

Iniciación a la investigación en tecnología educativa: reflexiones sobre las prácticas en la formación de grado

RESUMEN:

EN ESTE ARTÍCULO SE SINTETIZAN REFLEXIONES DIDÁCTICAS SOBRE UNA PROPUESTA DE INICIACIÓN A LA INVESTIGACIÓN EN TECNOLOGÍA EDUCATIVA EN LA ENSEÑANZA DE GRADO UNIVERSITARIO EN LA LICENCIATURA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN. SE JUSTIFICA LA ELECCIÓN DE DIVERSOS TEMAS QUE TIENEN COMO HILO CONDUCTOR LA CONSTRUCCIÓN DE EJES DE PROBLEMATIZACIÓN ACERCA DE LAS INTERACCIONES ENTRE LA CULTURA MEDIÁTICA Y LA CULTURA ESCOLAR EN EL CURRÍCULUM REAL. SE ANALIZAN ALGUNOS ASPECTOS DE LA EXPERIENCIA DESDE LA PERSPECTIVA DE LA CONFLUENCIA ENTRE EL PERFIL DE LOS ESTUDIANTES Y EL DE LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA EN EL CAMPO QUE SE PROPONE. RESPECTO DE LOS PRIMEROS, SE APORTAN INTERPRETACIONES ACERCA DE LOS ITINERARIOS DE APRENDIZAJE EN EL CAMPO DE CONOCIMIENTOS, EN SUS ASPECTOS TEÓRICOS Y PRÁCTICOS. RESPECTO DEL PERFIL DE FORMACIÓN, SE PROPONEN CRITERIOS DE ARTICULACIÓN ENTRE LAS LÍNEAS CURRICULARES QUE CONVERGEN EN LA CARRERA Y SE INTENTA APORTAR—DESDE LA PROPUESTA—, CRITERIOS DE JUSTIFICACIÓN DE LA IDENTIDAD DE TECNOLOGÍA EDUCATIVA EN LA FORMACIÓN DE LICENCIADOS EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN.

• • •

PALABRAS CLAVE: ARTICULACIÓN CURRICULAR - CONFIGURACIONES

DIDÁCTICAS - PRÁCTICAS EN TECNOLOGÍA EDUCATIVA - TEXTOS DE LA COMUNICACIÓN SOCIAL Y CURRÍCULUM - INTERPRETACIÓN Y PRODUCCIÓN EN TECNOLOGÍA EDUCATIVA.

• • •

ABSTRACT:

THIS ARTICLE SYNTHESIZES DIDACTIC REFLECTIONS ABOUT A PROPOSAL OF THE INITIATE TO THE INVESTIGATION ON EDUCATIONAL TECHNOLOGY IN THE TEACHING OF THE EDUCATIONAL SCIENCES UNIVERSITY DEGREE. IT'S JUSTIFIED THE ELECTION OF DIFFERENT ISSUES WHICH HAVE, AS A LEADING IDEA, THE CONSTRUCTION OF PROBLEMATIC KEYS ABOUT THE INTERACTIONS BETWEEN THE MEDIA CULTURE AND THE SCHOOL CULTURE IN THE REAL CURRICULUM. SOME ASPECTS ARE ANALYZED FROM THE PERSPECTIVE OF THE CONFLUENCE BETWEEN THE PROFILE OF THE STUDENTS AND THE UNIVERSITY FORMATION IN THE FIELD. CONCERNING THE FIRST ONES, INTERPRETATIONS ABOUT THE ITINERARIES OF THE LEARNING IN THE FIELD OF KNOWLEDGE ARE PROVIDED, IN THE THEORETICAL AND PRACTICAL ASPECTS. CONCERNING THE FORMATION PROFILE, ARTICULATION CRITERIONS BETWEEN THE CURRICULA LINES THAT CONVERGE IN THE CAREER ARE PROPOSED, AND IT'S TRIED TO PROVIDE—FROM THE PROPOSAL— JUSTIFICATION CRITERIONS OF THE IDENTITY OF THE EDUCATIONAL TECHNOLOGY IN THE FORMATION OF UNIVERSITY GRADUATED AT SCIENCES EDUCATION.

POR GRACIELA M. CARBONE*



* Licenciada en Ciencias de la Educación. Profesora titular ordinaria del área de Tecnología Educativa en el Departamento de Educación de la Universidad Nacional de Luján. Directora del proyecto de investigación "El libro de texto en la escuela".

