

PARTE 1**PRÁCTICAS EDUCOMUNICACIONALES
EN LA FORMACIÓN DOCENTE****01**

LA INVESTIGACIÓN DE LAS PRÁCTICAS EDUCOMUNICACIONALES.

¿Qué debates actualiza en la Formación Docente?

María Francisca Giordano¹

Jorge Omar Silva²

El presente trabajo pretende dar a conocer la investigación que estamos desarrollando en el marco del PI 4-0105 “LAS PRÁCTICAS EDUCOMUNICACIONALES. Su impacto en la comprensión de los Sujetos que interactúan en situaciones de enseñanza y de aprendizaje”, en la Universidad Nacional de San Luis, Argentina, y los desafíos que plantea a la Formación Docente.

Los Objetivos Generales propuestos son:

1-Comprender que la pertenencia a diferentes universos culturales de los Sujetos involucrados en los procesos educomunicacionales de distintos niveles y regímenes especiales del sistema educativo, constituye un obstáculo pedagógico para la construcción del conocimiento y la comprensión intersubjetiva.

2 -Identificar los modelos educomunicacionales que subyacen en las prácticas docentes, en diferentes niveles y regímenes especiales del sistema educativo

3-Comprender como impactan las prácticas educomunicacionales en los procesos de comprensión de los Sujetos, en diferentes niveles y regímenes especiales del sistema educativo.

4-Develar y evaluar críticamente las diferentes estructuras discursivas que incluyen los lenguajes de los medios y sus mediaciones, utilizados en diferentes niveles y regímenes especiales del sistema educativo

5-Identificar y analizar las competencias comunicacionales desarrolladas por los sujetos de diferentes niveles y regímenes especiales del sistema educativo, no solo como receptores críticos de mensajes sino también como emisores creativos de los mismos.

6- Comprender las significaciones que los Sujetos de distintos niveles y regímenes especiales del sistema educativo, atribuyen a las nuevas prácticas educomunicacionales

7-Diseñar propuestas e implementar prácticas de formación en alfabetizaciones múltiples transformadoras, basadas en la comprensión que se va alcanzando a partir del conocimiento producido en el marco de la investigación.

El 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 Ilya 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.

Algunos 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 signifiicante*” (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 Gómez, 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)

Aportes de la investigación a la Formación Docente

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.

Notas

¹ Pedagoga y Especialista en Docencia Universitaria. Prof. titular efectiva en Dpto. Educación y Formación docente. Directora del PROICO 4-0105 “Las prácticas educomunicacionales. Su impacto en la comprensión de los sujetos que interactúan en situaciones de enseñanza y de aprendizaje”. Directora del Laboratorio de Alternativas Educativas de la Universidad Nacional de San Luis, Argentina.

² Pedagogo y Magister en Comunicación y Educación. Prof. Adjunto en Dpto. de Comunicación social Integrante del PROICO N° 4-0105. Director del Centro de Tecnología Audiovisual de la Universidad Nacional de San Luis, Argentina

Bibliografía consultada

- FERRÉS, J. (1993) *Video y educación*. Barcelona. Paidós.
- (1995) *Televisión y educación*. Bs.As. Paidós
 - (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, México,
- HUERGO, J. y otros (1997) *Comunicación/Educación. Ámbitos, 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.-CY 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*. N° 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

LA FORMACIÓN DOCENTE Y EL DISCURSO ÁULICO: UNA RELACIÓN QUE SE IMPONE.

Marta Moyano¹

En el origen mismo del término pedagogía aparece implicado el sujeto formador. El paidagogo, que se inicia siendo el esclavo menos capacitado físicamente para los trabajos pesados, se va dignificando hasta lograr ser el profesional de la educación. Notable es observar que el paidagogo refería historias sobre héroes, dioses, y monstruos a los más pequeños, inculcando valores e ideales- sin ser consciente de ello- a través de sus relatos. La palabra adquiere así un significado enfático que alcanza su máximo valor en el maestro que caracteriza al modelo pedagógico tradicional, convirtiéndose en figura emblemática del mismo.

No obstante los cambios operados posteriormente en los paradigmas educativos, el maestro y su discurso siguen teniendo un lugar que hoy por hoy es necesario analizar si queremos realmente trabajar desde una propuesta innovadora, la cual entendemos se concreta en una pedagogía que procure la formación de un docente reflexivo, crítico y autónomo, dispuesto a despertar conciencias y devolverles la palabra que como personas poseen los estudiantes. Por ello este trabajo presenta la trama vincular que existe entre dos conceptos que han alcanzado protagonismo en la teoría didáctica y pedagógica; la formación y el discurso áulico, entendiendo a cada uno de ellos como dos grandes hilos conductores dentro de los cuales se trabajarán desde la propuesta freireana cuatro conceptos que funcionan como categorías que vertebran al análisis siguiente, ellos son: la contextualización, la naturaleza política de la práctica pedagógica, la dialogicidad y la curiosidad traducida en el valor de rescatar las preguntas.

Al reflexionar sobre...

Formar personas ya sea docentes o profesionales queda claro que siempre fue un desafío, pero en el presente no sólo es una provocación sino también implica, en los sujetos formadores, asumir un compromiso ético y profesoral. Pensar la formación docente para nuestra realidad

latinoamericana nos conduce a considerar y revisar constantemente nuestra concepción antropológica, pedagógica y epistemológica entre otras, puesto que si nos planteamos formar educadores autónomos y críticos debemos necesariamente partir de considerar las condiciones sociales, económicas, políticas e ideológicas de nuestros contextos, signados por la pobreza, la exclusión y marginalidad cada vez mayor, como consecuencia de un proyecto neoliberal viabilizado por procesos de globalización.

De esta manera y considerando nuestros ejes de trabajo y los conceptos del pensamiento de Freire seleccionados, vemos que la primera categoría ineludible es la **contextualización** vale decir que ninguna acción educativa se produce en el vacío, sino que es posible ubicarla en un espacio y tiempo histórico-político determinados.

De este modo emerge otra categoría en el pensamiento del pedagogo brasileño, **la naturaleza política de toda práctica docente**; vale decir: ninguna práctica pedagógica es aséptica y neutra en tanto que es producida por un sujeto humano por lo cual deviene en producto de la subjetividad de quien la produce.

Estas dos categorías están presentando necesariamente la consideración de la siguiente: **el diálogo**. Dice Paulo Freire “La educación es comunicación, es diálogo, en la medida en que no es transferencia del saber, sino un encuentro de sujetos interlocutores que buscan la significación de los significados”²; en caso contrario estaríamos posiblemente ante una acción de educación “bancaria”, al decir de Freire.

Para evitar caer en este modelo educativo perimido, incapaz de reconocer la subjetividad, la alteridad, la otredad, se impone tener en cuenta la otra categoría seleccionada para este trabajo: **La pregunta**. La necesidad de provocar en el alumno la curiosidad a través de ella, de incentivarlo en la búsqueda, de “aguijonearlo” como decía Sócrates permanentemente evidenciando así que la tarea educativa es un permanente desafío.

En estos cuatro conceptos claves del pensamiento de Paulo Freire, subyace el otro hilo vertebrador de este artículo: el discurso del docente. La fina trama entre discurso áulico y formación no es nueva, por el contrario fue presentada ya por los pre socráticos y alcanza protagonismo en la actualidad- o al menos es un tema de interés dentro de la teoría pedagógica- gracias al desarrollo de las ciencias sociales especialmente la lingüística, la sociología, la psicología e incluso la filosofía entre otros saberes: Precisamente a esta relación hace referencia el siguiente apartado.

Discurso, historia y formación.

Históricamente debemos destacar el aporte de los sofistas a los estudios del discurso. Los conocemos como quienes enseñaban el arte de la palabra y mencionamos a: Protágoras; Gorgias; Hipias; Pródico; Antifón, entre otros.

Al primero de ello, Protágoras se le adjudican estudios sobre lingüística, en tanto a Gorgias se lo destaca en el “Elogio de Helena”, por su retórica y por sus estudios sobre el discurso. Sin

embargo no alcanzó la profundidad que sí logró Aristóteles a quien se lo identifica como el padre de la retórica.

Importa puntualizar que las dos cuestiones que nos ocupan: la formación y el discurso, fueron objeto de preocupación ya en Sócrates y Platón. En el primer caso es más conocido como el educador práctico que propone como método de enseñanza a la mayéutica, dentro de la que las preguntas dedicadas al discípulo son claves para lograr la toma de conciencia. Por su parte Platón empleaba el diálogo y le asignaba “gran importancia a la educación a través de las narraciones y cuentos”..(Luzuriaga. 1961. P.63)³.

Durante la Edad Media predomina la educación cristiana y como destaca Gómez de Erice (1992), “las disputas lingüísticas giran en torno a los conceptos entendidos como productos de nuestro espíritu” (Gómez de Erice. 1992. Pág. 3)⁴

En los siglos XV y XVI “los conocimientos lingüísticos se extienden considerablemente a las lenguas clásicas y también a las nacionales..la retórica es ante todo narrativa” (Gómez de Erice. Pág. 4)⁵. En el siglo XVII según esta misma autora, se aprecian en la lingüística dos orientaciones:

a) quienes consideran que el lenguaje es producto de la razón.

b) quienes sostienen que la gramática es el arte de hablar y escribir bien, estableciendo reglas gramaticales.

Hasta aquí referencias históricas muy breves respecto al discurso, en relación a la formación diremos que, es necesario destacar que desde el predominio de la educación cristiana, la figura del docente va adquiriendo cada vez más importancia a la par que prevalece una enseñanza verbalista, en la que el monólogo del docente se convierte en una característica cada vez con mayor fuerza hasta que se constituye como modelo pedagógico, el conocido como tradicional. No obstante las siguientes propuestas, este ha constituido y determinado a varias generaciones de docentes y de formadores de docentes. En nuestro caso se aprecia en la formación que impartían las escuelas normales, tanto de maestros como de profesores.

El énfasis puesto tanto en la gramática como en la retórica en este tipo de formación, tiene sus antecedentes en la Ratio Studiorum y también en la Didáctica Magna de Juan A. Comenio. Si bien en todo el tratado de Didáctica, el autor analiza hasta los mínimos detalles y ejemplifica cada concepto, cada principio con el uso de metáforas, comparaciones, ilustraciones, etc. Se aprecia que aunque no presenta críticas a los métodos de enseñanza, no ignora la relación entre formador y lengua, como así tampoco desconoce el lugar de la gramática, la retórica, ni la relación con las lenguas conocidas.

