complejidad de las prácticas así como las múltiples formas de abordarla y analizarla. Lo importante es poner en discusión el problema, los marcos teóricos y metodológicos, las opiniones y argumentos de diversas miradas, análisis de contextos así como la posibilidad de validar la palabra no sólo del docente sino también de los estudiantes como sujetos profesionales en formación.

Cada espacio curricular debería girar en torno al desarrollo de una práctica en el campo profesional, donde el aula se convierta en el espacio de discusión y reflexión de esa práctica. Así -a la vez de ser la forma de entender el quehacer del comunicador en las organizaciones in situ- a la hora de diseñar los proyectos en comunicación se hace necesaria la mirada conceptual, la coherencia interna de los marcos teóricos y metodológicos con los que se mira a la organización pero también la mirada particular de esa organización en un contexto específico. Las estrategias comunicacionales no responden a recetas dadas sino a la capacidad de invención, a la creatividad con que pueda darse respuesta a esa situación particular en un momento concreto e histórico.

Claramente la tarea responde a la modalidad de Taller definida por estos autores (1994: 44-47) ya que en el proceso deben enfrentarse no sólo al conocimiento específico del comunicador y a la comprensión del mismo sino que deberán analizar situaciones reales sintetizar y aplicar estrategias comunicativas a la vez que irán evaluando y autoevaluando el proceso del mismo.

Si bien los autores dejan planteadas distintas formas de abordar el taller, en este puede decirse que la teoría va adelantándose a la práctica pero a veces viene a partir de ella ya que en algunos casos se pueden aportar otros textos que posibilitan una mejor

lectura a esa situación particular y que no estaban previstos en la bibliografía de un semestre.

Una de las discusiones más fuertes en torno al diseño curricular de los últimos años, siguiendo a Díaz Barriga (1994), se ha centrado en dos ejes: la organización del contenido y el carácter reproductor de las lógicas dominantes de dichos contenidos.

La organización de los contenidos, el orden de los mismos, se ha regido desde la didáctica de Comenio, con la lógica secuencial y desarticulada que le ha permitido a la escuela "controlar" los procesos de transmisión de esos saberes. También juegan un papel importante las teorías de la administración y formulaciones psicopedagógicas que determinan una arquitectura de los contenidos sin posibilidades para los docentes de rediseñar según sus necesidades y las del aula.

Díaz Barriga plantea que el debate actual se caracteriza por:

"a) el problema epistemológico de la estructura, las formas lógicas y los procesos históricos de una disciplina; b) la construcción individual que cada ser humano realiza de ese conocimiento, construcción en que entran en juego tanto sus procesos específicos de acercamiento y elaboración de la información, como sus formas de codificación e interpretación de lo exterior, en particular del contexto social; y c) la manera como los presupuestos de organización del contenido adquieren concreción en un proceso escolar. Proceso que implica la interacción de sujetos (docentes y alumnos), de dinámicas institucionales, de elementos teóricos-técnicos específicos del quehacer docente (dimensión instrumental)".

Qué enseñar ha sido y es centro de discusión desde las distintas corrientes y posiciones de pensamiento. La selección y organización del contenido parte desde la discusión de jerarquización de unos saberes –y unas lógicas- por sobre otras. La priorización de unos saberes por sobre otros basados en una temporalidad generalmente atemporal ya que se fija una secuencia de forma anacrónica. Tema que también ha sido centro de debate para quienes el contenido debe estar vinculado con la adquisición de habilidades sociales que permitan su aplicación en lo cotidiano en contraposición con las corrientes enciclopedistas.

Desde los años 60, a esta discusión se le ha sumado la vinculación directa de qué se enseña con el cómo se enseña siendo ambas partes del currículum y no escisiones que responden a distintas necesidades y áreas del saber. Así didáctica y currículum han tenido que configurarse y reconfigurarse una y otra vez. Entendemos con Díaz Barriga que siguiendo a los autores Jerome Bruner e Hilda Taba, el desafío del currículum no debe centrarse en esto sino la necesidad de articulación, “de integración de contenidos en un plan de estudios. Bruner afirma que toda información tiende a olvidarse, a menos que se manifieste dentro de una estructura de conceptos; por su parte Hilda Taba, enuncia la diversidad de contenidos teniendo en cuenta sus funciones: hechos, conceptos, ideas básicas y sistema de pensamiento.” (Díaz Barriga: 1994)

