

BETTINA MARTINO

bamartino@hotmail.com

**CENTRO DE ESTUDIOS, INVESTIGACIÓN Y PRÁCTICAS EN EDUCACIÓN
Y COMUNICACIÓN, FACULTAD DE CIENCIAS POLÍTICAS Y SOCIALES,
UNIVERSIDAD NACIONAL DE CUYO, MENDOZA, ARGENTINA**

REPRESENTACIONES DOCENTES SOBRE LA ENSEÑANZA DE LA COMUNICACIÓN Y LA FORMACIÓN DE ESPECTADORES CRÍTICOS

RESUMEN

La comunicación que aquí se presenta reúne los resultados de una investigación realizada en la Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza, Argentina durante el periodo 2014-2016, en torno a la enseñanza de la comunicación en la escuela secundaria. El objetivo fundamental fue reconstruir los rasgos particulares que adquiere esta praxis escolar en relación con la formación de espectadores críticos de los mensajes de los medios.

Se trabajó para ello desde una perspectiva metodológica cualitativa, analizando los fundamentos, objetivos y contenidos propuestos en el Diseño Curricular Provincial desde la perspectiva de la Educación Mediática Crítica y de las Pedagogías Críticas, pero fundamentalmente con análisis de materiales y entrevistas en profundidad a docentes de Comunicación Social de las escuelas secundarias para dar cuenta de la estructuración que ha adquirido el espacio de enseñanza de la comunicación a casi veinte años de su creación. En la provincia de Mendoza, la educación en Comunicación Social se inició en el año 1998 en el sistema educativo formal. La materia fue incluida en un área denominada Comunicación, Arte y Diseño, en el nivel secundario y, aunque con transformaciones, continúa en vigencia.

A partir del desarrollo de la investigación a que referimos, logramos aproximarnos a algunas representaciones de las y los docentes sobre la importancia de enseñar comunicación, a la construcción colectiva del espacio de enseñanza con sus señas particulares (las cuales no necesariamente coinciden con los objetivos del diseño curricular), pero también a las tensiones institucionales y a sus relaciones con el universo de las y los jóvenes. Todo lo cual permite también visibilizar las posibilidades y obstáculos de este proyecto de educación mediática a futuro.

PALABRAS CLAVE

Educación; comunicación; educación mediática crítica; enseñanza de la comunicación

INTRODUCCIÓN

La materia Comunicación Social fue creada en la provincia de Mendoza en el año 1998 para ser dictada en el Ciclo Básico del Nivel Secundario¹. Mientras en la Provincia fue implementada como obligatoria, en el resto del país los espacios de comunicación fueron abriéndose camino en forma de talleres optativos, proyectos especiales o enmarcados en el Ciclo Orientado de la Educación Secundaria (de tercero a quinto año). Uno de los fundamentos centrales para su implementación fue la necesidad de formar lectores críticos de los mensajes de los medios de comunicación, en virtud de la influencia de éstos como creadores y difusores de representaciones del mundo y forjadores de sentidos de la experiencia. En el año 2015 se implementó un nuevo diseño curricular, en el que se hace referencia tanto a la conformación de los jóvenes como ciudadanos, cuanto a la apelación que se les realiza en tanto perceptores/consumidores, la actividad de producción de mensajes como producción de sentido, la desigualdad en el acceso a la información y los bienes culturales, y hasta se menciona la Ley de Servicios de Comunicación Audiovisual (Ley 26.522), hoy con varios artículos fuera de vigencia. Actualmente, la fundamentación de la enseñanza de la comunicación bien puede resumirse en el siguiente párrafo, extraído del diseño curricular: “conocer la lógica de producción de mensajes posibilita anticipar el impacto y la llegada a los ciudadanos y utilizar las mejores herramientas que brinda la comunicación para crear consumidores críticos, tanto de mensajes como de productos simbólicos” (Dirección General de Escuelas, 2015, p. 202).