En el siglo XIX, en el proyecto de formación de las escuelas normales prevalecen principios de obediencia, de autoridad y de fuerte espíritu nacionalista, traducido en la enseñanza del castellano como lengua oficial, historia y geografía nacional, estos debían ser inculcados a sus alumnos.

Al desaparecer, en nuestro país, las escuelas formadoras de maestros, se hacen cargo de dicha formación las instituciones de nivel terciario (universidades e Institutos) paralela a esta ruptura, se suceden crisis en la sociedad argentina y latinoamericana, las que obviamente impactan en la escuela incrementando las situaciones de crisis las cuales se agravaron con la sanción de la Ley Federal de Educación (actualmente derogada). Dejo aquí esbozado el tema de la formación en el nivel terciario, pues escapa a este trabajo.

Una mirada actual sobre el discurso.

Cuando dos o más personas interactúan entre sí lo hacen predominantemente a través del lenguaje oral o escrito en un tiempo y espacio determinado, se produce en consecuencia una práctica discursiva contextualizada. Por ello el discurso es considerado como: “una práctica social compleja y heterogénea” (Blancafort y Tusson Valls. 2004. Pág. 16)⁶

Otros autores como Teun A. van Dijk lo reconoce como “una noción difusa” (van Dijk Pág.21)⁷ “cuando caracterizamos el discurso como un suceso de comunicación hablamos del discurso en general”⁸. Este mismo autor sostiene que el término también puede usarse de una manera más concreta, cuando por ejemplo nos referimos a textos o conversaciones. “Sin embargo debemos tener conciencia clara de la diferencia teórica entre el uso abstracto del término discurso cuando nos referimos a un tipo de fenómeno social en general y el uso específico que hacemos de él cuando nos ocupamos de un ejemplo concreto”⁹. El discurso áulico por ejemplo.

Debemos denotar que aunque el término es complejo conviene tener presente que el uso que hacen los medios de comunicación es el del sentido común por ejemplo, cuando se refieren al discurso neoliberal, se quiere significar a las ideas y filosofías sustentadas por los políticos. Sin embargo van Dijk nos hace ver que “los analistas del discurso intentan ir más allá de estas definiciones características del sentido común. Admiten que el discurso es una forma de uso del lenguaje. No obstante .. introducen un concepto de discurso más teórico, a la vez que más específico y más amplio en sus aplicaciones. Pretenden incluir otros componentes esenciales en este nuevo concepto; a saber, quien utiliza el lenguaje, cómo lo utiliza, por qué y cuándo lo hace” (van Dijk. 2000. Pág.22)¹⁰.

Por nuestra parte entendemos que estamos ante un concepto complejo, polisémico que para poder comprenderlo es necesario considerar varios aportes teóricos como dice Van Dijk: “una ciencia transdisciplinaria que comprende la teoría y el análisis del texto y la conversación en casi todas las ramas de las humanidades y las ciencias sociales”¹¹. De esta manera importa tener claridad respecto a las diversas ciencias que se ocupan del discurso y cuál es el aporte de cada una de ellas.

* La Antropología Lingüística: se interesa por la relación entre: lengua, pensamiento y cultura. “Lo que desde esta posición se plantea es que existe una estrecha interdependencia entre

las lenguas y los miembros de los grupos culturales que las hablan” (Blancafort-Tuson Valls. 2004. Pág.19)¹²

* La Etnografía de la Comunicación: Corriente antropológica en la que se ubica a Gumperz y Hymes (1964) Plantea que la competencia lingüística se ha de entender como una parte del conjunto de conocimientos y habilidades que componen la competencia comunicativa (que forma parte de la competencia cultural). Se propone “descubrir las normas de carácter sociolingüístico que subyacen a la diversidad.. así pues, lo que caracteriza o cohesiona a un grupo humano es el hecho de compartir un repertorio verbal y comunicativo y unos patrones o hábitos de uso de ese repertorio, que es variado o heterogéneo” (Blancafort- Tuson Valls. 2004. Pág.19.)¹³

* La Sociología: se interesa por la perspectiva microsocia de ella deriva el interaccionismo simbólico, corriente que se ocupa del papel que desempeñan las interacciones en la vida social, Se destacan aquí los trabajos de Goffman.(1971).

* La Etnometodología: plantea que las personas interactúan e interaccionan entre sí a través de métodos, generando una realidad que se construye. Esta corriente sostiene que el sentido de las interacciones cotidianas se la otorga el lenguaje.

* El Análisis de la conversación: Algunos autores entienden que deriva de la perspectiva etnometodológica, en tanto que se interesa por la conversación cotidiana entre las personas, dentro de las cuales trata de identificar la estructura del habla en funcionamiento. Se ubican aquí los trabajos de Sinclair y Coulthard.

* La Sociolingüística Interaccional: Se caracteriza por que integra los aportes de otros campos diferentes a la Lingüística, por ejemplo de la filosofía; la psicología social, la pragmática y la cognición, por ejemplo que toman en consideración aportes de autores como: Bourdieu y Foucault.

* La Psicolingüística: Se integran todos los aportes pertenecientes a Vigotsky y posteriormente a Luria.

* El pensamiento filosófico: se preocupa por el papel que desempeña el lenguaje en la vida de los seres humanos. Considera también el origen y las relaciones entre lenguaje y pensamiento. Cabe citar a Wittgenstein.

* La Pragmática: “Es una perspectiva, una forma especial de acercarse a los fenómenos lingüísticos de cualquier nivel siempre que se tengan en cuenta los factores contextuales”(Blancafort- Tuson Valls. 2004. Pág. 23)¹⁴

* La Lingüística: dentro del análisis del discurso interesan algunas perspectivas en particular, por ejemplo: la Lingüística funcional (Círculo de Praga); la Lingüística Textual (Teun van Dijk); La Teoría de la Enunciación de Benveniste (toma como antecedente a M. Bajtín); La retórica clásica (en una línea se destacan Perelman y Olbrechts-Tyteca y Toulmin, en otra línea: la semántica literaria de origen estructuralista)

* Se destacan también los aportes de las teorías de: Los Actos de Habla de Austin y Searle (1962); la Teoría del Principio de Cooperación de Grice (1975) y la Teoría de la Relevancia de Sperber y Wilson (1986).

Hasta aquí una muy rápida recorrida sobre las distintas miradas y maneras de concebir un fenómeno tan complejo como el lenguaje. Por otra parte y en relación al discurso no olvidemos que como dice Teun van Dijk; “el análisis del discurso es una empresa multidisciplinaria” (Van Dijk. (2000) Pág.49)¹⁵.

A la búsqueda de puentes entre discurso y formación.

Nuestra intención, tanto en el recorrido histórico, como en la enumeración de las diferentes disciplinas que se dedican a estudiar el discurso, es la de remarcar la necesidad de trabajar desde la formación docente la relación entre ellos.

Si examinamos el aula del nivel superior en el pasado y la comparamos con algunas aulas del presente, se observa que sigue predominando la figura del docente, quien vertebra sus clases en extensos monólogos, los cuales no son totalmente regresivos, sí logramos identificar dentro de ellos algunas recursos discursivos muy valiosos a la hora de valorar el conocimiento que van construyendo los alumnos.

En este sentido conviene consignar que las transformaciones que se han producido en los últimos años en las sociedades Latinoamericanas, demandan que en la formación del futuro docente en el nivel superior, se consideren tanto factores macro como micro-educativos, de esta manera la correcta utilización del lenguaje- que requiere no sólo el conocimiento lingüístico sino también de otros factores implicados en la aplicación de la lengua en situaciones reales, ya sea de orden social, político e ideológico- constituye un recurso que le permitirá construir su propia “caja de herramientas” para trabajar en el aula.

Por ello es necesario que los futuros docentes conozcan y manejen algunos recursos discursivos, como por ejemplo distintas estrategias. Cabe aclarar que entendemos por **estrategias discursivas**; “a todos aquellos recursos lingüísticos y no lingüísticos, por ejemplo: marcas en el pizarrón, en el tono de voz, etc. usados por el docente con el propósito de dar mayor efectividad a la comunicación. Entre los recursos lingüísticos citamos al meta-discurso, la paráfrasis, la recontextualización, la modelización, entre otras”.¹⁶

Es importante señalar que consideramos a las estrategias discursivas como parte del dominio de las competencias comunicativas, las cuales a su vez conllevan competencias gramaticales, competencias socioculturales y competencias discursivas.

Considerar este tipo de recursos es lo que nos permite ratificar la importancia de la relación entre formación y discurso como así también establecer, a partir de su consideración, el vínculo existente entre ellos y las categorías freireanas seleccionadas aquí. Trabajar adecuadamente con la utilización de los deícticos. Por ejemplo, en tanto que son elementos que nos permiten la ubicación en el tiempo y el espacio, como así también en la persona que habla, nos facilitará comprender las prácticas docentes contextualizadas.

De igual manera durante el transcurso de las secuencias didácticas, al utilizar las autopreguntas y las preguntas, el docente debe saber que estos recursos le permiten mantener el sentido y la coherencia en el propio discurso. Al mismo tiempo incentivar al alumno a la investigación, a la búsqueda sobre la temática abordada, convirtiendo a la tarea docente en una práctica novedosa y desafiante.

La categoría freireana referida a que ninguna práctica es aséptica y neutra se puede develar adecuadamente en la medida que el docente conozca cómo se manipulan elementos del discurso docente por ejemplo cuando se cambia el sentido del discurso, o también la superestructura o esquema organizativo del mismo, o bien cómo organizar las macroestructuras.

La última categoría es la que le permite al docente abandonar o cambiar el extenso monólogo e introducir la estructura del diálogo dentro de la secuencia didáctica. En la medida que el docente comprenda que si realmente desea formar personas sus prácticas docentes son prácticas comunicacionales.

Por otra parte el valor de tener claridad en el manejo de los diferentes elementos discursivos radica en que, el docente puede propiciar comprensiones genuinas en el alumno, al estimular funciones intelectuales básicas, pero también las que constituyen procesos psicológicos superiores.

Para finalizar nuestra propuesta.