El tema elegido para compartir es resultado de una propuesta de evaluación de procesos y resultados en Tecnología Educativa (TE), la materia troncal de la carrera de Ciencias de la Educación, propuesta que estamos desarrollando desde 1991.¹

La asignatura se ubica en el cuarto año de la carrera y es la única común en el plan de →

estudios en relación con la orientación terminal TE y Educación a Distancia. Esta última comprende cinco seminarios talleres que tratan, cada uno, las diversas tecnologías en sus aspectos específicamente educativos, así como los temas básicos de la organización y evaluación de proyectos.

Describiré las características de la propuesta de evaluación integradora, entendida como un intento de iniciar a los estudiantes a la investigación en TE. Asimismo, me propongo justificar cada una de las elecciones de ejes de trabajo de investigación y comentar algunos logros y dificultades de la experiencia.

PROPÓSITOS DE LA INICIACIÓN A LA INVESTIGACIÓN

En la fundamentación de la asignatura que desarrollamos en la Universidad Nacional de Luján, definimos la Tecnología Educativa como "*un área de problematización de la enseñanza, entendida como práctica social, configurada por la incorporación de mediadores instrumentales educativos con soporte tecnológico, entre los saberes validados para su transmisión (curriculum prescripto) y los sujetos educativos, en tanto actores de su transmisión sistematizada (los docentes) y actores de su apropiación (los alumnos)*" Carbone, G., Muraro, S., Tambornino, R., Watson, M.T., 1995.

El espacio asignado a la investigación comprende, como en toda asignatura universitaria, el aporte de investigadores provenientes de diversos campos, en tanto contribuyan a expandir el espectro de intereses por los problemas de la comunicación, la enseñanza y las tecnologías en sus posibilidades de mediación, así como de herramientas para generar productos diversos.

Pero además de esa previsión común al nivel, encaramos las evaluaciones de los aprendizajes alrededor de un eje que consideramos pertinente al campo y que se propone la iniciación a la investigación.

El enfoque teórico responde a la perspectiva de la investigación orientada a la práctica, es decir, su finalidad es tanto comprender la realidad sujeta a estudio como obtener información que guíe la adopción de decisiones y los procesos de cambio para mejorar la práctica educativa (Elliot, 1993).

Intentaré explicar lo que nos proponemos lograr mediante estas experiencias :

- Articular las instancias más representativas de la formación precedente, con miras a lograr que los estudiantes se aproximen desde perspectivas pluridisciplinarias a los problemas que deben identificar en TE. Específicamente, nos proponemos

- que los aprendizajes de la TE sean enmarcados, inicialmente, en lecturas realizadas en el área sociológico-educativa, así como ubicadas diacrónicamente—retomando sus saberes históricos—para profundizar con nosotros los análisis didáctico—comunicacionales.
- que los problemas de la recepción de textos en diversos soportes sean interpretados a la luz del marco teórico de TE, pero también actualizando la formación

de las disciplinas psicológicas, que precedieron nuestra asignatura.

- que los alumnos realicen estudios de campo de problemas vinculados con la recepción y producción de textos en diversos soportes, trayendo al presente sus competencias básicas para la formulación de proyectos de investigación.

- Las articulaciones precedentes cobrarán, a nuestro entender, nuevos significados y probablemente, adquirirán sentido personal en la formación de los estudiantes, si logramos focalizar esa formación en problemas específicos de nuestro campo, tanto en la teoría como en la práctica. En este sentido, intentamos profundizar en el sentido de la inserción social de la TE, reflexionar sobre sus funciones pedagógicas, proponer a los alumnos observaciones y reflexiones acerca de las "configuraciones didácticas" resultantes de las prácticas y promover en nuestra propia enseñanza, buenas "configuraciones didácticas". Siguiendo a Litwin en este concepto, el énfasis está puesto en los proyectos de enseñanza y sus concreciones, en tanto modos personales desplegados por los docentes para favorecer los procesos de construcción del conocimiento (tratamiento de los contenidos, recortes, supuestos respecto del aprendizaje, prácticas metacognitivas). Consecuentemente con este criterio, las "buenas" configuraciones son las que propician las articulaciones entre los saberes y las formas de indagación, así como entre saberes y prácticas profesionales, haciendo crecer a los alumnos en las articulaciones teoría-práctica para progresar en el campo. Las "malas" configuraciones son las que desvían de esos derroteros, sea omitiendo la complejidad y reemplazándola por simplificaciones arbitrarias, sea ocultando las dificultades reales de los aprendizajes en juego (Litwin, 1997. 97-98). Los desafíos a encarar, como lo vienen demostrando doce años en esta elección pedagógica, tienen que ver más con aspectos estrictamente pedagógicos que con la dificultad intrínseca de los temas elegidos.

