

Sobre el proceso de transposición didáctica y la formación de espectadores críticos en la enseñanza de la comunicación en el Nivel Secundario en la provincia de Mendoza¹

Betina MARTINO²

Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNCuyo, Mendoza, Argentina

Resumen

El presente trabajo describe los avances del Proyecto de Investigación "Representaciones docentes sobre la formación del pensamiento crítico y prácticas áulicas en la Educación Mediática en el Nivel Secundario en Mendoza", actualmente en desarrollo. El proyecto busca por una parte, reconstruir cuáles son las representaciones sociales que los docentes poseen acerca de qué es 'formación del pensamiento crítico' en el marco de la educación mediática, y por otra, trazar las correlaciones entre dichas representaciones y las prácticas áulicas en el espacio de enseñanza de comunicación. En esta instancia de la investigación se hace pie en la determinación de los saberes en trasposición del campo disciplinar al campo escolar para cumplir el objetivo de formación de espectadores críticos prescripto por el diseño curricular y las percepciones que de ello poseen los y las docentes del área.

Palabras clave: Educación - comunicación - educación mediática - trasposición didáctica.

Introducción

El presente trabajo da cuenta de algunos avances del proyecto "Representaciones docentes sobre la formación del pensamiento crítico y prácticas áulicas en la Educación Mediática en el Nivel Secundario en Mendoza", desarrollado en el marco del financiamiento otorgado por la Secretaría de Ciencia, Técnica y Posgrado de la UNCuyo, Mendoza, Argentina.

Dicho proyecto se propone reconstruir las representaciones sociales que poseen los docentes de comunicación de los dos primeros años del nivel secundario en la provincia de

¹ Trabajo presentado en el V Coloquio Brasil-Argentina de Ciencias de la Comunicación, evento componente del XXXVIII Congreso Brasileño de Ciencias de la Comunicación

² Diplomada Superior en Ciencias Sociales con mención en Sociología (FLACSO), actualmente doctoranda del Doctorado de Ciencias Sociales de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNCuyo, Mendoza, Argentina. Profesora Adjunta Efectiva de la Cátedra de Teoría de la Comunicación Social II de la Carrera de Comunicación Social de la misma Facultad. Co-directora del proyecto de investigación "Representaciones docentes sobre la formación del pensamiento crítico y prácticas áulicas en la Educación Mediática en el Nivel Secundario en Mendoza", Secretaría de Ciencia, Técnica y Posgrado de la UNCuyo.

Mendoza acerca de la 'formación de pensamiento crítico' y la 'formación de espectadores críticos' en el marco de la educación mediática como campo de conocimiento. Asimismo, busca evaluar el grado de consistencia entre los objetivos de la educación mediática, las representaciones establecidas en términos de formación de espectadores críticos y las propuestas de práctica áulica de alfabetización mediática y analizar a la luz de las teorías sobre el pensamiento crítico en educación las representaciones docentes y las propuestas de intervención a efectos de reconstruir las particularidades de la praxis relativa a la formación de espectadores críticos en el marco de la educación mediática local.

En este trabajo recogeremos solamente las aproximaciones realizadas al problema de la trasposición didáctica del campo disciplinar al campo escolar, campo en el cual la enseñanza de la comunicación se afirma como un espacio de formación de espectadores críticos, según lo consignan un conjunto de documentos prescriptivos que van desde la Ley de Educación Nacional al diseño curricular del espacio Comunicación Social en el Nivel Secundario.

Sobre la enseñanza de la comunicación en Mendoza

La educación mediática constituye un campo de estudios y un ámbito de acción a nivel mundial. El reconocimiento del poder que ejercen los medios de comunicación en la determinación de los sentidos de la experiencia y en la generación de representaciones del mundo ha impulsado la necesidad de establecer espacios de formación que permitan a las audiencias desarrollar un juicio crítico frente a la profusión de mensajes.

El desarrollo teórico de este área de formación y conocimiento, tanto como sus objetivos y metodologías, implica un entendimiento acabado de los mecanismos por los cuales los medios crean una "realidad de segundo orden" (Silverstone, 2010) y las consecuencias que esto supone, así como de los procesos sociales, políticos y económicos contextuales que hacen esto posible; a la vez exige un conocimiento profundo de los consumos de medios y sus contextos por parte de los niños, niñas y jóvenes, y de los procesos psicológicos que fundamentan su influencia.