Teniendo presente los resultados de nuestras investigaciones, en los últimos años, los cuales han tenido y tienen como eje a las prácticas docentes, en nuestro caso, en el nivel superior de la enseñanza, consideramos que es una necesidad del futuro docente conocer y manejar las competencias comunicativas, especialmente las competencias discursivas, que se refieren a los diferentes tipos de discursos (narrativo, descriptivo, argumentativo, expositivo y enunciativo) y a las competencias estratégicas (referidas a estrategias verbales y no verbales que utiliza el docente en el aula).

Si examinamos nuestras propias prácticas, diremos que hemos analizado los discursos: expositivos, argumentativos y en los dos últimos años el discurso narrativo, por ello proponemos centrarnos en este último por que entendemos que a partir de él lograremos un cierto conocimiento del sí mismo de los sujetos en formación. Por otra parte nos permitirá anclar nuestra propuesta en algunos conceptos de la hermenéutica de Gadamer y Ricoeur. Esta postura nos conduce a incentivar un logos de trabajo narrativo, el cual nos ayudará a examinar la noción de identidad narrativa (propuesta por Ricoeur), la que entendemos como: “una narración-escrita u oral- que una persona hace de sí misma y para sí misma”¹⁷.

Ricoeur, distingue en la identidad narrativa dos naturalezas: a) la mismidad, constituida por electos estables de la identidad personal, y b) la ipseidad, integrada por elementos móviles, fluidos, determinados por el contexto. “La verdadera naturaleza de la identidad narrativa sólo se revela en la dialéctica de la ipseidad y de la mismidad” (Ricoeur. 1999. Pág. 138)¹⁸. Según este

autor entre ambos términos encontramos la identidad narrativa por ello en ese contar algo de sí mismo, se puede apreciar cómo se construye la trama que conforma la identidad personal y profesional, en estos relatos se pueden identificar: modelos, ideales, imágenes de personajes, actitudes y aptitudes que se fueron integrando con partes de esos personajes con aspectos reales, simbólicos e imaginados.

Creemos que la veta que ofrece la narrativa a la formación docente está aún por develarse y que el aporte a la reflexión y toma de conciencia de sí mismo y del otro, como aspectos básicos de la formación, es lo más importante de este tipo discursivo, en la medida que contribuyen a facilitar el trabajo con las cuatro categorías freireanas, dentro de los dos ejes vertebradores planteados: el discurso y la formación docente.

Notas

¹ Prof. y Lic. En Psicología. Prof. en Ciencias de la Educación. Especialista y Magíster en Didáctica. Doctorando en la Fac. de Ciencias Humanas. Prof. Titular de Pedagogía General del Prof. en Química y Biología. Integrante del PROICO4-0105. Las prácticas educacionales. Su impacto en la comprensión de los sujetos que interactúan en situaciones de enseñanza y de aprendizaje". Integrante del Proyecto 22/609. e-mail: mmoyano unsl.edu.ar

² Freire, P. (1973) Extensión o Comunicación?. Buenos Aires. Siglo XXI. Pág. 77.

³ Luzuriaga, L: (1961) Pedagogía General Buenos Aires. Ed. Losada. Pág. 63.

⁴ Gómez de Erice, M. Victoria: (1992) Corrientes lingüísticas. Cátedra: Comunicación Lingüística. Fac. de Ciencias políticas y Sociales. Universidad Nacional de Cuyo.

⁵ Gómez de Erice: Ob cit.

⁶ Blancafort y Tuson Valls: (2004) Las cosas del decir. Barcelona. Editorial ARIEL.

⁷ Van Dijk, T: (2000) El discurso como estructura y proceso. Barcelona. Ed. Gedisa. Pág. 21.

⁸ Van Dijk, T: (2000) Ob. Cit. Pág. 25.

⁹ Van Dijk, T: (2000) Ob. Cit. Pág. 25.

¹⁰ Van Dijk, T: (2000) Ob. Cit. Pág. 22.

¹¹ Van Dijk, T: (2000) Ob. Cit. Pág. 17

¹² Blancafort y Tuson Valls: (2004) Las cosas del decir. Barcelona. Editorial ARIEL.

¹³ Blancafort y Tuson Valls: (2004) Las cosas del decir. Barcelona. Editorial. ARIEL.

¹⁴ Blancafort y Tuson Valls: (2004) Ob. Cit.

¹⁵ Van Dijk, T: (2000). El discurso como estructura y proceso. Barcelona. Editorial Gedisa.

¹⁶ Moyano Marta A: (2003) Análisis del discurso oral del docente en el aula. Tesis de Maestría en Didáctica. Fac. de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Buenos Aires.

¹⁷ Robin R: (1996) Identidad, memoria y relato. Cuadernos de Post grado. Fac. de Ciencias Sociales. Conferencia II: Universidad Nacional de Buenos Aires.

¹⁸ Ricoeur, P: (19990) El sí mismo como otro. México. Siglo XXI.

Bibliografía

CALSAMIGLIA DE BLANCAFORT Y TUSÓN VALLS: (2004) Las cosas del decir. Barcelona. Ed. Ariel.

- VAN DIJK, T: (2000) Ideología. Barcelona. Ed. Gedisa.
- : (2000) Compilador. El discurso como estructura y proceso. Barcelona. Ed. Gedisa.
- FREIRE, P. (1982) La educación como práctica de la libertad. México. Ed. Siglo XXI.
- (2003) El Grito, manso. Buenos Aires. Ed. Siglo XXI.-
- () Pedagogía del oprimido. Buenos Aires. Ed. Siglo XXI.
- (1973) Extensión ó Comunicación?. Buenos Aires. Ed. Siglo XXI.
- GÓMEZ DE ERICE, M VICTORIA: (1992) Corrientes Lingüísticas. Cátedra: Comunicación Lingüística II. Facultad de Ciencias Políticas y Sociales. Universidad Nacional de Cuyo.
- LUZURIAGA, L: (1961) Pedagogía General. Buenos Aires. Ed. Losada.
- MOYANO, MARTA (1997) El eje histórico en el análisis de una institución escolar. Revista: ALTERNATIVAS. Serie: Espacio Pedagógico. Hanoi. N° 6. ISSN 0328-8064. LAE. UNSL.
- MOYANO, M (2003) Análisis del discurso oral del docente en el aula. Tesis de Maestría en Didáctica. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Buenos Aires.
- MOYANO, M.Y GIORDANO, M: (2005) Las estrategias discursivas en las clases de Química Inorgánica. Revista ALTERNATIVAS. Serie: Espacio Pedagógico. Año X. N° 40/41. ISSN 0328-8064. Publicación del LAE: UNSL.
- RICOEUR, P: (1989) El sí mismo como otro. Buenos Aires. Siglo XXI.
- ROBÍN R. (1996) Identidad, memoria y relato. Sexto estudio. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Buenos Aires.

LA FORMACIÓN DE LOS DOCENTES DE EDUCACIÓN ESPECIAL. UNA MIRADA DESDE LA PRÁCTICA PROFESIONAL

María Isabel Divito¹

Claudia Cavallero²

Iris Sánchez³

Desestimando el modelo médico y psicométrico que sustentaba la educación de las personas con discapacidad en el pasado, nos fuimos acercando con entusiasmo a un modelo educativo que prometía la inclusión y la atención a la multiplicidad de características que presentan los alumnos.

Sin embargo las políticas educativas que se han ido implementando en Argentina han priorizado la competitividad y el individualismo a partir del discurso de la eficacia y la eficiencia.

En el marco de estos modelos, la escuela común no ha dado respuesta a la diversidad y nos ha sumergido a los docentes en un debate más complicado aún donde no se tiene claro quién es el sujeto de la educación especial y cual es su campo de acción.

No obstante, desde nuestra cátedra de práctica en las distintas instituciones del medio, aunamos esfuerzos para que nuestros egresados se conviertan en educadores críticos que puedan analizar todas las variables, sociales, epistemológicas, pedagógicas, didácticas, psicológicas, políticas e ideológicas que intervienen en el hecho educativo.

En este trabajo, intentamos compartir estas reflexiones respecto a la temática planteada, y compartir la experiencia que llevamos a cabo en la cátedra Práctica Profesional VII en distintas instituciones educativas: escuelas especiales, centros de atención temprana y laboral, alumnos con discapacidad integrados en la escuela común etc.

De la segregación total a las prácticas integradoras

La atención de las personas con discapacidad, ha sido una problemática abordada de diferentes maneras a lo largo de la historia; abarcó desde el rechazo total y el aniquilamiento de las personas deformes en Grecia y Roma, hasta la inclusión total en las sociedades actuales. En

ese transitar, se fueron poniendo de manifiesto diferentes actitudes que derivaron en modos diferentes de visualizar al sujeto de la educación especial, al ámbito en el cual eran atendidos y también la formación de los profesionales implicados.

Puede parecer un desajuste remontarnos hasta la antigüedad para abordar el tema de la educación especial, sin embargo, es lo que explica en la actualidad, las actitudes de la sociedad en torno a la discapacidad, como así también, muchas de las ambigüedades que persisten cuando se trata de abordar el tema del aprendizaje y la enseñanza. Mirar al sujeto de la educación especial desde la medicina o desde la educación, ya marca una diferencia que puede ser trascendental al momento de abordar su educación pues implica mirarlo desde la patología o desde las potencialidades, desde la rehabilitación o desde la educación como a todos los sujetos que concurren a la escuela.

Los antecedentes de estos modelos se remontan a las primeras experiencias con niños sordos que realizara Pedro Ponce de León (1509-1584). Esta prioridad que tuvieron estos niños en los inicios de la educación especial se debe fundamentalmente a que se trata de un déficit que no afecta el desarrollo mental y ellos son conscientes de sus limitaciones, por lo tanto pueden colaborar, quizá sean las causas por las que aún en la actualidad, son los niños con déficit sensoriales los que más posibilidades tienen de asistir a las escuelas comunes.

Es Rousseau (1712-1778), quién sienta las bases para considerar al niño con su especificidad como verdadero centro de interés de la pedagogía por lo tanto el deficiente pasó a ser un sujeto susceptible de ser educado.

Sin embargo, son médicos quienes continúan haciéndose cargo de la educación de estas personas, sigue Pinel (1745-1826), Esquirol (1772-1840), Itard (1774-1836) Seguín (1812-1880) quienes realizaron aportaciones que marcaron la historia de la educación especial elaborando los principios de la educación sensorial.