El análisis de la formalización de este espacio de enseñanza y aprendizaje y de los diseños curriculares mencionados, permite afirmar que la materia creada en Mendoza responde a un modelo que se mueve entre la alfabetización y la educación mediáticas, entendidas éstas como acciones de distinto orden y nivel que van desde el aprendizaje de los lenguajes y códigos de los medios y tecnologías de la información y la comunicación hasta el desarrollo de competencias de reconocimiento, lectura y producción de

¹ El sistema educativo en Argentina contempla cuatro niveles: Inicial, Primario, Secundario y Superior. El Nivel Secundario se desarrolla en cinco años (sólo en algunas modalidades se desarrolla en seis). A su vez, la educación secundaria se divide en dos ciclos: un Ciclo Básico, de carácter común a todas las orientaciones y un Ciclo Orientado, de carácter diversificado según distintas áreas del conocimiento, del mundo social y del trabajo. La asignatura a la que hacemos referencia se dicta en segundo año del Nivel Secundario, es decir que las y los estudiantes que la cursan son en general jóvenes de 14 y 15 años. Al momento de creación de la materia, la estructura del sistema educativo era diferente, sin embargo explicitar su características no tiene sentido en relación con los resultados del trabajo de investigación. Para mayores precisiones puede consultarse la Ley de Educación Nacional 26.206 en http://www.me.gov.ar/doc_pdf/ley_de_educ_nac.pdf

mensajes (con pretensiones críticas, aunque no siempre esto se cumple). Se advierte, además, una fuerte presencia de conjuntos de términos y conceptos generales del campo comunicacional (una selección del metalenguaje no siempre accesible a las y los jóvenes), tanto como perspectivas derivadas de la semiótica, otras relacionadas con la historia de los medios de comunicación y de análisis de mensajes, incluyendo además experiencias de producción de diverso tipo (audiovisual, gráficas, radiales)². Todo lo cual se enseña a lo largo del año escolar en un tiempo de dos horas semanales, aunque hemos encontrado muchos otros aspectos que son trabajados en las aulas y que responden a lo que se denomina “currículum oculto”³.

ACERCA DE NUESTRO OBJETO DE ESTUDIO: RECORTE, OBJETIVOS, METODOLOGÍA

La creación de la materia Comunicación Social en la escuela secundaria en Mendoza es un caso único a nivel nacional. Amplió y formalizó iniciativas ya existentes y, en el mismo movimiento, promovió su institucionalización a partir de la definición de saberes, prácticas y espacios de formación relacionados con el entramado entre educación y comunicación. Hacia finales de los años 90 se hizo visible la creciente inserción laboral de los graduados en Comunicación Social dentro del sistema educativo provincial, quienes tenían a la docencia como primer empleo, lo que motivó a su vez la creación de los Profesorados en Comunicación que comenzaron a funcionar en universidades públicas y privadas⁴.

² En otro trabajo de investigación en curso, se sostiene la tesis de que los problemas propios del campo de la comunicación en América Latina tienen su impronta en la estructuración del espacio de enseñanza de la comunicación. Aspectos como la heterogeneidad de fuentes fundadoras del campo, la tensión entre teoría y práctica, la polisemia del concepto comunicación, la discusión sobre el estatus epistemológico o disciplinar, la indiscriminación entre la comunicación como fenómeno humano – disciplina en práctica o profesión – disciplina del conocimiento, la variedad de modelos de formación de comunicadores entre muchos otros aspectos pueden ser encontrados como trazas en las características que adopta no sólo la forma en que se jerarquizan y organizan los contenidos sino también en las formas en que éstos son trabajados en el aula.

³ Los contenidos de la materia para primero y segundo año del Ciclo Básico en el Nivel Secundario pueden consultarse en <http://www.mendoza.edu.ar/category/disenos-curriculares/>

⁴ Una investigación llevada a cabo por la Secretaría Académica del Rectorado de la UNCuyo entre los años 2006 y 2008 bajo la dirección de la Mgter. Estela Zalba, mostró que un 98% de los graduados en comunicación encuestados tenía como primer empleo el dictado de clases en el Nivel Secundario (entonces, Nivel Medio). Cuando se les preguntaba si su trabajo era afín a la carrera estudiada, la totalidad respondía afirmativamente. Esto llamó la atención, pues la formación de Licenciatura no era afín a las competencias que se requieren para ejercer el profesorado. Es decir que la autopercepción acerca del propio desempeño se relacionaba con el dominio de lo disciplinar, aún cuando la tarea fuera enseñar. Esta situación motivó la creación del Ciclo de Profesorado en Comunicación en la FCPyS.

La materia ubicada en segundo año del Nivel Secundario fue de nuestro particular interés porque es la que se acerca en términos de su concepción, fundamentos y contenidos a un proyecto de educación mediática crítica, al menos en los documentos formales que hemos analizado. Las materias relacionadas con la comunicación que se ubican en el Ciclo Orientado refieren más bien a aspectos instrumentales de la comunicación (lo cual no quita que también puedan ser trabajados desde una perspectiva crítica).