Tanto la UNESCO como la Comisión de las Comunidades Europeas consideran a la educación-alfabetización mediática como una competencia decisiva y punto central del desarrollo educativo y cultural del presente siglo. Comprende todo tipo de medios de comunicación e incluye textos gráficos, sonidos, imágenes fijas y en movimiento, a través

de cualquier tipo de tecnología y permite que las personas adquieran conocimientos sobre los medios de comunicación, el modo en el que operan, a la vez que el aprendizaje de las herramientas y habilidades que les permitan también su uso (Fedorov, 2011). A esta definición general, agregamos que la alfabetización mediática -como resultado de una educación para los medios de comunicación- es una práctica socialmente construida en el ámbito educativo y responde a los cambios sociales y culturales y a los intereses de las élites que controlan las instituciones y sus prácticas. Por ende, no habría -tal como parece estimar la definición de la UNESCO- una "alfabetización" y una "educación" mediática que pueda producirse por fuera de estas condiciones y de manera global y universal.

En la provincia de Mendoza, Argentina, la educación en comunicación social se instauró en el área de Comunicación, Arte y Diseño en el año 1998 en el sistema formal de educación, más precisamente en el Nivel Secundario. En aquel entonces se definió la necesidad de los alumnos de "reconocerse como audiencia y como productores de mensajes identificando las mediaciones que se establecen entre la producción y la recepción". Aparece la preocupación por el fenómeno de la comunicación masiva y mediática, en el marco del cual se presta atención a los medios en tanto objeto de estudio y se apunta explícitamente a la conformación de un lector crítico. A esto se liga, además, la utilización en forma expresiva y creativa de las herramientas tecnológicas y discursivas en los medios de comunicación para producir discursos propios.

En los considerandos del diseño curricular aparece expresamente la preocupación por el impacto que los medios tienen como agentes de socialización, al nivel de la familia y la escuela, la institucionalidad de los medios y su capacidad para producir sentido y representaciones del mundo fuertemente convencionalizadas así como su posición privilegiada en la construcción de la realidad social pública.

Como puede observarse, y a pesar de las diferencias terminológicas, el espacio de Comunicación Social en nuestra provincia no deja de ser un espacio de educación y alfabetización mediática conforme los términos en que es delineado.

Es posible ubicar en el campo de estudios de la comunicación un conjunto de discusiones teóricas que fundamentan y nutren los desarrollos de la educación en comunicación. Entre otras, las teorizaciones sobre la influencia que poseen los medios en la construcción de imágenes de la realidad o representaciones del mundo y sobre la experiencia de ser espectador.

En sus comienzos, la educación en medios tomó como eje las llamadas "teorías de los efectos" (de corto y largo plazo); actualmente, abona en las discusiones teóricas sobre la conformación de culturas mediáticas o sociedades mediáticas, esto es, culturas y sociedades en las que los medios tienen un peso extraordinario en la construcción de la realidad, en la producción de significaciones sociales, en moldear la experiencia de los sujetos y sus prácticas.

Sin embargo, las propuestas curriculares de educación mediática presentarían dos problemas centrales: en primer lugar, en algunas de ellas resulta muy difícil visibilizar a qué saber del campo disciplinar remiten, o con qué núcleos teóricos fuertes del campo comunicacional se corresponden y cómo ha sido realizada la trasposición didáctica; en segundo lugar, resulta difícil -por esto mismo- establecer la consistencia de dichas propuestas en relación con el objetivo explícito de todo programa de educación mediática: la formación de un espectador crítico, especialmente al observar los contenidos conceptuales y procedimentales del diseño curricular.

La observación precedente nos lleva entonces a analizar el problema de la trasposición didáctica, pues es gracias a esa operación que es posible la enseñanza de la comunicación en el proyecto escolar. Sostenemos que este concepto ha sido naturalizado y que su revisión en términos de cómo lo trató Ives Chevallard es clave para una mirada crítica en torno de nuestras prácticas de enseñanza de la comunicación, en la medida en que hasta el momento no hemos logrado responder un interrogante central: ¿cuándo podemos decir que el proceso de alfabetización mediática se ha logrado?

Sobre la trasposición didáctica del campo disciplinar de la comunicación al campo escolar en la enseñanza de la Comunicación en la escuela secundaria en Mendoza

La educación mediática se ha conformado con escuchar las percepciones que los propios docentes tienen de sus prácticas y de los alcances de sus acciones, pero no se han construido herramientas que puedan objetivar si las metas propuestas se han alcanzado. La evaluación en este espacio curricular, que consiste de manera dominante en el análisis de estereotipos o de puntos de vista sobre la noticia, y en la elaboración de productos mediáticos, ha sido en general el indicador de los objetivos de la educación mediática. Pero dicha producción no nos indica per se si el proceso de alfabetización está o no logrado

puesto que el consumo de medios es individual, privado y se asocia a la experiencia emocional, más que racional.

En virtud de lo antedicho es que nuestro espacio de comunicación debería ser revisado críticamente a la luz de las consideraciones que el autor francés mencionado ha realizado acerca del proceso de transposición.