Las aportaciones pedagógicas a la educación de los niños deficientes y retrasados mentales en los inicios del siglo XX nos remiten a autores ligados al campo de la pedagogía como María Montessori y Ovide Decroly. Este último se destaca por su orientación globalizadora de la educación introduciendo los centros de interés en la enseñanza, un aspecto por demás interesante que podría ser tomado en cuenta cuando se habla, hoy, de atención a la diversidad en las escuelas.

En la línea de todos estos esfuerzos, permanece la idea de la atención al enfermo, desarrollando la ejercitación sensorial como acceso a la cura.

Durante la primera mitad del siglo XX se da importancia a las causas orgánicas y las consecuencias irreversibles que provocan, desestimando los factores ambientales.

Las posibilidades de intervención se consideran escasas y cuando existen se conciben como una atención educativa especial, desvinculada de la educación ordinaria.

Los planes de formación se orientaron a la preparación de docentes entrenados en la aplicación de técnicas o métodos reparadores del déficit o la dificultad que padecía el alumno.

A partir de la década del 70 se produjo un movimiento de gran fuerza que provocó profundas transformaciones en el campo de la educación especial. Emergió el concepto de necesidades educativas especiales a partir del informe Warnock en Inglaterra, que sentó las bases para mirar las necesidades especiales de los sujetos conjuntamente con lo que el contexto brinda para satisfacer esas necesidades. Se presta atención, entonces a otros aspectos antes descuidados tales como:

- Un proyecto educativo del centro que contemple la integración.
- La dotación de un curriculum que contemple las adaptaciones necesarias.
- Una particular atención a la estructura social y al clima emocional en los que tiene lugar la educación.
- La dotación de medios especiales de acceso al currículo mediante un equipamiento, unas instalaciones o unos recursos especiales.

Estos cambios implican adoptar una nueva concepción de los trastornos del desarrollo y de la diferencia. La discapacidad deja de verse como una situación interna del alumno y se la comienza a considerar en relación con los factores ambientales y especialmente con la respuesta que la escuela proporciona. Diferentes movimientos sociales apoyan estos cambios tales como La Declaración de los Derechos del Niño, La Declaración de Salamanca y la Conferencia de Jontie.

En nuestro país estas transformaciones, que se producen a nivel mundial comienzan a plasmarse en la ley N° 24.195 Ley Federal de Educación, que regula el derecho de enseñar y aprender en todo el territorio argentino.

Ante esta ley surgen nuevas expectativas y la esperanza de que las personas con necesidades educativas especiales, con o sin discapacidad se incluyan en el sistema educativo general, dado que la misma contempla la posibilidad de brindar una formación personalizada, normalizadora e integradora; está orientada al desarrollo integral de la persona y a una capacitación laboral que le permita su incorporación al mundo del trabajo y la producción.

Sin embargo, esta ley surgió condicionada por organismos internacionales como el Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional que reclamaban una reforma del estado en la cual predominaba la lógica económica que desplazó al discurso pedagógico.

Dentro de esta lógica económica se entrecruzaban los discursos de la eficiencia, la eficacia y la calidad, lo cual produjo, sin lugar a dudas, un efecto contrario a los enunciados de la ley. De esto se desprende que si el objetivo es medir y competir, obviamente, las personas con necesidades educativas especiales no lo podrán hacer en ningún nivel ni modalidad del sistema educativo, el cual se caracteriza por ser un sistema expulsor y no integrador.

En ese contexto de innovaciones educativas se han formado los docentes especiales, con las dudas e incertidumbres de las escuelas comunes frente a la integración, con la presión de los padres que quieren llevar a sus hijos discapacitados a cualquier escuela del sistema ordinario, con los docentes de educación especial que se replantean permanentemente su rol, con barreras

arquitectónicas, pedagógicas y sociales que hacían que la escuela abierta a la diversidad fuera una utopía.

Hoy, una nueva ley de educación se sanciona en Argentina. No cambian demasiado los principios que promueven la igualdad de oportunidades, sólo falta la certeza de que tenga el financiamiento necesario para eliminar las barreras pedagógicas, arquitectónicas e ideológicas que han impedido hasta la fecha cumplir con los objetivos que venimos analizando.

De la práctica como espacio de “aplicación” del conocimiento teórico a la práctica como proceso de formación de profesionales reflexivos

A lo largo de este recorrido histórico de la educación especial, la formación de los profesionales se fue modificando, intentando adaptarse a los requerimientos de los distintos paradigmas.

En respuesta a los planteos de la educación diferenciada y segregadora de principios del siglo XX, se los preparaba para el dominio de técnicas que debían aplicar en el aula.

La formación de los docentes de educación especial se basó, fundamentalmente, en la aplicación de la teoría a la práctica y el aprendizaje se situó en el dominio de las rutinas de la gestión del aula. El concepto de docente que implícitamente se manejaba era el de un técnico, alguien que una vez que disponía del conocimiento que otros elaboraron lo único que debía hacer era aprender a “aplicarlo en situaciones prácticas”.

En este período los debates teóricos giraron en torno a la búsqueda del mejor método para enseñar a las personas con determinados tipos de deficiencias. El salón de clases era el espacio donde se experimentaban técnicas y procedimientos que conducían al desarrollo de actividades que no guardaban relación con la vida cotidiana. En esta situación estuvo ausente el examen de la manera de enseñar, puesto que se consideraba primero el déficit y a partir de él se buscaban propuestas educativas que permitieran alcanzar la conducta deseada a través de la memorización de contenidos con o sin significado para los alumnos.

El Plan de Estudios (07/80) del Profesorado de Enseñanza Diferenciada, de nuestra Institución establecía en uno de sus objetivos: “*lograr que el futuro graduado conozca, seleccione y aplique técnicas de reeducación apropiadas para los diferentes tipos de trastornos*”, esto es un ejemplo de la situación descrita.

Otro aspecto significativo para destacar en este Plan de Estudio, es la relación que se establecía entre la teoría y la práctica. La práctica significaba la aplicación de la teoría, la residencia se realizaba al finalizar la carrera asistiendo a escuelas diferenciales o grados diferenciales en escuelas comunes.

Todo estaba en su lugar, los chicos bien clasificados y ubicados en instituciones especializadas, de hecho el plan tenía orientaciones específicas tales como: Profesor de Enseñanza

Diferenciada en Débiles Mentales, Profesor de Enseñanza Diferenciada en Niños Sordos, Profesor Especializado en Irregulares Sociales y Minoridad Institucionalizada. En esta propuesta la formación de los docentes estaba claramente definida.

A partir de los cambios producidos en el campo educativo, los modelos de formación docente comenzaron a ser revisados en todos los profesorados incluidos el de educación especial, procurando dar una respuesta a los alumnos con necesidades educativas especiales. Cabe señalar que esta población se ha incrementado considerablemente en las últimas décadas como consecuencia de los profundos cambios sociales y culturales por los que atraviesa la humanidad. De esta manera el campo de trabajo del profesor de educación especial comienza a tornarse cada vez más difuso.

En este contexto social, debe ser cuestionada la formación docente. El Profesor de Educación Especial debe ser un profesional reflexivo y crítico capaz de analizar las diferentes situaciones que se le plantean para poder modificarlas.

La formación de profesionales reflexivos debe partir de una concepción diferente de lo que significa aprender a ser profesor y de un replanteo del tipo de relación que ligan la teoría a la práctica. Significa además, que este profesional, simultáneamente a la formación académica, adquiera los valores, las actitudes y el compromiso que caracterizan la profesión docente.

La actividad concreta en el aula también debe ser replanteada porque las prácticas docentes no pueden ser visualizadas desde la simplicidad. La práctica docente es una práctica social compleja con múltiples atravesamientos políticos, sociales, éticos y pedagógicos didácticos que no puede modificarse desde instrumentos técnicos predeterminados, desde una mirada prescriptiva. Cada práctica es especial, única, por lo tanto mejorarla implica un profundo análisis de la misma por parte de los profesionales docentes.

A fin de adecuar las currículas a las exigencias académicas actuales y de formación profesional, a las nuevas pautas de la realidad educativa presente, y en base a los nuevos criterios para la transformación de la educación especial, se elabora en nuestra facultad, un nuevo Plan de Estudios (013/00) con cuatro años de duración.

Dicho plan, contempla que los alumnos se inserten en las instituciones de educación especial desde el primer año de la carrera, a través de una asignatura denominada Eje de la Práctica, en torno a la cual se desarrolla un conjunto integrado de actividades que conectan a los estudiantes con las problemáticas más relevantes de su futuro profesional.

En este trayecto de formación se intenta, por un lado, trabajar sobre la diversidad de contextos educativos que abarca la Educación Especial, tanto los del ámbito formal como los de la denominada educación no formal. Incluyen el sistema educativo, los servicios de apoyo al mismo, instituciones y servicios del ámbito socio-cultural, de la salud, laboral, etc.

Por otro lado, se conjugan aportes intra e interdisciplinarios que orientan y dan sentido a todo el proceso. Asimismo la intención es iniciar gradualmente a los alumnos en la investigación

de campo. De este modo la preparación en investigación queda involucrada como parte del proceso de enseñanza y de aprendizaje de todas las asignaturas.

De esta manera, en las prácticas se proponen espacios de apropiación teórica, es decir que estas prácticas se convierten en objeto de reflexión desde las teorías que las sustentan, desde los principios básicos que las constituyen y de otros puntos de vista teóricos que pueden dar cuenta de ellas para explicarlas y para cambiarlas.

En la última etapa de este trayecto de la práctica, los alumnos realizan la Práctica Profesional de la cual somos responsables. La asignatura se organiza intentando dar respuesta a cuestiones tales como:

- Brindar un marco conceptual sustentado en los desarrollos teóricos de la enseñanza para la comprensión, el desarrollo de las inteligencias múltiples, el uso y la aplicación de las tecnologías de la comunicación. Consideramos que la educación de las personas con discapacidad, debe enfrentar el reto de enseñarles a aprender para que comprendan el mundo en que viven y hacer efectiva la integración. Tenemos en cuenta que para el logro de aprendizajes significativos, no existe un solo método válido para cualquier situación, puesto que no hay métodos buenos o malos en si mismos, sino en cuanto logren las ayudas necesarias para un aprendizaje significativo.