Conforme al objetivo central de la investigación propusimos un análisis fundado en el campo comunicacional, que reconoce la necesidad de desarrollar acciones de educación mediática crítica a partir de un posicionamiento en el que comunicación y cultura son indisociables, a la vez que rescatamos en este marco su carácter de derecho humano y condición de posibilidad para el funcionamiento de la democracia.

Nuestra *unidad de análisis* fue la representación docente en torno al significado de formar jóvenes críticas/os frente a los mensajes de los medios, y las *unidades de observación* seleccionadas para acceder a ella fueron, por una parte, discursos de profesores y profesoras de comunicación social obtenidos a través de entrevistas semi-estructuradas y, por otra, textos escritos en los que se objetivan saberes, prácticas y concepciones teóricas sobre la comunicación (diseño curricular, planificaciones, materiales de trabajo en el aula). Las técnicas de recolección fueron, entonces, la entrevista y la recopilación documental.

Respecto del procesamiento, utilizamos el análisis cualitativo por categorías. Este tipo de análisis es pertinente en los casos en que el objetivo no es reconocer un discurso social en su conjunto sino rescatar las temáticas o ideas presentes en un conjunto de narrativas recogidas por el/la investigador/a. En tal sentido, consideramos interesante trabajar con un enfoque semántico-pragmático para el abordaje de las piezas lingüísticas que maneja tres niveles: el de las *citas* como unidades básicas y menores; el de los *tópicos*, entendidos como agrupaciones de citas que tienen un sentido o idea común pero con un nivel de globalidad y abstracción que el de las *categorías*; y el de las categorías, tanto a priori como emergentes, que son las grandes agrupaciones conceptuales que en su conjunto dan cuenta del problema a investigar (Echeverría, 2005, p. 10).

La perspectiva asumida entiende además al discurso “no sólo como una unidad lingüística o una práctica discursiva, sino también como una

El proyecto a que referimos fue dirigido por la Mgter. Estela Zalba, se denominó “Inserción laboral y desempeño profesional de los graduados de la UNCuyo – 2da. Etapa” y fue desarrollado en el período 2006-2008 por la Secretaría Académica del Rectorado, UNCuyo.

práctica social que expresa o refleja entidades, comportamientos y relaciones y que, además, los constituye y conforma” (Molero de Cabeza, 2003, p. 7).

ENCUADRE TEÓRICO CONCEPTUAL Y CATEGORÍAS DE ANÁLISIS

Entendemos que la formación de un pensamiento crítico en torno de los medios de comunicación (o de cualquier disciplina u objeto de enseñanza) debe partir de un posicionamiento pedagógico también crítico. Es su condición de posibilidad, pues difícilmente podrá desarrollar una mirada crítica quien esté inmerso en un modelo pedagógico vertical o no dialógico. Un posicionamiento pedagógico crítico permite la expresión de distintos puntos de vista, escucha y valora las diferentes voces, debate las percepciones y comprensiones diversas de los sujetos sobre la institución escolar y sobre su propio proceso educativo y se centra en el estudiante.

El encuadre teórico con el cual hicimos la aproximación a nuestro objeto de estudio no puede ser desarrollado enteramente aquí por razones de espacio, pero expondremos algunos aspectos centrales que toman como referencia los trabajos de Douglas Kellner y Jeff Share (2005), Len Masterman (1993) y Roger Silverstone (2005, 2010). En parte, la selección de autores responde a que todos ellos trabajan la educación mediática desde una perspectiva crítica y en fuerte relación con la idea de la existencia de una cultura mediática.

La educación mediática crítica supone trabajar sobre la desnaturalización de representaciones y sentidos mediáticos, no sólo en términos de visibilizar su carácter construido sino también en relación explícita con las particularidades de medios y tecnologías en su entramado con las industrias de la información, el ocio y el entretenimiento. Este tipo de análisis implica, asimismo, considerar el sustrato sociocultural que promueve determinadas formas de jerarquizar y comprender el mundo que nos rodea, no sólo en los medios sino por fuera de ellos. Por ende, supone incluir dimensiones cruciales como el género, la raza, la clase, las sexualidades, interrogar acerca de lo que nos hace comunes (nos pone en comunión) y diferentes, aspecto que suele diluirse en la representación mediática, homogénea y naturalizada. Al proponer un orden del mundo, proponen a su vez un orden moral (Silverstone, 2010), que no solamente es espacio de aparición sino también el lugar donde los otros y nosotros mismos somos insertados. Las personas deben poder reconocer ese orden moral construido por los medios y, eventualmente, rechazarlo, aceptarlo, transformarlo.