- Dentro del mismo espectro de preocupaciones bajo el gran título de la articulación, aparece el de la teoría y la práctica abarcador del curriculum universitario. En este trabajo, y aplicado a TE, distinguiré dos acepciones de las prácticas:

- a) la dimensión histórico-social. La emergencia de las tecnologías, desde las tecnologías de la palabra (Ong, 1987) hasta las de la era de la información. La índole de nuestro campo exige esa referencia a las prácticas, pues nos proponemos que los alumnos las reflexionen a la luz de sus conocimientos sociohistóricos, como anticipara, y las enriquezcan con las dimensiones comunicacionales y didácticas.

- b) las dimensiones comunicacionales vinculadas a los sujetos educativos. Este problema requiere la actualización de lecturas psicológicas previas que cooperen a situar la niñez, la adolescencia y las restantes edades en los escenarios socioculturales de la recepción y la producción de textos. A partir de la recuperación de

las dimensiones psicológicas, intentamos orientar a los alumnos hacia la consideración de los sujetos educativos en tanto integrantes de comunidades interpretativas de los textos de la comunicación social. Aguaded (1999), evocando a Orozco, afirma que las comunidades interpretativas se distinguen de las comunidades de receptores (de televidentes, por ejemplo), si se trata de analizar los sentidos adjudicados a los textos mediáticos. Esas diferencias son resultantes de los intercambios sociales diferenciados —entre pares en edad escolar, entre docentes, etc.—, algunos más identificantes que otros en virtud de los referentes elegidos. Las construcciones de sentidos constituyen apropiaciones o reapropiaciones de las experiencias de recepción.

En el caso particular de la vida extraescolar y la escolar, esta distinción adquiere particular relevancia, dado que los escenarios de la recepción suelen tener los rasgos de la espontaneidad, la fruición, pero también ser resultado de elecciones, negociaciones o imposiciones. Los procesos de la sociabilidad entre pares pueden coincidir o no con los primeros en sus resultados interpretativos y valorativos, y presentar otros rasgos, resultantes de la pertenencia y de los intereses evolutivos, y también vinculados al placer y a la ausencia de regulación. A su vez, los escenarios escolares aparecen, desde las etapas más tempranas de la educación, escindidos de los anteriormente citados. Esa fractura es vivida con particular sensibilidad por los escolares, como lo evidencian sus precoces respuestas adaptativas a las valoraciones escolares de la oferta de los medios.

En nuestra propuesta didáctica, intentamos vincular esas perspectivas múltiples de abordaje de los sujetos educativos, para dar cuenta de una complejidad distinta de la resultante de las lecturas paralelas de las disciplinas y para repensar las prácticas dentro de las escuelas.

• Nuestro programa asigna especial interés a las perspectivas interpretativas de la investigación, el curriculum y la enseñanza. Eso nos lleva a tratar las competencias para interpretar y producir textos en múltiples soportes. Uno de los problemas específicos con los que nos encontramos es, siguiendo a algunos audiovisualistas como Alonso y Matilla (1997), Ferrés (2000) Aguaded (1999) o, entre nosotros, a semiólogos como Oscar Steinberg (1991), que la lectura de sus lenguajes lleva consigo dimensiones culturales —el patrimonio común, que por reconocido no es objeto de tematización— y específicos de los lenguajes y soportes que utilizan, en sus diversas dimensiones como significantes. El sentido común se caracteriza por obviar estos aspectos, dando por sentado que el entendimiento de los mensajes se completa con lo que suministra el patrón cultural. En una versión más sofisticada de esta visión del problema, los estudiantes llegan a nuestra asignatura con representaciones de los hechos socioculturales de la interpretación y producción de textos con tecnologías con las lentes suministradas por

los enfoques sociocríticos no entrenados en la especificidad del estudio de las tecnologías y los medios. Y en ello estriba la principal dificultad de nuestra tarea pedagógica: lo que podía ofrecerse como apertura a los nuevos aprendizajes constituye una resistencia. La tarea de los profesores de TE debe contemplar, también, la justificación consistente de la especificidad del campo y la legitimidad de su presencia en el curriculum.