- La articulación dialéctica teoría práctica, de forma que se posibilite y desarrolle una actitud reflexiva hacia la enseñanza. A tal fin se realizan semanalmente ateneos donde se analizan las experiencias que los alumnos llevan a cabo en las diferentes instituciones del medio. En función de las problemáticas que surgen se proponen desarrollos teóricos a cargo del equipo de cátedra u otros profesionales que puedan aportar a la comprensión de las mismas, y de esta manera poder efectuar intervenciones pertinentes.

También se realizan jornadas de intercambio de experiencia, donde cada estudiante comparte, a través de videos, pósters o fotografías, su propuesta con el resto de sus compañeros, con los docentes y directivos de las instituciones en donde efectúan la práctica, con otros profesionales que atienden a los niños y con el equipo de cátedra.

- Evitar que las prácticas se realicen circunscriptas exclusivamente al aula. Teniendo en cuenta que el concepto de necesidades educativas especiales refiere al sujeto y el contexto, es preciso formar al docente de educación especial para que sea capaz de coordinar acciones con la familia, la institución, los profesionales que atienden al niño y otras organizaciones de la sociedad civil.

Se procura, además, diversificar el tipo de instituciones o servicios en el que los alumnos realizan sus prácticas, seleccionando no solo escuelas especiales, sino centros de atención temprana, centros de día, centros comunitarios de programas sociales, programas alternativos de atención a la discapacidad como equinoterapia, y programas de arte.

Algunas actividades de práctica profesional

En el ámbito de la educación formal

En escuelas comunes, se desarrollan diferentes propuestas que procuran dar respuesta a las necesidades educativas de los alumnos que a ellas concurren. De esta manera, pueden desempeñarse como profesores de apoyo a la integración, coordinando acciones con el docente común a fin de elaborar las adaptaciones curriculares para aquellos alumnos que presentan alguna discapacidad. De ser necesario, se trabaja además en el aula de recursos, espacio previsto dentro algunas instituciones, para que los mismos reciban una atención más individualizada en aquellas áreas que así lo requieran.

Otra propuesta consiste en la implementación de talleres de comprensión y producción de textos, que se desarrollan en contraturno, y a los cuales asisten todos aquellos niños que lo desean, más allá de que están pensados para apoyar a los que presentan dificultades de aprendizaje en el área de lengua.

En las escuelas especiales, se desarrollan experiencias que apuntan a revalorizar las potencialidades de los sujetos que asisten a estos servicios, con propuestas que incluyen el manejo de las tecnologías de la información y la comunicación, teniendo en cuenta que las mismas forman parte de su vida cotidiana. De esta manera se trabajan aspectos relacionados con la comunicación oral, escrita y la resolución de situaciones problemáticas, apoyados en el uso del teléfono celular, la televisión, el cine o la computadora, utilizando software de aplicación o internet.

En el ámbito de la educación no formal

Se realizan prácticas en centros comunitarios que consisten en la elaboración de propuestas para atender niños y jóvenes pertenecientes a sectores de alto riesgo social, que asisten a comedores comunitarios a recibir la copa de leche y el apoyo escolar. En este espacio la práctica se constituye a partir de la implementación de talleres de matemática, lengua y plástica, que procuran el desarrollo de la creatividad, la autoestima, el pensamiento, los valores, etc. Participan de los mismos tanto los niños como sus familias y otras personas del centro.

Otra experiencia del ámbito no formal consiste en el desarrollo de propuestas pedagógicas tendientes a potenciar el pensamiento de niños y jóvenes con discapacidad incorporándose al equipo de trabajo de una asociación civil del medio que brinda un servicio de equinoterapia como alternativa de recuperación física y como espacio de integración social.

Para finalizar consideramos que estas propuestas marcan una clara diferencia en la formación de los Profesores de Educación Especial que deben enfrentar el desafío de atender a las demandas de una población que se está incrementando ante los cambios sociales y culturales por los que estamos atravesando.

Notas

¹ Lic. en Psicología, especialista en Didáctica y en Educación Especial. Profesor titular efectivo en Dpto. Educación y Formación Docente. Directora de la línea B del PROICO 4-0105 de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis. Argentina

² Profesora de Enseñanza Diferenciada con orientación en Débiles Mentales. Docente e investigadora integrante de la línea B del PROICO 4-0105 de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis. Argentina.

³ Profesora de Enseñanza Diferenciada con orientación en Débiles Mentales. Docente e investigadora integrante de la línea B del PROICO 4-0105 de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis. Argentina.

Bibliografía

- BAUTISTA, R. (1993) *Necesidades Educativas Especiales* Ediciones Aljibe Granada
- DADAMIA, O (2004) *Lo especial de la Educación*. Editorial del magisterio del Río de la Plata. Buenos Aires.
- DIVITO, I (1993) *La formación de recursos humanos en Educación Especial* Revista Idea Facultad de Ciencias de la Educación. Año VI N° 13.
- DIVITO, M. I (1998) *Com. Debates actuales en educación especial*. Alternativas. Serie espacio pedagógico. N° 13 F.C.H. U.N.S.L
- DIVITO, M. I. (2003) *La formación de los docentes en el marco de la ley Federal de Educación en Educar en la diversidad. ¿Realidad o Utopía?* Publicación de la Universidad nacional de San Juan ISBN 987-43-7837
- DIVITO, M. I. *Concepciones actuales acerca de la Discapacidad* Revista Regional Educreando, revista regional de San Luis, Mendoza y San Juan de difusión para docentes. Año 4 N° 18.
- FERRY, G (1997) *Pedagogía de la formación*. Ediciones Novedades educativas. Bs As.
- FREIRE, P (1998). *Pedagogía del oprimido*. Madrid. Siglo Veintiuno.
- LUS, M.A (1995) *De la integración escolar a la escuela integradora* Paidós. Bs.As.
- MARCHESI, A; COLL, C; PALACIOS; J (1990) *Desarrollo psicológico y educación, III Necesidades educativas especiales y aprendizaje escolar*. Alianza. Madrid
- PELLETIER, C. (1998) *Formación de docentes practicantes*. Editorial Troquel. Bs As
- SHON, D. (1992) *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones*. Paidós Barcelona

DOCUMENTOS OFICIALES

- Ley Federal de Educación 24.195 (1993) Ministerio de Cultura y Educación de la Nación
- Ley de Educación 26.206 (2005) Ministerio de Cultura y Educación de la Nación
- Ministerio de Cultura y Educación de la Nación Argentina. (1999) *El aprendizaje en alumnos con necesidades educativas especiales Orientaciones para la elaboración de adecuaciones curriculares Acuerdo Marco Serie A, N° 19.*

EDUCOMUNICACIÓN Y FORMACIÓN DOCENTE.

Viejas preguntas, nuevos desafíos

María Francisca Giordano¹
Jorge Omar Silva²

Nuestra intención es comunicar los avances que venimos realizando en el Proyecto de Investigación 4-0105 “Las prácticas educacionales. Su impacto en la comprensión de los Sujetos que interactúan en situaciones de enseñanza y de aprendizaje” en la Universidad Nacional de San Luis, Argentina y las acciones que desarrollamos en los propios espacios de formación docente, que se convierten así, en el campo vivencial para la reflexión y acción transformadora.

Partiendo de los componentes básicos del marco teórico referencial, se comentan algunos de los antecedentes que reconoce este tipo de posicionamiento, para llegar a la narración de una experiencia reciente que estamos llevando a cabo en la formación de docentes para la Educación Especial.

En el contexto del proyecto total se vienen desarrollando diversas experiencias en diferentes espacios de formación docente. En esta narración se da cuenta de una, considerada particularmente significativa a los efectos del presente trabajo. Tanto en una como en otras, siempre se pone especial énfasis en las posibilidades que abre para la transformación de la formación docente, el repensarse desde la relación entre Educación y Comunicación, como Educomunicadores.

Es necesario reconocer que los desafíos actuales de una cultura multireferencial y compleja, no se resuelven en ya caducas propuestas que continúan escindiendo los saberes disciplinares de los pedagógicos, sosteniendo la falsa ilusión de que la integración de los mismos la realizan los estudiantes por su cuenta. La enseñanza es el campo de la praxis donde se juegan, en tramas articuladas, los sujetos con los conocimientos. La intencionalidad educativa de la enseñanza, eje de la formación docente, supone la posibilidad de pensar y actuar flexiblemente y creativamente con los conocimientos. Enseñar a enseñar conjuga, al igual que “la enseñanza de ...” los contenidos y las formas de apropiación y producción que permiten la transformación del sí mismo y de la realidad que conozco y reconstruyo.

Marco teórico referencial

¿Cuáles son los componentes centrales de este marco teórico referencial que sustentan nuestras miradas y acciones?

- Aún hoy, la formación docente 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. 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.

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 sí 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. Los diferentes universos culturales serían aquellos a los que, contemporánea y paralelamente –sin contacto entre ellos- pueden pertenecer docentes, padres, funcionarios y otros que compondrían la denominada “cultura oficial” o “cultura académica”, por un lado, y jóvenes, alumnos, pandillas, etc. que representan a la “cultura popular”, “cultura de la calle”. El hecho de que docentes y alumnos pertenezcan a distintos universos culturales se constituye en un obstáculo epistemológico/pedagógico para el desarrollo de la formación docente.

- 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, la estructura/proceso/modelo que con mínimos cambios, ha venido moldeando las prácticas escolares desde la invención de la imprenta hasta el presente, sufre hoy una aguda crisis. La aparición del texto electrónico o de la hipertextualidad como nuevo modelo de organización y aprendizaje de conocimientos, junto a la ya consolidada presencia de la televisión en la formación de noción de realidad, se constituyen en los nuevos escenarios donde se pone de manifiesto este cuestionamiento. Estos cambios no pretenden ni vienen a reemplazar al libro, sino a desplazarlo de su centralidad ordenadora de las etapas y los modos de saber que la estructura-libro había impuesto al modelo completo del aprendizaje. La institución educativa también sufre un desplazamiento del tradicional lugar que la cultura oficial le había otorgado. Ahora bien, 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 del 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 su rápida obsolescencia- 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 los conocimientos a ser comprendidos.