La educación mediática crítica ha insistido, además, en la naturaleza comercial del sistema de producción de la información y el entretenimiento y de las tecnologías asociadas a él, de tal manera que los medios puedan ser comprendidos no sólo en términos de actores político-culturales sino también económicos, especialmente a partir de la convergencia entre tecnologías, economía y comunicación.

Finalmente, supone procesos de alfabetización informacional, mediática y digital que permitan nuevas formas de expresión y que superen la dimensión meramente instrumental. Para ello no basta con hacer visibles las formas hegemónicas de la comunicación sino también promover el conocimiento de formas alternativas de rutinas productivas, de organización del trabajo, de establecimiento de la agenda, de producción de información y entretenimiento.

RESULTADOS

CONSIDERACIONES GENERALES

Los resultados de nuestra investigación son extensos y solo tomaremos aquellos que consideramos significativos para comprender cómo se estructura el espacio de enseñanza de la comunicación en Mendoza. Volcaremos particularmente lo producido a partir de las entrevistas semi-estructuradas y el análisis de material documental.

Las entrevistas fueron realizadas a tres profesoras y dos profesores de comunicación, previo haber realizado ocho entrevistas exploratorias que nos permitieron pulir nuestra herramienta de recolección de datos. Ninguno de ellos estudió comunicación social pensando en trabajar como profesor/a, todos/as accedieron a la docencia por la necesidad de una salida laboral.

Existen algunos aspectos generales que aparecen en todas las entrevistas y que son parte de lo que podríamos llamar “el escenario” en el cual se despliega la práctica docente:

a. El contexto institucional: la escuela aparece como facilitadora u obstaculizadora de la tarea que se pretende llevar adelante, en diferentes aspectos y niveles. En algunos casos, es la *organización jerárquica* la que permite o impide el desarrollo de actividades orientadas a la formación de un pensamiento crítico; en otros, el condicionante es la *posibilidad de articular con otros/as profesores/as y otras áreas* para llevar adelante los proyectos;

el *tipo de escuela* (urbana, urbano-marginalizada, semi-rural, rural) es percibido como influyente en la medida en que el alumnado de las escuelas urbanas “tendría” más capacidad o mejores condiciones de comprender ciertas realidades que, por caso, el alumnado de una escuela rural o marginalizada; asociado al tipo de escuela, la *infraestructura* (llámese acceso a tecnologías, conectividad, etc.) también sería un factor de influencia para el logro de ciertos objetivos; finalmente, aparece la *consideración que la materia Comunicación posee* en el conjunto del resto de las asignaturas: las y los entrevistados hacen referencia a su falta de jerarquización y la percepción difusa que se tiene de lo que se enseña, lo que se hace y para qué sirve.

b. El diseño curricular: las y los entrevistados entienden que el Diseño Curricular Provincial (DCP) del área presenta dificultades para ser llevado adelante tal cual está planteado. Por una parte, afirman que hay temas que están obligados a dictar, pero buscan estrategias que les permitan cumplir con los aspectos generales de ese DCP y, que a la vez, les permitan innovar y trabajar aspectos que consideran más relevantes o que no están incluidos. En todos los casos, el tiempo de la materia es considerado escaso e incluso se entiende que debería ser un espacio transversal.

c. La materia Comunicación como espacio de educación mediática: el análisis documental permitió, por su parte, caracterizar a la materia Comunicación en segundo año del Nivel Secundario como muy cercano a lo que se denomina Educación Mediática, y que en todos los casos se nutre de la Alfabetización Mediática no como un mero adiestramiento instrumental sino como una herramienta que puede potenciarse como vía de expresión a través de la producción de mensajes propios.

d. La transposición de saberes y materiales de trabajo en el aula: las respuestas que presentan menos precisión son aquellas relacionadas con los materiales para el trabajo en el aula y su propia actualización disciplinar. La mayoría elabora su propio material, pero no se menciona bibliografía -salvo en un caso, dos o tres autores-, no se especifican fuentes bibliográficas, investigaciones, sitios, autores, etc. que orienten acerca de dónde obtienen las y los profesores los saberes puestos en transposición.