Así el eje curricular no está sólo en el punteado de qué enseñar sino que necesariamente se vincula con el cómo ya que de esta relación surgirá la integración, la articulación que dará lugar a un para qué. Un para qué que no estará vinculado sólo con lo cotidiano sino implicará adquirir la cultura de la profesión. Así contenido y forma constituyen las matrices culturales de una profesión, así surge la necesidad de reconocerlas, no naturalizarlas y tenerlas en cuenta en el currículum. En esta dirección se han ido incorporando espacios de práctica pre-profesional en los planes de estudios pero, consideramos, que esto solo no resuelve el problema de integración curricular. No alcanza como respuesta de transmisión de una cultura profesional ni rompe definitivamente con la lógica escolar priorizando la lógica de un campo de saber.

El plan de estudios debería atender no sólo a la selección y orden de los contenidos sino a los modos de circulación de los mismos, a los espacios de construcción y deconstrucción de la cultura comunicacional junto a la actualización y diversidad del campo.

“es necesario promover espacios intelectuales para el debate e intercambio de experiencias y la realización de congresos académicos y todas aquellas formas que permitan la discusión grupal de las experiencias educativas.”

El currículum debería surgir de estos espacios de discusión pero a la vez la implementación requiere de la constante relación entre los docentes que lo implementan. La discusión sobre el currículum por separada a las condiciones y modos

de implementación carece de sentidos. En muchos casos, la distancia cultural se produce en esta etapa ya que el currículum no termina de ser sino en la dinámica de su implementación.

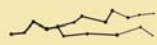
¿Cómo abordar los contenidos?

Sin duda la pregunta que encabeza este apartado es la gran guía de la didáctica. Las diversas respuestas han dado lugar a discusiones e investigaciones que nos llevan a un recorrido histórico que excede las pretensiones de este trabajo pero que tampoco podemos eludir. Así sintetizaremos que se han configurado dos grandes campos: Didáctica general y/o Didácticas Específicas como lo aborda Alicia Camilloni en “El Saber didáctico” (2007).

Estos campos, uno desde lo general a lo particular y otro que desde lo particular a veces trasciende a lo general (pero no siempre), se ocupan de pensar la enseñanza, han respondido los diferentes desarrollos a diversos enfoques teóricos e incluso se han delimitado de formas diferentes por lo que no se puede decir que la didáctica general es el árbol madre de las específicas ni a la inversa.

En palabras de Camilloni (2007:26) “... los vínculos entre la didáctica general y las didácticas específicas de las disciplinas son muy intrincados, con resistencias múltiples, incomprensiones y debates, situaciones que son características de las comunidades académicas.”

Más adelante, la autora conceptualiza y diferencia de la siguiente manera “debido a que las didácticas específicas se trabajan desde la situación espacial de la enseñanza de una clase de contenidos, o en un nivel educativo, o en una franja etaria de alumnos, esto es en un tipo de situación didáctica determinada, están más cerca de la práctica que la didáctica general. Pero esta última está más próxima al estudio de las teorías del aprendizaje, de las teorías del pensamiento y los procesos de cognición, de las teorías

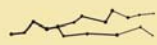


sobre los atributos personales y de las teorías filosóficas de la educación, esto es, las teorías de mayor nivel de generalidad.”

Así queda claro que la lectura de lo particular no debe ser vista a la luz de la didáctica general sino que también en la específica de la comunicación y hasta podría analizarse en la didáctica de la comunicación para alumnos de un determinado año. Pero esto conlleva la complejidad de desentrañar no sólo esa clase sino también los paradigmas y/o enfoques desde donde cada una se ha construido. Pero también las relaciones de este espacio curricular con otros del mismo año e incluso de correlativos (anteriores y posteriores), enfoques de esos espacios y articulaciones con este. Todo ello excede a este trabajo por lo que sólo analizaremos algunos rasgos generales sabiendo de lo incompleto de esto.

Nos centraremos en ver las relaciones de qué enseñar y cómo enseñar para que el aprendizaje sea significativo. Camilloni (2007:29-30) cita un trabajo de los autores Brown, Collins y Duguid (1998) desde el que expone estas relaciones y la importancia de ellas para generar en el aprendizaje la comprensión no sólo de los conceptos sino de las situaciones de uso de los mismos y, con ello, las culturas de las profesiones. “El aprendizaje robusto (no inerte) se logra en la interrelación actividad- cultura - concepto. Ninguno de estos puede ser comprendido sin los otros dos. Las disciplinas académicas, las profesiones y los oficios son culturas. Los estudiantes no pueden aprender los conceptos sin aprender las culturas. El aprendizaje es un proceso de endoculturación.”