LOS TEMAS ELEGIDOS PARA LA INVESTIGACIÓN

Los temas elegidos para la iniciación a la investigación tienen como ejes los que comúnmente agrupamos como tecnologías para la enseñanza y tecnologías en la enseñanza. Los primeros, son los que ponen el acento en la especificidad pedagógica del mediador; los segundos, son los que se proponen la lectura crítica de los textos audiovisuales, en particular los de la comunicación de masas y los informáticos y proponen otras perspectivas de recontextualización pedagógica. Esta segunda acepción es prioritariamente elegida para las fases de indagación teórica y de campo, inspirados en los marcos teóricos legados por los educadores para los medios y reconceptualizados para trabajar en el contexto de la educación formal —más frecuentemente— o no formal. La referencia a las formas sistemáticas de la educación se justifica por el hecho de que preferimos concentrar nuestra atención teórica y las indagaciones empíricas en las articulaciones y desarticulaciones entre los aportes de las tecnologías a la cultura y la escuela y, en especial, entre los textos de la comunicación de masas, su circulación social y el curriculum. Continuando con lo que anticipara al referirme a los sujetos educativos, las rupturas entre los escenarios de la producción, circulación y recepción de sus respectivos textos produce importantes consecuencias en todos los niveles de la gestión curricular, y especialmente en el curriculum real.

En cuanto a las tecnologías para la enseñanza, hasta la actualidad, y como resultado de nuestras observaciones sobre la escasez de prácticas al respecto, las elegimos como desafíos para la elaboración y producción de proyectos alternativos por parte de los alumnos.

Ambas elecciones se deben, también, a la consideración de otro rasgo del perfil de entrada de nuestros alumnos. Predomina una población estudiantil con título, experiencia e intereses docentes en el sistema educativo formal.

Enunciaré los temas que hemos ido abordando y su justificación peculiar, así como la consideración de la perspectiva de conjunto en cuanto a lo que pretendemos formar.

Como criterios generales, consideramos que tanto el marco teórico como la selección de los problemas deben tener pertinencia con el plan de estudios y, en particular, con la delimitación del área que compete a nuestro equipo.

Los problemas elegidos, a su vez, deben reflejar un adecuado conocimiento de los sujetos educativos y propósitos correctamente anticipados acerca de las capaci-

dades a desarrollar para sus desempeños profesionales y académicos. En este sentido, optamos por la selección de temas que tengan proximidad con los ámbitos operacionales y, al mismo tiempo, orientados en sus procesos y resultados de modo que logren un alcance formativo superior de la inmediatez de las experiencias.

Un aspecto central para la decisión sobre temas, enfoques y criterios de evaluación es la relación pertinente entre los medios y los valores educativos. Evocando a Carr y Kemmis (1988), la reducción de la consideración de las tecnologías a lo instrumental tiene como efecto la descalificación del carácter educativo de los medios.

En cuanto al perfil de los estudiantes, dentro ya de la carrera de grado, nos hacemos eco de su sensibilización a las distorsiones impuestas por las fuerzas políticas a una correcta conducción de la educación, con finalidades emancipatorias. Pero, como anticipara, entendemos que es una preocupación principal de nuestra asignatura la formación de competencias que armonicen el rigor científico para la identificación de problemas y su estudio con la imaginación para idear y producir proyectos didácticos que ofrezcan respuestas pedagógicas innovadoras e interesantes, que reconozcan la especificidad de TE.

Los temas de investigación deben crear oportunidades genuinas para entablar debates que eleven el nivel de las competencias para argumentar. Esto involucra:

- Reconocer la complejidad de los problemas de las relaciones entre comunicación y educación
- Profundizar, a través de autores y experiencias reales de intercambio con los actores de la escuela y de indagación de los textos mediáticos, las situaciones controversiales que generan en el espacio de la enseñanza
- Superar posturas iluministas que persisten en numerosas lecturas de la TE, que al reducir la complejidad de los problemas de la producción, circulación y recepción de los mensajes convierten el tema de la manipulación del usuario o el receptor en una fórmula vacía
- Profundizar en la práctica el registro de los argumentos y contraargumentos, reconociendo las fuentes de autoridad de cada uno
- Sostener las posturas con las que se identifican en experiencias que las pongan a prueba
- Fundamentar conclusiones, con debida explicitación de sus alcances y restricciones
- Mejorar sus capacidades para comunicar el conocimiento, involucrando su propia perspectiva y, al hacerlo, armonizar la competencia en el tema que se estudia, con el rigor en el trabajo empírico que se emprenda y con la fluidez y precisión para expresar las ideas propias.