PRÁCTICAS DE EDUCACIÓN MEDIÁTICA Y REPRESENTACIONES DOCENTES SOBRE LA FORMACIÓN DEL PENSAMIENTO CRÍTICO

Las entrevistadas y entrevistados reconocen que las experiencias de las y los estudiantes y sus consumos mediáticos y sus relaciones con las tecnologías son fundamentales para el trabajo en el aula. En todas las

entrevistas, pero también en los documentos analizados, aparece la incorporación de los soportes, géneros y formatos familiares para la juventud como materiales para el proceso de enseñanza y aprendizaje. Reconocen que no manejan muchos de estos soportes y lenguajes, pero que partir de las experiencias de los estudiantes y de sus vidas cotidianas logran generar y sostener el interés.

Valoran las vivencias, percepciones y comprensiones de las y los jóvenes, es decir, no privilegian sus propias percepciones y no necesariamente el poder está centrado en el docente, sino que de alguna manera es compartido con el estudiante en el juego del reconocimiento de sus gustos, hábitos, prácticas comunicativas, cuestión nada menor puesto que uno de los aspectos centrales de la educación mediática crítica es que el/la profesor/a no se sitúe como fuente de autoridad del gusto cultural y los consumos mediáticos. Asimismo, esta perspectiva de trabajo asume que los sujetos del aprendizaje ya tienen formas habituales de relación con los medios y los referentes mediáticos, que es necesario reconocer y relevar previamente.

Esta apelación a las experiencias y consumos de alumnas y alumnos tiene por objetivo promover la reflexión sobre las propias elecciones, ponerlas en cuestión, fundamentarlas y superar la mirada de sentido común sobre distintos aspectos de la realidad mediatizada. Sin embargo, y con lo valiosa que resulta esta práctica, no se observa como habitual trabajar la relación entre estas experiencias de la vida cotidiana y las estructuras de dominación que las hacen posibles.

La concepción sobre la comunicación que poseen profesores y profesoras no está definida ni ligada explícita o necesariamente a su carácter de derecho humano o relacionada con los valores democráticos; a pesar de algunas menciones, no funciona en general como punto de partida ni guía del proceso de educación/alfabetización mediática. La palabra “democracia” aparece dos veces en el total de las entrevistas, al igual que la palabra “derecho”. En cambio, la mirada dominante sobre la comunicación que sí aparece está ligada directamente a los medios y sus mensajes y a la tarea de mostrar las intenciones e intereses involucrados en ellos, pero es en sí bastante difusa o difícil de conceptuar. Este aspecto no resulta extraño en el marco de un campo de conocimientos, el de la comunicación, en el que dicho concepto reviste no sólo un carácter polisémico sino que también se emparenta con una multiplicidad de perspectivas teóricas y campos disciplinares de muy diverso cuño.

Frente a la pregunta acerca de por qué es importante enseñar comunicación, las respuestas fueron muy variadas, pero ninguna de ellas apuntó

claramente a los aspectos mencionados más arriba. Tal vez sea de importancia poner este tema en el centro del debate, o lograr algunos acuerdos respecto del punto de partida en el entendimiento de la comunicación en el marco de su enseñanza en el ámbito escolar. Tanto la perspectiva de la relación entre comunicación y cultura, cuanto la de la comunicación como derecho humano y posibilidad para el ejercicio de la democracia se relacionan con la idea de una ciudadanía comunicacional. Así como en el siglo XIX el proyecto ciudadano requirió de la alfabetización respecto del texto escrito, el del siglo XXI requiere de otras alfabetizaciones relacionadas con los medios y las tecnologías (Silverstone, 2004). El fácil acceso que suponen los medios de comunicación, basados en la oralidad y el poder seductor del audiovisual, supuso que los procesos de alfabetización eran prescindibles y por eso tal vez no se hacen visibles en las políticas públicas educativas de los últimos años. Internet, según Silverstone, creó sus propias necesidades de alfabetización y las soluciones para alcanzarlas (tutoriales, videos de YouTube, etc.), reduciendo la cuestión de la alfabetización a los adiestramientos técnicos, aunque sabemos que son mucho más que eso.