Queda clara la importancia no sólo de la trasmisión o el tratamiento del contenido sino la necesidad de que éste entre en juego con las formas y los modos de operar de este contenido en las situaciones reales de la profesión. Esto mismo nos permite explicar algunos de los silencios observados en las clases donde los alumnos necesitan poner en juego categorías de años y materias anteriores pero la dificultad de hacerlo era evidente ya que como se refleja en las encuestas no han trabajado de esta manera los contenidos con regularidad en el cursado de espacios curriculares anteriores. Así aparece el contenido como inerte en los aprendizajes proporcionados y resulta complejo traerlos a las situaciones de actividad y aprendizaje cultural.



Camilloni se pregunta ¿qué y cómo enseñar para que los alumnos transfieran lo aprendido a otras situaciones y en particular a la vida real? Para dar respuesta a esto realiza un recorrido por diversos autores y teorías de las que destacaremos sólo dos por considerarlas pertinentes para el análisis de la práctica observada: La teoría de la cognición situada y los trabajos en relación a los procesos de cambio conceptual. En ambos casos se prioriza el contexto en que se enseña y aprende así como en las situaciones en que se hace. Ambas líneas sostienen que no alcanza con, áulicamente, parecer que se está en una situación sino que es necesario hacer que la situación emerja real para que un proceso significativo de enseñanza- aprendizaje se lleve a cabo, de la misma manera es necesario la confrontación real de conceptos y debate sobre ello para que se pueda dar lugar a la estructuración del pensamiento científico así como a la reconstrucción de las categorías teóricas transformando los saberes previos en nuevos saberes, poniendo en discusión las interpretaciones y dando lugar a la posibilidad de superar prejuicios y/o erróneas concepciones.

Consideramos que en esta línea se plantea la cátedra ya que es este proceso el que deben llevar los alumnos a lo largo de la cursada, puestos en una situación concreta y real, insertos en una organización social donde deben poner en juego categorías conceptuales que deberán discutir tanto hacia dentro del grupo de trabajo como frente a los otros grupos en los encuentros semanales con la cátedra. Esto requiere por parte de ellos un doble esfuerzo intelectual ya que no sólo deberán “traer” los conceptos aprendidos en otros espacios, sino ponerlos en debate científico identificando a las acciones coherentes con ellos así como aplicarlas, o no, según las necesidades y los emergentes de la organización con la que se trabaja. En este proceso se producen cambios y reafirmaciones conceptuales que devienen del propio proceso y a la vez lo nutren para redireccionarlo generando círculos virtuosos de enseñanza aprendizaje.

Hemos tratado de realizar un recorrido corriéndonos de los referentes clásicos en las miradas de Comunicación / Educación. No porque no se los considere sino para permitirnos ver otras maneras de construir esta relación ya no centrada en la indiscutible imbricación de estos campos y las complejas tramas subjetivas en la relación con el

aprendizaje sino pensar desde la enseñanza y las complejas prácticas que debemos mirar y atender en los diseños curriculares.

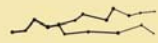
Encuestados alumnos de 5to año de la carrera Lic. En Comunicación Social, hacia el final del primer semestre 2015, el 100% de los consultados destaca el aporte del Taller de Elaboración de proyectos de Comunicación como curricular en la formación profesional, la importancia del acercamiento a la práctica y de ponerse en situación real con problemáticas reales del ámbito laboral por fuera de la lógica informacional.

Consultados por cómo acceden y construyen el conocimiento, todos nombran la mediación del docente en la exposición teórica y la lectura del material obligatorio aunque, en general, no consideran esta la única forma (o la principal) sino que incluyen conocimientos abordados en otros espacios curriculares; el trabajo de campo como proceso de conocimiento; el proceso interno de “unir” teoría y práctica; pero sólo uno de los alumnos incluso considera ésta la principal vía de acceso al conocimiento.

Todos reflejan las dificultades que les presenta esta materia ya que, en general, tienen poca experiencia de trabajar teoría/ práctica ya no solo desde la dimensión informativa sino en dimensiones ideológicas, interaccionales y socioculturales. Todos coinciden en la relevancia para la formación del comunicador el poner en diálogo pero también en conversaciones la enacción con/en la práctica profesional, el uso o circulación de conocimientos teóricos así como la adquisición de herramientas metodológicas de trabajos.