A continuación, intentaré una justificación de los títulos de los trabajos de evaluación y del alcance que tuvieron:

1. Trabajo, dinero y riqueza en la vida cotidiana, en los mensajes de los medios de comunicación social, en el discurso de docentes y alumnos y en los libros de texto. 1991.

Como lo demostraban algunas investigaciones constructivistas de esa época (Del Val, 1987), los conceptos

elegidos tienen una gran incidencia en la formación. Desde la perspectiva cognitiva, en cuanto resulta altamente costoso para los escolares de los primeros años la comprensión de las razones que justifican la ganancia en los intercambios comerciales. Como quedara esbozado a partir de las investigaciones cualitativas evocadas, es sumamente dificultoso en las primeras etapas de la escolaridad el entendimiento de los sucesivos eslabones que componen la actividad comercial y su identificación como trabajo remunerado. Pero el problema cobra mayor complejidad debido al entramado ético que liga las acciones concretas de los escolares y se interpone en la interpretación de las explicaciones adultas. Y si a eso le agregamos las valoraciones implícitas o explícitas que recubren la noción de ganancia en los medios de comunicación social, entenderemos las razones de la conflictividad para los alumnos. Uno de los contrastes más notorios es el de los valores que proponían los libros de texto de esa época, con resabios de la escuela tradicional y los de los medios, particularmente en su versión recreativa. A ello se unen las dificultades de la interpretación de las operaciones aritméticas, que a su vez requieren de cierta automatización, cuando en realidad faltan las bases para su sustentación, que son la comprensión de los significados, en contraste con los sentidos adjudicados por los alumnos en edades tempranas.

2. La noción de autoridad política. 1992.

Abordamos el discurso de los alumnos y los docentes, sus conocimientos y opiniones y las referencias que utilizan para apoyar sus reflexiones. A través de esas referencias, el peso del discurso de los medios de comunicación social y el del currículum vivido en la escuela a través de la enseñanza y de los libros escolares.

Este tema, como el anterior, contaba en su momento con valiosos precedentes nacionales (Castorina, 1989. Cullen, 1988).

Nuestra justificación, como en el caso anterior, era la escasa tematización de las perspectivas que en la práctica educativa tenía la educación del ciudadano. Su complejidad pedagógica estribaba en el entramado ético-político del problema, al que la escuela no había dado espacio para emprender prácticas significativas. Entendíamos que la significatividad de esas prácticas dependía estrictamente de las oportunidades que pueden ofrecer la selección de problemas que se vinculen al contexto operacional de los alumnos. Como ejemplos: instancias de comprobación del funcionamiento de las instituciones, a través del quehacer de los actores, conocimiento de los niveles de responsabilidad en la gestión, así como de la comunicación entre instituciones. En síntesis, aquella categoría de prácticas que permitiera superar el alto grado de formalismo de los aprendizajes cívicos e históricos, tales como la omisión de sus agentes colectivos-institucionales, sectoriales, otros - o individuales.

Pero el problema no se agota en esa complejidad, pues cobra un relieve cada vez mayor la perspectiva ético-política. En la última década es cada vez más clara la irrupción de los medios de comunicación social en diver-

sas funciones sociales superpuestas o reemplazantes de los agentes responsables de las instituciones: el ejercicio de las atribuciones y responsabilidades del poder judicial en relación a los derechos y obligaciones de los habitantes, o bien la investigación de los delitos a cargo de los organismos competentes. Aclaro también que la elección de ese tema fue realizada en momentos de ruptura del fervor democrático, lo que nos movía a obtener indicios de la incidencia de la crisis en el discurso de los escolares.

3. El itinerario curricular del juego. 1993.

Se trataba de reconstruir caminos, a través de la observación, de las prácticas a las teorías implícitas sobre el juego, desde el nivel inicial hasta la finalización de la escolaridad primaria. Abordábamos otra dimensión para inferir el alcance y las características de las articulaciones y las desarticulaciones internas de la escuela. Estas inferencias podían ser logradas a través de la obtención de información sobre las categorías de juegos que estaban presentes en la escuela, el predominio de algunas, la ausencia de otras (juegos espontáneos, con propósito y, dentro de estos, sus variantes según las competencias involucradas y el grado de vinculación con los objetivos del aprendizaje escolar o con la mera fruición).