- 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 científicista. 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 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 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 (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 (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

¿Cuáles son algunos de los antecedentes que reconocemos en este tema?

Haciendo nuestros los criterios propuestos por J. Huergo (1997), entendemos que 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 referirnos a las más significativas 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. Para Skinner (1904-1990), uno de sus principales impulsores, 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. 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. 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 esta propuesta 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) 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, las historietas, la radio, la televisión, el video.

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 Gómez, 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 críticos norteamericanos intentan incorporar 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. Entendemos que este es un falso dilema. 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. 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.

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. 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 Gómez, 1986; 1993)

Narración y análisis de una experiencia en la formación de docentes

¿Qué vamos a narrar y por qué?

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 Realización Televisiva, nos permitió coordinar la realización de algunas acciones conjuntas. 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, con diferentes propuestas de formato y contenido, 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

Con respecto al porque realizar un video, entre otras consideraciones, pretendíamos que las alumnas comprendieran que este formato ofrece múltiples posibilidades de uso desde el punto de vista didáctico.

La narración de una historia nos permite sentirnos identificados con las vivencias, la emociones, las experiencias de tal o cual personaje, sus sufrimientos nos angustian, sus dudas nos interpelan, sus alegrías nos reconfortan, porque siempre hay algo que tenemos en común con esos personajes: la condición humana.

El saber disciplinar adquiere nuevos significados a partir de las consideraciones sobre las situaciones, las características de los personajes, sus actitudes y valores, sobre las causas y consecuencias de lo que se ha de narrar. Así la lectura de textos, las ideas previas y las clases teórico/prácticas se enriquecen con el intercambio interdisciplinario Paralelamente, al encarar su producción y realización se estimula el diálogo, la reflexión, la discusión, en definitiva que los estudiantes, puedan pensar y comprender.

Para formar futuros maestros, es preciso pensar y pensarse como docentes, con espíritu crítico, creativo y autónomo, inventando otras formas de actuar. Los medios pueden señalar y fortalecer ese camino.

Esta es una manera de dar la palabra a las alumnas y alumnos, verdaderos protagonistas del aprendizaje, y también una manera de promover la reflexión sobre las propias prácticas al interior de los equipos docentes acerca de las múltiples posibilidades que ofrecen los medios para el enseñar y el aprender, cuando nos animamos a promover al alumno/hablante que suplante al alumno oyente.

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 multidisciplinares 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*³ se abocó a la realización de un video sobre el caso de Ariel, un joven sordo, y de cómo con el apoyo de su familia y de sus docentes ha logrado llevar una vida absolutamente normal. Su madre, sus amigos, su novia, su patrón, dan testimonio, junto al mismo Ariel, de una vida plena y productiva.

El *Grupo B*⁴ un video sobre una experiencia de integración total entre una escuela común y una especial de la ciudad de San Luis. El video narra el caso de dos chicos ciegos que, paralelamente a su asistencia a una escuela especial, también concurren a una escuela común en la ciudad de San Luis, Argentina.

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. Las 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 madre, 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. Los videos ya han sido presentados en dos eventos Internacionales relacionados a temáticas de formación docente, generando una calida recepción y marcado interés por la temática y metodología empleadas.

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 se concretó en el pasado mes de setiembre entre un grupo de docentes y estudiantes del Profesorado de Educación Especial.

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.

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.

Notas

¹ Pedagoga y Especialista en Docencia Universitaria. Prof. titular efectiva en Dpto. Educación y Formación docente. Directora del PROICO 4-0105 "Las prácticas educomunicacionales. Su impacto en la comprensión de los sujetos que interactúan en situaciones de enseñanza y de aprendizaje". Directora del Laboratorio de Alternativas Educativas de la Universidad Nacional de San Luis, Argentina.

² Pedagogo y Magister en Comunicación y Educación. Prof. Adjunto en Dpto. de Comunicación social Integrante del PROICO N° 4-0105. Director del Centro de Tecnología Audiovisual de la Universidad Nacional de San Luis, Argentina

³ El grupo A realizó el video Rompiendo el silencio y participaron, por la carrera de Profesorado en Educación Especial: Soledad Agüero, Marianela Cozzolino, Fernanda Emanuelli, Verónica Gómez, Vaneza Lozano, Romina Ogaz, Mariana Paez, Roxana Videla y Vanina Videla. Por la carrera de Comunicación Social lo hicieron: Sebastián Pinetta, Analía Sanchez y Analía Belen Sosa.

⁴ El grupo B trabajó en el video **Integración total** y estuvo conformado por los alumnos de la carrera de Profesorado en Educación Especial: Lucia Altamirano, Micaela Carranza, Ivana Cisneros, Carlos Jacquot, Cecilia Palmero, Marina Quevedo y Ariel Sosa. Por la carrera de Comunicación Social participaron: Luciana Funes, Erica Selinger y Gabriela Selinger.

En ambos casos la Coordinación General estuvo a cargo de María Francisca Giordano y su equipo de trabajo de la asignatura Didáctica y Práctica Docente compuesto por María Elena Italiano, Claudia Maroa y Carlos Delfino, y Jorge Omar Silva, docente responsable de la asignatura Producción y Realización televisiva de la carrera de Licenciatura en Comunicación Social.

Bibliografía

- BATTRO, A y DENHAM, P. (1997) *La educación digital*. Bs.As. Emecé
- BERNSTEIN, B. (1994) *La estructuración del discurso pedagógico. Clases, códigos y control*. Vol. IV. Madrid. Morata.
- FERRÉS, J. (1993) *Video y educación*. Barcelona. Paidós.
- (1995) *Televisión y educación*. Bs.As. Paidós
- (2000) *Educación en una cultura del espectáculo*. Barcelona. Paidós
- FREINET, E. (1975) *Nacimiento de una pedagogía popular*. Barcelona. Laia.

- 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)
- GIROUX, H. (1990) *Los profesores como intelectuales*. Barcelona. Paidós.
- HIRST, P. (1977) “Qué es enseñar” en Peters. R. S. *Filosofía de la Educación*. Fondo de Cultura Económica, México.
- 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
- LITWIN, E. (1995) *Tecnología educativa. Políticas, historias, propuestas*. Bs.As. Paidós
- 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.-CY 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
- OROZCO GOMEZ, G. y CHARLES, M. (1990) *Educación para la recepción. Hacia una lectura crítica de los medios*. México. Trillas
- 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
- PISCITELLI, A. (1992) “Tecnología, antagonismos sociales y subjetividad. Explorando las fronteras del diálogo hombre/máquina” en *Diálogos de la Comunicación*. Lima. N°32. FELAFACS
- 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.
- QUIROZ, M.T. (1993) *Todas las voces. Comunicación y educación en el Perú*. Lima. Contratexto-Universidad de Lima.

- SCHMUCLER, H. (1997) “Tecnologías para la educación o educación para la tecnología” en *Memorias de la Comunicación*. Bs.As. Biblos.
- SKINNER, B (1979) *Tecnologías de la enseñanza*. Barcelona. Labor
- 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
- STONE WISKE, M. Comp. (1999) *La enseñanza para la comprensión- vinculación entre la investigación y la práctica*. Paidós, Buenos Aires

La Didáctica de la Lengua y las Nuevas Tecnologías en la Formación Docente Inicial

María del Carmen Chada

1. Introducción

En el presente trabajo se intenta reflexionar acerca del papel de las nuevas tecnologías en la formación de docentes a partir de la experiencia de trabajo iniciada en la asignatura Lengua Oral y Escrita y su Didáctica, para el profesorado y licenciatura en Educación Inicial y el Proyecto de Investigación N° 4-0305 “Las Prácticas Educomunicacionales. Su impacto en la comprensión de los sujetos que interactúan en la relación de enseñanza y de aprendizaje”, en la Universidad Nacional de San Luis.

El planteo básico está vinculado con los aspectos relacionados a cómo formar a futuros docentes que tienen la responsabilidad de iniciar los procesos de alfabetización en niños pequeños y qué estrategias pedagógicas didácticas son posibles construir para trabajar con las alumnas del profesorado y licenciatura.

En este sentido se propone una actualización de los estudios y reflexiones en torno a la Didáctica de la Lengua que es preciso poner al día frente a los retos de una infancia que se define también por la relación de los niños con los medios electrónicos.

Formar docentes en la sociedad de la información y el conocimiento implica un desafío muy importante ya que el proceso de enseñar representa una actividad compleja y de alto nivel, donde la relación entre docente, alumno y conocimiento es una situación educativa única. Es esta una relación de enseñanza en la cual el conocimiento, en este caso la lengua, cumple una función fundamental, dentro de las características que imprime una institución escolar en particular, el sistema educativo en general y la sociedad en la que interactúan.

El lenguaje es el medio y a la vez la “herramienta cultural” a través del cual nos comunicamos con los demás sujetos y con nuestro medio. El lenguaje estructura nuestro pensamiento, nuestra comprensión de los fenómenos de nuestro entorno y, en consecuencia, determina el comportamiento y la acción en el medio ambiente.

La sociedad demanda leer y escribir textos pertenecientes a una gran variedad de discursos en distintos contextos sociales de comunicación y en diferentes soportes impresos y digitales. La cultura de masas, propia de las nuevas tecnologías, y la de la escuela, se mezclan indistintamente en la vida cotidiana y ambas se ocupan de temáticas, en ocasiones muy similares, pero con lenguajes distintos. El dominio de la lengua en su doble vertiente oral y escrita se visualiza como el reaseguro de la transmisión de nuestro capital cultural y de formación plena del hombre en la sociedad democrática.

Los estudiantes, que se forman en la Universidad, ya están usando las nuevas tecnologías, buscando y utilizando información para indagar las diversas posibilidades de uso con los alumnos.

Es, en este sentido, proponemos el uso crítico de los medios de información y comunicación en la formación docente inicial. Resulta muy ventajoso plantear actividades que impulsen a los estudiantes a moverse entre las formas verbales y visuales de representación simbólica.