No obstante, el carácter construido de los mensajes de los medios es considerado unánimemente como un aspecto central a abordar en la enseñanza. Dentro de ella podemos ubicar las acciones que las y los docentes llevan adelante, orientadas a promover la *desnaturalización*. Es sobre el eje *natural/construido* que se despliegan la mayor parte de las prácticas en torno a la comunicación, quedando rezagado el trabajo sobre los ejes *homogéneo/diverso* y *representado/subrepresentado*, ejes que consideramos centrales en cualquier proyecto de educación mediática crítica.

El aspecto relacionado con la *desnaturalización* se expresa mayoritariamente en:

- Superar el sentido común, lo que aparece como inmediato y “normal”

para mí la tarea del docente no es darles conocimientos sino enseñarles a conocer, que ellos vayan saliendo de la mirada ingenua de ser niño y creer que las cosas simplemente son sino que hay intereses, hay creencias, hay ideología...

Es importante que los chicos en la escuela tengan esa materia (...) como para que ellos aprendan a deconstruir, desnaturalizar...

- Visibilizar y escuchar la pluralidad de voces, aunque no se alude a la diversidad de voces de actores sociales sino de actores mediáticos.

Que puedan escuchar todas las campanas...que puedan diferenciar los distintos discursos.Y uno después adhiere al que cree más conveniente o no.

A ver, escuchemos la misma noticia en distintos medios, a ver cómo fue presentada la noticia por este medio, por este, por este, por este. Y por qué será.

- Reflexionar sobre las intenciones de los medios

Digamos que primero te hacen un relato de que las cosas son así y cuando los ponés a pensar dicen “sí, la verdad, porque te mienten, te quieren vender, te quieren engañar”.

Hacerlo abrir un poco los ojos, a que empiecen a analizar algo, algunos lo logran.

Profe, está bueno lo que hicimos, porque ahí nos dimos cuenta cuál es mentiroso y cuál no. Y todos son mentirosos pero por lo menos sabemos hasta dónde podemos andar.

Ese eje *natural/construido* al que hacemos referencia, por diversos motivos que no obedecen solamente a la actividad del profesorado, no profundiza sobre los aspectos ideológicos que lo atraviesan.

La metodología mayormente utilizada para trabajar la oposición entre lo natural y lo construido es la de la comparación (de noticias, de mensajes, de imágenes) y la dinámica de la pregunta y la respuesta. Esta comparación suele realizarse sobre materiales producidos por medios hegemónicos, no hemos observado – por ejemplo – inclusión sistemática en la comparación de materiales provenientes de medios alternativos que permitan visualizar rutinas de producción, producciones, agendas con lógicas diversas.

No se observan como regla general actividades orientadas a ligar este carácter construido o las representaciones naturalizadas con las relaciones de poder que las sustentan en el orden social y su cuestionamiento, con lo cual el señalamiento del carácter construido no necesariamente conduce a la desnaturalización. En otras palabras, el reconocimiento del carácter construido es condición necesaria pero no suficiente para reconocer, explicar o comprender la naturalización del orden social.

Otro aspecto que las y los entrevistados señalan es la necesidad de explicitar a las y los estudiantes los intereses y lógicas de funcionamiento de los medios, no como telón de fondo sino como estructuración de ciertas formas de ver el mundo. Particularmente se hace abundante referencia a los intereses económicos y políticos de los grandes medios.

La alusión expresa al trabajo con estereotipos es escasa y nula en relación con prejuicios y subalternidades. No hay referencias a articulación entre este tipo de trabajo y los aspectos de la industria cultural, las funciones sociales que cumplen o las desigualdades o discriminaciones que generan. La palabra “estereotipo” aparece sólo dos veces en la totalidad de los relatos. Consideramos esto una ausencia a destacar, puesto que el trabajo con representaciones dominantes supone el análisis de estereotipos, así como de subalternidades y prejuicios, sub-representaciones, etc.

Finalmente, la producción de los propios mensajes en diversos formatos y lenguajes es considerado un importante aporte a la formación de un espectador crítico. Es aquí donde se promueven formas creativas de elaboración de mensajes, siendo a veces los mismos condicionamientos institucionales relacionados con las tecnologías o la conectividad el motor de dicha creatividad: un “juicio” a Facebook, radioteatro, trabajo con temas musicales a los que se les cambia la letra o se les agrega imágenes, historias fotográficas, análisis de las propias selfies, reflexiones sobre los medios expresadas usando stop motion, son apenas algunos ejemplos.