Esta aproximación debía compararse con la identificación de programas de juegos en los medios, particularmente en la televisión. Programas abarcadores de públicos diferenciados por las edades o que fueran más heterogéneos en su composición (Steimberg, 1991).

Finalmente, era preciso comparar el juego escolar con el de los espacios informales o el de las instituciones u organizaciones con fines de lucro que ofrecían oportunidades lúdicas: plazas, clubes, salas de videojuegos, para ilustrar cada categoría.

Los análisis a realizar fuera de la escuela podían brindar otra perspectiva de la articulación: la de la escuela y los medios, por una parte, y la que se vincula con espacios territoriales inmediatos, lo que permite suponer una potencial proximidad entre la escuela y la comunidad.

4. La construcción del tiempo histórico por parte de los niños y los adolescentes. 1994- 1995.

Las nociones de tiempo social presentan importantes transformaciones en las condiciones de su construcción, ya que las experiencias espontáneas - entre las cuales las de la recepción mediática juegan un papel preponderante - traman de una manera peculiar los contactos entre lo real y lo ficcional.

A esta variedad y cantidad de situaciones de estimulación se agrega el hecho de que los textos de la comunicación social se presentan desempeñando funciones informativas, apelativas, estéticas, de manera caótica en lo que hace a las experiencias de exposición a los medios. No menos importante es el hecho de que los mencionados textos están vehiculizados en diversos soportes, que presentan distintas potencialidades para representar la realidad, lo que se traduce en una diversidad de códigos, así como en múltiples estrategias encaminadas a entramar la interpretación de los hechos que muestran con procesos

de identificación y proyección.

Una de las resultantes de esta variedad y cantidad de textos es la multiplicidad de versiones del pasado, el presente y el futuro, así como de lo próximo y lo remoto en el espacio que frecuentan los escolares cotidianamente.

Cabe un breve detenimiento crítico acerca del contraste con las experiencias espontáneas de la recepción, y los criterios curriculares que jerarquizan lo cercano, entendido territorialmente, así como lo inmediato en el tiempo, sin problematizar su vigencia en la selección del curriculum básico. Asimismo, no encontramos superación de las propuestas formales, carentes de contenidos ligados a lo concreto y de estrategias que potencien los valores de la narratividad para la comprensión significativa en las propuestas editoriales, a pesar de los notorios cambios operados a partir de la aprobación del curriculum común (CBC nacionales, 1995) González Muñoz, 1996.

5. Las Tecnologías de la Comunicación y de la Información en el curriculum. 1996.

Las iniciativas didácticas de incorporar la tecnología a la escuela -comprendiendo en ellas todas las que se diferenciaban de la palabra impresa- han sido predominantemente espontáneas, de los espacios institucionales o, más reducidas aún, de las aulas. La educación no formal puede presentar un espectro más amplio de experiencias.

Esa realidad constatada en investigaciones de carácter exploratorio nos llevó a indagar acerca del modo en que las tecnologías son incorporadas en las normas curriculares en vigencia. Era de interés conocer los enfoques explícitos o implícitos, a través del alcance de los contenidos, la congruencia de la incorporación en las diversas asignaturas o áreas, el carácter disciplinar o transversal que se le confería (Carbone, 2000).

Asimismo, constituían ejes de reflexión la identificación, en la escuela real, de problemas como este: los rasgos de oralidad primaria y secundaria de los que los escolares son portadores y las respuestas que da la escuela. Otros problemas que nos preocupaban eran los marcos teóricos que podían inferirse de la incorporación de nuevos contenidos, como la Informática Educativa, y la relación con los enfoques didácticos en las distintas etapas históricas de su incorporación al curriculum (Muraro, 1995).

6. El texto periodístico en la comunicación gráfica y televisiva. 1997-2002.

Este trabajo involucra la profundización de estudios históricos y sistemáticos sobre las tecnologías que soportan los textos periodísticos, desde el periodismo gráfico hasta el digital. Asimismo, lleva a un estudio de los géneros de la comunicación periodística y sus adaptaciones a las diversas tecnologías. Requiere, también, aprender a diferenciar los marcos teóricos instrumentales de los interpretativos y las vinculaciones con las teorías de la comunicación y de la enseñanza.

Es preciso, también, iniciar a los estudiantes en los estudios de la recepción. A partir de ellos proponer sus

posibles diálogos con los estudios de la psicología constructivista y con la didáctica operatoria acerca de las nociones espontáneas de los alumnos de diversas edades, al emprender aprendizajes escolares que actualizan dichas nociones.