Jurjo Torres Santomé plantea que “en la educación están presentes nueve estrategias curriculares incorrectas que es preciso superar: segregación, exclusión, desconexión, tergiversación, psicologización, paternalismo, infantilización, extrañeza y presentismo” (Jurjo Torres Santomé 2008) nos detendremos en algunas de ellas.

Se entiende como **exclusión** a las intervenciones curriculares que favorecen una cultura e ignora otras eliminando o reduciendo la presencia y las voces en las prácticas y/o concepciones no dominantes. El proceso favorece la reproducción de una cultura y silencia otras. El diseño curricular en general facilita esta situación por medio de la compartimentación de/en las asignaturas fortaleciendo la **desconexión** entre ellas y las



situaciones o problemáticas reales. Opera un reduccionismo conceptual y metodológico eliminando la complejidad de lo social y naturalizando una mirada simplista.

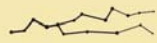
Infantilismo y paternalismo son caras de una misma moneda que fortalecen las relaciones dependientes y reduccionistas.

El desafío entonces sigue siendo vincular y modificar las prácticas educativas comprendidas en diseños curriculares que se dinamicen y articulen los espacios privilegiando las distintas dimensiones de la comunicación desde el inicio de las carreras.

Bibliografía

Desde Educación

- Atkinson, T y Claxton, G (2002): El profesor intuitivo. Barcelona: Octaedro.
- Camilloni, A. y otros (2007): El Saber Didáctico. Bs. As. Paidós. Cap. 2 y 3.
- Celman, S (1994): La tensión teoría-práctica en la educación superior. En revista del IICE. año III N°5.
- Cometta y otros (2001): La didáctica Hoy ¿tiene derecho a ser normativa e instrumental? UNSL. Trabajo inédito.
- Davini, M. Cristina (1995): Conflictos en la evolución de la didáctica. En Camilloni i otros. Corrientes didácticas Contemporáneas. Bs. As. Paidos.
- Díaz Barriga, A. (1991): Didáctica. Aportes para la polémica. Bs As. Editorial REI. Cap. I
-(2009) Pensar la didáctica. Bs. As. Amorrortu. Cap. I
- Edelstein, G (2011) Formar y Formarse en la enseñanza.
- Fenstermacher- Soltis (1999) Enfoques de la enseñanza. Bs. As. Amorrortu
- Jackson, P (2002) Práctica en la enseñanza. Bs. As. Amorrortu
- Lucarelli, E ; (1997) Teoría y práctica en la universidad. Serie cuadernos de investigación. UBA.
- Steiman, J (2005): ¿Qué debatimos hoy en la didáctica? Las prácticas de enseñanza en la educación superior. Bs. As. UNSAM. Cap. I



- Bourdieu, P. (2005): Capital cultural, escuela y espacio social. Bs. As. Amorrortu. Cap. 9
- Litwin, E. (1997) "Las configuraciones didácticas. Bs AS Paidós Cap. 2 y 4.
-(2008) El oficio de enseñar. Condiciones y Contextos. Bs. As. Paidós.
- Schon, D (1998) El profesional reflexivo. Madrid: Paidós. Puntos 1 y 2.
- Wassermann (2005) Estudio de casos. Bs. As. Amorrortu. Cap I
- Perkins, D (1997) La escuela Inteligente. Gedisa. Cap. 2

Desde Comunicación/ Educación

- Barbero, Jesús Martín (2003). Saberes hoy: diseminaciones, competencias y transversalidades.
- Kaplún, Mario (1992). A la educación por la comunicación. La práctica de la comunicación educativa. Santiago de Chile, UNESCO
- Huergo Jorge (2003). Lo que articula lo educativo en las prácticas socioculturales, Resistencia, Instituto de Cultura Popular (INCUPO).
- ----- (2002). "Espacios discursivos: lo educativo, las culturas y lo político", en Revista Virtual Nodos de Comunicación/Educación (<http://www.revistanodos.com.ar/>) N° 1, La Plata, Cátedra de Comunicación y Educación
- Massoni Sanda (2013). "La comunicación en un mundo fluido: comunicación estratégica". En libro "Tendencias 21 Los colores del conocimiento". Madrid, España, publicado por la editorial alemana Lola Books.
- ----- (2007) Tres movimientos y siete pasos para comunicar estratégicamente publicado en "Estrategias. Los desafíos de la comunicación en un mundo fluido". Homo Sapiens Ediciones. Rosario, Argentina.