CONCLUSIÓN

La relación de las y los profesores con los objetivos del diseño curricular se encuentra atravesado por las condiciones de su práctica cotidiana, los diversos contextos escolares, la asunción de que con ciertos grupos es posible más que con otros desarrollar el pensamiento crítico, entre otros aspectos. La posibilidad o no de cumplir esta meta transita entre condicionantes objetivos y posiciones subjetivas respecto de la propia práctica.

Al intentar establecer los contenidos centrales de la posible representación sobre qué es formar un espectador crítico (entendemos que una representación social tiene contenidos centrales y otros periféricos), no aparecen expresiones recurrentes o acuerdos no sólo respecto de lo que esto significa, sino – fundamentalmente – respecto de que esto sea posible de lograr. En las cinco entrevistas se reconoce que está dentro de los objetivos del diseño curricular, incluso que se enuncia en las mismas planificaciones,

pero cada uno de los entrevistados presenta una mirada diferente sobre el asunto.

La representación de los docentes no focaliza en los objetivos que en forma abstracta se propone el diseño curricular, sino en lo que se ha ido construyendo colectivamente a partir de la experiencia y que focaliza, más bien, en la importancia de enseñar comunicación. Es sobre esa idea colectivamente construida que es posible identificar una representación social, que remite al “para qué” de la enseñanza de la comunicación. Esta representación es producto de la praxis docente y a la vez la orienta. La formación de espectadores críticos en sentido estricto sería, en todo caso, un resultado a alcanzar y lo que se pone en el centro es la necesidad de enseñar comunicación social, independientemente de que aquel proceso se logre o no.

En tal sentido, el elemento central de esta representación tiene que ver con “develar” para “desinocentar”. Esto es, quitar el velo, hacer visible lo que aparece invisibilizado para poder, luego, elegir, decidir, etc. Y este juego entre visibilizar lo que está invisibilizado se despliega sobre el eje *natural/construido* (quedando fuera o en menor medida, como señalamos en otra porción del presente informe, los ejes representado/subrepresentado y homogéneo/diverso).

No es casual que en las entrevistas, en relación con este develamiento, se utilicen recurrentemente metáforas del ver: abrir los ojos, tener otras miradas, que los jóvenes puedan ver...

A través de este trabajo creemos haber alcanzado una valiosa aproximación y comprensión de qué se hace, cómo, en qué condiciones, con qué puntos de partida en el espacio de Comunicación Social. Ciertamente, un próximo paso podría ser ampliar el número de entrevistados para poder aplicar, en algunos de los aspectos relevados, el criterio de saturación teórica, que sí consideramos se ha cumplido en relación con el núcleo de la representación que buscábamos definir.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Dirección General de Escuelas (2015). *Diseño Curricular Provincial – Bachiller en comunicación*.

Echeverría, G. (2005). *Análisis Cualitativo por Categorías. Apuntes docentes de Metodología de Investigación*. Escuela de Psicología, Universidad Academia de Humanismo Cristiano, España.

Kellner, D. & Share, J. (2005). Toward Critical Media Literacy: Core concepts, debates, organizations, and policy. *Discourse: studies in the cultural politics of education*, 26(3), 369-386.

Masterman, L. (1993). The media education revolution. *Canadian Journal of Educational Communication*, 22(1), 5-14.

Molero de Cabeza, F. (2003). El enfoque semántico-pragmático en el análisis del discurso. Visión teórica actual. *Lingua Americana*, VII(12), 5-28.

Silverstone, R. (2004). *¿Por qué estudiar los medios?* Buenos Aires: Amorrortu.

Silverstone, R. (2005). Regulation, Media Literacy and Media Civics. In A. Zerlick; K. Schrape; J.-C. Burgelmann; R. Silverstone; V. Feldmann; C. Wernick & C. Wolff (Eds.), *E-merging Media. Communication and the Media Economy of the Future* (pp. 367-379). Berlin: Springer.

Silverstone, R. (2010). *La moral de los medios de comunicación. Sobre el nacimiento de la polis de los medios*. Buenos Aires: Amorrortu.

OTRAS REFERENCIAS

Ley 26.206, de 14 de Diciembre, República Argentina

Ley 26.522, de 10 de Octubre, República Argentina

Citação:

Martino, B. (2017). Representaciones docentes sobre la enseñanza de la comunicación y la formación de espectadores críticos. In S. Pereira & M. Pinto (Eds.), *Literacia, Media e Cidadania – Livro de Atas do 4.º Congresso* (pp. 294-306). Braga: CECS.