Este tema, de mayor duración en nuestros intentos pedagógicos, ha ido cobrando variaciones importantes encaminadas a que los aprendizajes de los géneros y de los soportes evitara el riesgo del instrumentalismo. Eso nos llevó a elegir ejes de reflexión que nos estimularon a recuperar enfoques anteriores ligados a la relación entre educación y medios. Así, algunas etapas fueron encarriladas alrededor del eje de la educación del ciudadano. Elegimos como caso representativo "Pinochet y la justicia en el mundo globalizado". El último tema elegido ha sido alrededor del eje la educación intercultural, y el caso elegido fue las "torres gemelas".

La elección y diseño de experiencias de aprendizaje articuladas constituyen las preocupaciones actuales de nuestro enfoque. En términos de los itinerarios a recorrer por los alumnos, abarcan: desarrollar un marco teórico sobre la escuela y los medios, identificar casos de la historia inmediata documentados por los medios que testimoniaran diversas perspectivas acerca de temas sensibles a la formación cívica y abordar la articulación entre teoría y práctica mediante los estudios documentales. En la etapa de estudio de campo, se trata de realizar un relevamiento de las nociones de los escolares y de los docentes acerca de las experiencias de la recepción mediática de los textos periodísticos y los indicios que se pueden hallar respecto de la recontextualización en el espacio escolar por parte de ambas categorías de actores.

Lo común a todas las propuestas en cuanto a su diseño:

A. En primer lugar, todas abarcan las fases de una investigación. Por parte nuestra, debemos iniciar el proceso con la justificación del tema elegido, ya que es común a todos los estudiantes de una cohorte. Este es un punto de especial interés como opción didáctica: el eje temático único opera como nucleador de la experiencia de construcción del conocimiento, en tanto genera una instancia espacio-temporal de socialización de los aprendizajes. A partir de este punto de partida, nuestra orientación se dirige al cumplimiento de la primera etapa: elaboración de un marco teórico en el que se especifican los enfoques de la TE y/o las relaciones entre los medios de comunicación social y la educación, y se contrastan los enfoques en torno al tema eje.

En una segunda etapa, se formulan objetivos de un estudio de campo ad hoc, en el espacio escolar, y se diseñan los instrumentos, intentando guardar congruencia con el marco teórico.

La índole del trabajo de campo, como es de suponer, tiene que ver con el problema elegido. No obstante, mantenemos el criterio de abordar la realidad de la escuela y las perspectivas de conocimiento y valoración de las tecnologías y de los textos mediáticos que surgen de los actos de las aulas y de los discursos de docentes y

alumnos.

La comparación entre los textos escolares y los de los medios, así como el discurso de los alumnos y docentes en entrevistas o en clase, lleva al estudio de técnicas pertinentes para la construcción de los datos. Esto nos ha hecho prever otra etapa en las instancias antes citadas de socialización de los aprendizajes en clases colectivas y en tutorías grupales o individuales.

B. Como anticipara, la iniciación a la investigación está guiada por propósitos de transformación de las prácticas encaminadas a fortalecer los valores de la buena enseñanza. En términos de las producciones de los estudiantes, a los informes monográfico y de estudio de campo se agrega el desafío de encarar un proyecto didáctico-comunicacional, a ser ensayado, en lo posible, en una institución real y con actores reales.

La forma efectiva de proyecto, a su vez, constituye una re-creación de los conceptos y perspectivas teóricas del curriculum en la elección de un problema didáctico que potencie el papel de la TE. El carácter de proyecto (Hernández y Ventura, 2000), a su vez, afirma la singularidad y contextualización de la comunicación, en una postura que valoriza el enfoque interpretativo y crítico del curriculum en diálogo con el campo de la comunicación.

ALGUNOS LOGROS:

- Consideramos que las producciones de los estudiantes demuestran, en sucesivos intercambios evaluativos, mejoras en las competencias para comunicarse por escrito

- También comprobamos cierta liberación de las capacidades creativas, consistentes en la incorporación y/o producción de textos en diferentes lenguajes para orientar el trabajo crítico y la fundamentación y la apropiación de los lenguajes, para llevar a las aulas en los distintos niveles o a los docentes.

- Otro logro, menos evidente por la dificultad para ponerlo en evidencia, es un mayor respeto de la complejidad del campo y el reconocimiento de la identidad de fuentes que le aportan.

- En relación con el último punto, las evaluaciones de la experiencia del curso por parte de los alumnos es explícita en cuanto al reconocimiento de un nuevo campo problemático para el curriculum, respecto de sus conocimientos anteriores.