No existe, actualmente, una definición precisa y uniforme de Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) pero a los fines de este trabajo y en función de cómo nos relacionamos en clase y en la investigación, se adopta la concepción dada por el PNUD (2002) “las TIC se conciben como el universo de dos conjuntos, representados por las tradicionales Tecnologías de la Comunicación (TC) – constituidas principalmente por la radio, la televisión y la telefonía convencional- y por las tecnologías de la Información (TI) caracterizadas por la digitalización de las tecnologías de registro de contenidos (informática, de las comunicaciones, telemática y de las interfases)

Siguiendo a Buckingham (2002) se entiende que la aplicación y uso de las tecnologías, tanto si se cree que son buenas o son malas, “transforman nuestras relaciones sociales, alteran nuestro funcionamiento mental, cambian nuestras concepciones básicas de conocimiento y cultura y, algo fundamental en este contexto, transforman lo que constituye aprender y lo que significa ser niño”¹

El propósito de este trabajo consistió en lograr que las alumnas pudieran:

- advertir las características de la lengua oral y escrita que aparecen en los medios y las concepciones que en estos subyacen,
- analizar a partir del visionado de películas, series de TV, distintos actos de lectura y escritura en diferentes contextos socioculturales,
- comprender la importancia de estos aprendizajes y como estos marcan huellas, dejan improntas, conforman las matrices sobre las cuales se sustentan aprendizajes posteriores.
- reflexionar acerca de la importancia de los medios en el proceso educativo.

2. La formación de docentes de Educación Inicial y las nuevas tecnologías

Poco a poco, las tecnologías de la información y de la comunicación se van introduciendo en las escuelas en general, y a las salas de los jardines de infantes en particular, no es fácil habituarse al hecho de que en tan tradicional institución educativa funcionen con normalidad computadoras, videos, películas, Internet, señales vía satélite, etc.

“El desafío, se centra en mantener la autonomía institucional de la escuela, al tiempo que potencia actividades novedosas e incorpora los artefactos asociados a las prácticas sociales de la cultura externa a la escuela”²

La concepción del mundo de hoy está ligada a la visión que imponen los medios de información y comunicación. Se considera que las tecnologías propias de cada época configuran

de determinada manera los esquemas mentales, las capacidades cognitivas, las estructuras perceptivas y la sensibilidad estructurando un nuevo universo cultural en los individuos.

En la formación de docentes es primordial revalorizar el papel de la escuela frente al desafío de construir una sociedad más igualitaria, justa y solidaria, manteniendo un equilibrio entre el conjunto de fuerzas que configuran el currículo y su permeabilidad a prácticas más próximas a la experiencia cotidiana de los alumnos. La institución educativa y los docentes deben ofrecer a los alumnos la posibilidad de conectarse con los instrumentos tecnológicos de este siglo, sobre todo a aquellos que no los poseen en sus ámbitos familiares y sociales.

“Recuperar el prestigio intelectual y social de la escuela pasa, en estos momentos, por centrar su discurso en la enseñanza y el aprendizaje, pero teniendo en cuenta la cultura y los artefactos tecnológicos para formar a ciudadanos y no a meros espectadores condenados a mirar siempre “desde fuera”, sea o no de forma crítica”³

En este sentido, los docentes deben mantener su función social como sujetos constitutivos del desarrollo cultural, en su sentido creativo, y no un mero intermediario de la mercantilización de productos culturales.

En este contexto, resulta lúcido el concepto de Giddens (1990) referido a los medios en términos de “objetos culturales”, quienes exigen un mayor protagonismo del proceso interpretativo. La importancia de los objetos culturales radica en que *“introducen mediaciones nuevas entre la cultura, el lenguaje y la comunicación”*⁴

Así, el desafío de los profesores formadores de docentes consiste en incorporar, desde la perspectiva de la comprensión, los medios para conferirles direccionalidad y sentido, tendiendo un puente entre las instituciones educativas y las tecnologías, a los fines de desencadenar un proceso reflexivo, integrador y contextualizado, en la situación de enseñar y de aprender.

Es importante destacar que la imposición, dentro y fuera de la escuela, de la “lógica del consumo” que está inmersa en las tecnologías de la información y de la comunicación, convierte en percedero a ideas y teorías, pero también a libros, y artefactos, con lo cual es muy importante reflexionar sobre el uso tanto organizativo como didáctico de las tecnologías en las instituciones educativas.

En este sentido, las diversas investigaciones señalan como hipótesis de trabajo que los/as niño/as nacidos en la era de las tecnologías de la información, tienen estructurada su cognición de manera cualitativa de modo diferente a la de las generaciones anteriores.

El reto para los docentes de este siglo es incorporar las informaciones con las que los niños llegan al aula, dados por su entorno familiar, social y de los medios para transformarlas en un conocimiento resignificado. Es preciso que compatibilicen los otros aprendizajes de los alumnos y se conviertan en mediadores para enseñar a pensar. *“Tarea en la que las tecnologías pueden jugar un papel importante y hasta vale decir que imprescindible, siempre y cuando ni la información se haga equivalente a conocimiento ni el procesamiento tecnológico de la información se iguale a los procesos cognitivos de los humanos”*⁵

Por lo tanto, es un propósito fundamental, la formación de personas flexibles, capaces de llevar adelante permanentemente la reconstrucción del yo, de su subjetividad y propiciar la construcción de las subjetividades de sus alumnos en una relación de reflexión y cooperación.

En este sentido consideramos como un concepto esencial la práctica docente entendida como una práctica social; *como práctica educativa y especificada por las funciones que interjuegan dialécticamente: así, conocimiento, docente y alumno se constituyen en los tres componentes significativos que permiten dar cuenta de la práctica docente como tal.*⁶

Es en la escuela, donde el docente construye su propia experiencia teórico-práctica; los procedimientos racionales; las técnicas reflexivas y la vigilancia crítica acerca de los mismos.

Siguiendo a San Martín Alonso es importante destacar que nuestro papel como formadores de docentes es contribuir a ...”*que los estudiantes comprendan y actúen en el mundo que los rodea, a captar el sentido social, ideológico, científico y cultural de los aportes de las nuevas tecnologías y de sus propias prácticas*”

Es importante analizar, cuando los estudiantes se están formando en la Universidad, la brecha que observan entre lo que dicen los docentes que hacen y lo que hacen en realidad. Esta disociación es un elemento obstaculizador muy fuerte para cambiar las prácticas docentes porque impide ver la realidad.

Al respecto es posible afirmar que la forma más potente de reducir esta brecha es recurrir a la acción reflexiva con el objeto de cuestionar permanentemente la propia práctica y la de los colegas en esos procesos de interrelación cotidiana que se dan en las salas de los jardines de infantes.

3. Los docentes y los procesos de lectura y escritura en Educación Inicial

Un paso previo a la indagación de las conceptualizaciones que las alumnas poseen acerca de los procesos de lectura y escritura fue investigar la relación que tienen las estudiantes con la lectura y la escritura a través de preguntas como: ¿qué leen? y ¿qué escriben?

Pocas fueron las que se animaron a dar una respuesta, solo algunas levantaron sus manos para comentar acerca de alguna novela que estaban leyendo.

En relación con la escritura, hubo solo dos manos levantadas en un grupo de 70 alumnas, una de ellas respondió que escribía canciones y la otra poesía para niños, el resto del grupo quedó en completo silencio. A partir del intercambio generado, una estudiante dijo que escribía la lista del supermercado, y después de preguntarles por la producción escrita en otros soportes apareció la escritura de los mails, el chat, los mensajes de textos y la lectura en internet y páginas web.

A partir de esta experiencia, reflexionamos y nos preguntamos ¿porque la lectura y la escritura, más precisamente los actos de leer y escribir se encuentran tan ajenos, tan alejados de su cotidianidad, tan desvinculados de sus conocimientos y de sus afectos?

Las respuestas y actitudes de las estudiantes reflejan algunas de las representaciones que circulan socialmente: la lectura y la escritura son actos que realizan algunos pocos privilegiados, “escribas” y “lectores expertos”, “intelectuales”, pareciera que el supuesto es que escriben solamente quienes producen textos importantes, trascendentes. Escriben los inspirados, los poetas, los que poseen algún don y tienen algo importante para expresar, y leen los eruditos, los estudiosos, los que tienen tiempo.

Estas concepciones o representaciones ¿de dónde surgen? ¿Por qué la lectura y la escritura se encuentran ligadas a las clases más altas, como posesión de una elite o de los que más saben? ¿En que momento de la historia de estos sujetos (las estudiantes) los actos de leer y escribir comenzaron a desvincularse de su vida pública y privada? ¿No es contradictorio en estudiantes universitarias, futuras docentes, que serán las responsables de alfabetizar?

¿Por qué y desde cuándo comenzaron a percibir la lengua como algo ajeno a sus vidas? ¿Por qué sus lecturas y escrituras diarias no pueden ser concebidas como tales y pareciera que no poseen la suficiente categoría como para ser tenidas en cuenta cuando se les pregunta que escriben o que leen?

Pareciera que esta relación entre la lectura, la escritura y la vida se encuentra desdibujada, ¿qué papel cumplió la escuela, el sistema educativo en este desdibujamiento?

Estas preguntas tan complejas indudablemente exigen un análisis profundo y podríamos iniciar una reflexión teniendo en cuenta que según Bravslasky (2005) “*El aprendizaje de la lectura y la escritura, y sobre todo su enseñanza, fueron generalmente considerados como cuestiones privativas de la escuela*”. La escuela ha enseñado y enseña todavía la lengua ligada al “culto por las luces de la razón”.

Siguiendo a Ferreiro (2002) resulta muy interesante preguntarse a través de que tipo de prácticas fueron introducidas las alumnas a la lengua escrita y como fue presentado este objeto en el contexto escolar. “*Hay prácticas que llevan a los niños a la convicción de que el conocimiento es algo que otros poseen y que solo se puede obtener de la boca de esos otros, sin ser nunca partícipes en la construcción del conocimiento. Hay prácticas que llevan a pensar que “lo que hay que conocer” está dado de una vez por todas, como un conjunto cerrado, sagrado e inmutable de cosas transmisibles, pero no modificables. Hay prácticas que llevan a que el sujeto quede “fuera” del conocimiento, como espectador pasivo o receptor mecánico, sin encontrar nunca respuestas a los “por qué” y a los “para que” que ya ni siquiera se atreve a formular en voz alta*”.

Este no atreverse a formular estos interrogantes básicos en voz alta son los que llevan después a no decidirse a responder con seguridad y sin miedo cuando se les pregunta que leen y que escriben. Indudablemente, este es un primer paso muy importante para quienes deberán asumir la responsabilidad de alfabetizar.