DIFICULTADES:

- Se destacan los escollos que encuentran para idear proyectos didácticos que incorporen las tecnologías como herramientas, con mayor liberación de iniciativas hacia lo innovador.

- En los últimos años, como anticipara, se han profundizado nuestros esfuerzos para que los alumnos logren producir discursos que demuestren apropiación de los cánones de las disciplinas del campo y las estrategias de la comunicación científica.

- Los rasgos de coherencia y cohesión son objeto de

nuestras preocupaciones. Estas últimas se han visto acrecentadas en los años recientes.

- Debemos ocuparnos con asiduidad de guiar los análisis para que diferencien las perspectivas teóricas y los autores, así como para exponer con autonomía sus propias posiciones valorativas.

- Es importante destinar tiempos socializados de las clases para lograr que acudan en forma suficiente y pertinente a sus conocimientos de las materias previas para construir la información a partir de los estudios de campo.

- Asimismo, la escasa experiencia de investigación nos alerta sobre la importancia de aprender a diferenciar el caso en estudio de las interpretaciones globales de los problemas que les resultan semejantes, conocidos mediante la lectura de los teóricos.

En síntesis, la complejidad de los problemas didácticos que trae consigo la iniciación a la investigación nos fortalece en la convicción de que, en su desarrollo, se localiza una de las claves del pensamiento y las prácticas transformadoras en este campo largamente postergado de la TE y en su proyección al campo curricular. ♦♦

NOTAS

¹ Desarrollo el proyecto de enseñanza en el que se basa este artículo con la participación de las licenciadas Silvia Martinelli y María Teresa Watson.

BIBLIOGRAFÍA

Aguaded, J. (1999), *Convivir con la televisión*, Barcelona, Paidós.
Alonso, M. y Matilla, L. (1997), *Imágenes en acción*, Madrid, Akal.

Carbone, G. (2000), "El impacto de la tecnología en la cultura y el conocimiento". En: *Las propuestas de la Didáctica y la Psicológica*.

Congreso Internacional de Educación. "Educación, crisis y utopías", Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, Departamento de Ciencias de la Educación, Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Aique.

Carbone, G. (2002), *Educación, medios de comunicación social y transposiciones* (en prensa).

Carr, W. y Kemmis, S. (1988), *Teoría crítica de la enseñanza*, Barcelona, Martínez Roca.

Castorina, J. Aisenberg, B. (1989), "Psicogénesis de las ideas infantiles sobre la autoridad presidencial. Un estudio exploratorio". En: Castorina y otros, *Problemas de Psicología Genética*, Buenos Aires, Miño y Dávila.

Cullen, C. Almandoz, y otros (1988), *La construcción de la identidad nacional en la escuela primaria municipal*. Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires, Secretaría de Educación, Dirección General de Planeamiento, (mimeo).

Delval, J. (1987), *La construcción del mundo económico en el niño*. Publicaciones del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Madrid.

Elliott, J. (1993), *El cambio educativo desde la investigación-acción*, Madrid, Morata.

Ferrés, J. (2000), *Educación en una cultura del espectáculo*, Barcelona, Paidós.

González Muñoz, M. (1996), *La enseñanza de la Historia en el nivel medio. Situación, tendencias e innovaciones*, Madrid, Marcial Pons, Ediciones Jurídicas y Sociales, Organización de Estados Iberoamericanos.

Hernández, F. Ventura, M. (2000), *La organización del currículum por proyectos de trabajo*, Barcelona, Graó, ICE.

Litwin, E. (1997), *Las configuraciones didácticas*, Buenos Aires, Paidós.

Martín Barbero, J. y Rey, G. (1999), *Los ejercicios del ver*, Barcelona, Gedisa.

Masseron, C. (1997), "Enseigner l'argumentation". En: *Pratique-théorie-pratique-pédagogie*, N°96, metz.

Muraro, S. (1995), "Informática. Actualización curricular", MCBA, Secretaría de Educación, *Documentos de trabajo*, N°1 y 2.

Serrano de Moreno, S. (2001), "La argumentación como problema de la composición escrita de estudiantes de formación docente". En: *Lectura y Vida*, Revista Latinoamericana de Lectura, Asociación Internacional de Lectura, año XXII, N°4, diciembre de 2001.

Steimberg, O. (1991), *Semiótica de los medios masivos*, Buenos Aires, Ediciones Culturales Argentinas.