Asimismo se reflexionó acerca del papel de las nuevas tecnologías en los procesos de lectura y escritura ¿cómo impactan en los aprendizajes de los niños y cómo impactan en el universo cultural de las futuras docentes?

Las tecnologías están exigiendo un espacio y un tiempo en los procesos de formación de los maestros. No habrá maestros formados para el empleo de los medios, si no hay maestros formados mediante el empleo de los medios.

Del visionado y análisis de diversas películas, series de televisión y videos juegos llegaron a comprender las estudiantes, desde otro lugar, las diversas concepciones de lectura y escritura.

Se analizó en ellos la presencia de actos de lectura y escritura y la importancia que ocupan en la vida de los personajes, logrando entender mejor los conceptos de qué es leer y escribir, ya que se trabajó con un itinerario de análisis que permitió comprender desde otro lugar las diversas concepciones de lectura y escritura.

Asimismo comprendieron como en los medios y con los medios es posible fortalecer los procesos de alfabetización, sin caer en la tecnofobia, ni en la tecnofilia así definidas estas concepciones por Humberto Ecco

El propósito fue generar un espacio de reflexión con las estudiantes a fin de responder a interrogantes básicos: ¿Cómo se presenta este objeto de conocimiento social en el contexto escolar? ¿Cuánto comprenden y analizan los estudiantes acerca de los procesos involucrados en la adquisición de la lengua escrita en el desarrollo del pensamiento infantil? ¿Qué nuevas posibilidades de alfabetización aportan las nuevas tecnologías?

Resultados de diversas investigaciones iluminan de forma enriquecedora la concepción de la lengua y de su uso. Por ello cobra desarrollo en los últimos años la Pragmática, la Lingüística del texto, las teorías de la Comunicación, la Sociolingüística, la Psicolingüística, entre las más difundidas a la hora de abordar un planteamiento globalizador e integrador de la alfabetización.

Estos enfoques tienen al menos tres puntos de coincidencias que los configuran:

- Concebir el texto como unidad generadora de sentido.
- Atender a los procesos de producción y de comprensión como configuradores de significación oral, escrita y visual.
- El docente como mediador y generador de propuestas lingüísticas de interacción comunicativa.

En este sentido es posible destacar, por una parte, la necesidad de centrar el proceso alfabetizador en unidades lingüísticas donde no es la palabra o la oración, sino el texto, el núcleo a partir del cual es posible entender los fenómenos comunicativos.

Por otra, la atención a los aspectos pragmáticos de la lengua que ligan el discurso oral, escrito ó iconográfico a sus contextos de producción y recepción.

Por último, el docente como mediador que estimula y anima a sus alumnos/as a leer y escribir constantemente diversidad de textos y en diferentes soportes.

Es Vigotsky quien se preocupa particularmente por la importancia de la intervención pedagógica intencional para que se efectúe el proceso de alfabetización.

4. Concepciones de lectura y escritura

Es importante, a los fines de este trabajo, considerar algunas concepciones acerca de la escritura y de la lectura porque según sea el modo en que se los considere, las consecuencias pedagógico-didácticas difieren fundamentalmente.

La investigadora argentina E. Ferreiro considera al sistema de escritura como un objeto de conocimiento, como un modo particular de existencia en el contexto sociocultural. Plantea que la escritura tiene un origen extraescolar y *“que existe inserta en una compleja red de relaciones sociales”*.⁷

A su manera y según sus posibilidades, el niño intenta comprender que *“clase de objetos son esas marcas gráficas, que clase de actos son aquellos en los que los usuarios la utilizan”*. El sistema de escritura al que se enfrentan los niños constituye, además, un complejo producto histórico elaborado por una cultura, generalmente en interacción con otras culturas. En este sentido Ferreiro, Pontecorvo y otros, señalan que *“las modalidades de construcción de un texto escrito constituyen un producto histórico, fruto de una (a veces larga) evolución, en la cual han intervenido fenómenos culturales y tecnológicos diversos”*.⁸

Marta Kohl de Oliveira plantea que las ideas de Vigotsky y Luria representan un claro aporte sobre la alfabetización y la concepción acerca de que *“la escritura no es un código de transcripción de la lengua oral, sino un sistema de representación de la realidad, y que el proceso de alfabetización es el dominio progresivo de ese sistema, que comienza mucho antes de que el niño se escolarice”*.

Así como es importante conocer las significaciones que se le atribuyen a la escritura, también lo es para la lectura.

La lectura considerada como un proceso constructivo, *“es un conjunto de procesos paralelos en interacción, que atienden simultáneamente a niveles diferentes de la estructura del texto”*. La lectura enfatiza la actividad de los lectores como constructores tanto de los significados más literales del texto, como de las inferencias que van más allá de las palabras mismas.

Para leer – sostiene Frank Smith – son necesarios dos tipos de información: visual y no visual. *“La información visual es aportada por el texto, la información no visual es aportada por el lector, quien pone en juego al leer su competencia lingüística, sus conocimientos previos acerca del mundo en general y del tema tratado en particular”*.⁹

Son innumerables las investigaciones y trabajos que confirman el aporte esencial del lector en el acto de lectura. Entre ellos los realizados por Kennet y Yetta Goodman (1977) En este sentido K. Goodman manifiesta que *“toda lectura es interpretación y lo que el lector es capaz de comprender y aprender a través de la lectura depende fuertemente de lo que el lector conoce y cree antes de la lectura.”*¹⁰

Mucho antes de “saber leer” en el sentido convencional del término, los niños pueden anticipar el significado de un texto a partir de sus conocimientos previos, a partir de la imagen que acompaña la lectura, y/o a partir de las características del portador del texto.

5. Conclusiones

Diversas investigaciones de los años '90 iluminan el valor innegable de alfabetización temprana y de multialfabetización, donde la familia, los medios y los entornos textualizados son dispositivos que facilitan la alfabetización, generando en la docencia la necesidad de crear estrategias de enseñanza donde los textos, sus portadores y los medios de información y comunicación sean verdaderos recursos para la enseñanza de la lectura y escritura.

A partir de las clases teóricas, la interacción con las tecnologías y las prácticas en los Jardines de Infantes y teniendo en cuenta lo que ellas mismas aprendieron acerca de los procesos de construcción de la lengua escrita en los niños, se logró elaborar una serie de propuestas didácticas que contribuyeron a fortalecer el proceso alfabetizador, no como meras prescripciones, sino básicamente como reflexiones de la vinculación Teoría Práctica.

Asimismo el visionado de películas, de series de TV y el trabajo con PC permitió profundizar la comprensión de los contenidos más abstractos de la lengua mediante la concreción de ideas en imágenes estimulando la capacidad de distintos análisis críticos y debates de las estudiantes. Se logró ahondar en el saber disciplinar a partir de las consideraciones sobre las situaciones, las características de los personajes, sus actitudes y valores, sobre las causas y consecuencias de lo que se narra. También, se pudo descubrir las ideologías plasmadas en los esquemas discursivos.

No estuvo pensado para reforzar contenidos sino como una manera de estimular el diálogo, la reflexión, la discusión, en definitiva que las estudiantes, pudieran pensar y comprender. Para formar futuros maestros, es preciso generar múltiples oportunidades para pensarse como docentes, con espíritu crítico, creativo y autónomo, inventando otras formas de actuar, los medios pueden señalar y fortalecer el camino.

Por último entendemos que la educación es la clave de todo el proceso y que tanto las instituciones educativas como los docentes son los responsables, trabajando conjuntamente con las familias, de desplegar la capacidad en sus alumnos de comprender y tener una relación mas efectiva con los medios, escuchando sus opiniones y generando espacios de diálogo, de lectura y de escritura.

Esta experiencia de alfabetización, así entendida reúne lenguaje, medios, cultura, comunidad, alumnos y docentes en una relación de apertura, inquietud y libertad.

Notas

¹ Buckingham, D. (2002) Crecer en la era de los medios electrónicos. Morata, Madrid. Pág. 58

² San Martín Alonso, A. (1995) La escuela de las tecnologías . Colección: Educación. Estudios. Universidad de Valencia. Valencia. Pág. 196

³ Ob. Citada Página 13

⁴ Giddens, A (1990) La teoría social hoy Madrid, Alianza Editorial, pág. 281

⁵ San Martín Alonso, A. Ob. citada Págs. 16, 17

⁶ Giordano, M. F., Guyot, V. y otros: (1991) *Enseñar y Aprender Ciencias Naturales*. Troquel. Buenos Aires. Argentina. Pág. 152.

⁷ Ferreiro, E., Gómez Palacio, M.: (1984) “Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura”. Siglo XXI. México. P. 128.

⁸ Ferreiro. Pontecorvo, Moreira, Hidalgo: (1996) “Caperucita Roja aprende a escribir”. Gedisa. España. P. 33.

⁹ Smith, F. “Comprender la lectura”. Editorial Trilla. México. 1978.

¹⁰ Ferreiro, E., Gómez Palacios, M. Obra citada. Página 13.

Bibliografía

ALVARADO M. (2004) *Problemas de la Enseñanza de la Lengua y la Literatura*. Universidad Nacional de Quilmes, Buenos Aires.

BRASLAVSKY, B (2005) *Enseñar a entender lo que se lee La alfabetización en la familia y en la escuela* Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.

————— (2005) *¿Primeras letras o primeras lecturas?* Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.

BUCKINGHAM, D. (2002) *Crecer en la era de los medios electrónicos*. Morata, Madrid.

CHADA, M. del C. y MORIÑIGO M. (2006): *Una alternativa en la Formación docente en Lengua: El video Educativo* en Revista ALTERNATIVAS. Serie: Espacio pedagógico. Año XI -N° 44 LAE- FCH -UNSL San Luis.

FERREIRO, E. (1992) (coord.) *Los hijos del analfabetismo. Propuestas para la alfabetización escolar en América Latina*. Siglo Veintiuno Editores, Bs.As.

————— (2001) *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.

————— (2002) *Alfabetización Teoría y Práctica*. Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires.

SAN MARTIN ALONSO, A. (1995) *La escuela de las tecnologías*. Servei de Publicacions, Universidad de Valencia, Valencia

ZUNZUNEGUI, S (1998) *Pensar la imagen*. Cátedra Universidad del País Vasco. Madrid.