Según Ives Chevallard, la transposición didáctica es -en un sentido restringido- el paso del saber sabio al saber enseñado.

La transformación de un contenido de saber preciso en una versión didáctica de ese objeto de saber puede denominarse más apropiadamente 'transposición didáctica stricto sensu'. Pero el estudio científico del proceso de transposición didáctica...supone tener en cuenta la transposición didáctica sensu lato, representada por el esquema objeto de saber - objeto a enseñar - objeto de enseñanza. (Chevallard, 2013:22).

Lejos de constituir una simple operación de "adecuación" a los destinatarios del sistema educativo, la modificación experimentada por el saber sabio refleja una trama muy compleja que involucra aspectos epistemológicos y sociohistóricos en la construcción del conocimiento, así como relaciones de poder.

La obra de Chevallard constituye una referencia ineludible para el pensamiento didáctico, más allá de las objeciones que puedan realizársele que en ningún caso invalidan su valor como reflexión acerca de las operaciones de naturalización y omisión que acarrea el movimiento de transposición, pero que a su vez son fuente de su legitimidad. La pregunta central que tomamos aquí es: el saber sobre la comunicación "enseñado" en el ámbito escolar, ¿qué relación entabla con lo que se proclama fuera de él en ese ámbito?

Para Chevallard, además de la necesidad de establecer una brecha con el saber sabio, la transposición didáctica requiere negarla y excluirla de las conciencias como problema, y esta omisión es condición de su propia subsistencia. El saber erudito del que deriva el saber a enseñar debe olvidarse en el curso del proceso de transposición en tanto que punto de partida, objeto de referencia, fuente de normatividad y fundamento de legitimidad (Chevallard, 2013). Así, el saber que produce la transposición didáctica termina exiliado de sus orígenes, separado de su producción histórica y de su productor, pero nunca tan lejos como para provocar su desautorización. A su vez, debe aparecer como algo lo suficientemente alejado del saber banalizado, de lo contrario se pondría en cuestión la legitimidad del proyecto de enseñanza.

No se trata de sindicarse a la operación de transposición como una versión degradada del saber sabio, su génesis histórica y su estatuto actual, pero tampoco de proponer de manera optimista la búsqueda de "buenas transposiciones didácticas", sino de ejercer una posición intermedia que tiene en cuenta que deberíamos abstenernos de enseñar temas para los cuales no se dispone de una transposición didáctica satisfactoria.

Dos aspectos son importantes para el problema que nos compete: por una parte, el saber disciplinar sobre la comunicación libra una batalla histórica con el saber de sentido común, es dable que las personas opinen de los medios y que lo hagan como expertos por el hecho de ser sus consumidores, y que los intelectuales "de frontera" (a medio camino entre el campo periodístico y el campo académico) pongan a circular un discurso de divulgación que reposa en saberes débiles y posiciones privilegiadas de acceso a los medios; por otra parte, no existe suficiente desarrollo de una didáctica de la comunicación, al menos en nuestra provincia, y esto no resulta un problema menor en la medida en que los profesores de comunicación cuentan con una sola didáctica disciplinar semestral en el camino de su formación docente. Sumamos además, al diagnóstico realizado, que a la hora de llevar adelante la práctica educativa encontrarían obstáculos para el cumplimiento de un programa de educación mediática crítico atribuibles a múltiples factores:

a) en el ámbito académico-universitario (licenciatura y profesorado) la investigación en torno a qué es y cómo se desarrolla el pensamiento crítico en torno a la educación mediática es insuficiente.

b) en los documentos prescriptivos no hay explicitaciones que brinden herramientas para pensar el desarrollo de prácticas docentes relativas al desarrollo del pensamiento crítico.

c) las condiciones materiales y simbólicas de la práctica docente no contribuyen a la socialización y reflexión sobre las experiencias que permitirían conceptualizar un modelo de enseñanza para la formación de espectadores críticos.

No es posible establecer con certeza si en la enseñanza de la comunicación en la escuela secundaria estamos frente a un proceso de transposición didáctica de saberes del campo de la comunicación al campo escolar o si estamos frente a verdaderas "creaciones didácticas" suscitadas por las necesidades del sistema de enseñanza, apoyadas más bien en ideas del sentido común que todos tenemos respecto de la influencia de los medios masivos de comunicación, y que a su vez devienen de las presiones del entorno respecto de la necesidad -indiscutible- de formar espectadores críticos frente a la fuerza que hoy adquieren

los medios de comunicación en la construcción de representaciones de la realidad. El diagnóstico realizado mediante el análisis de los objetivos de creación de la materia Comunicación en el área de Comunicación, Arte y Diseño en el año 1998 y los contenidos conceptuales y procedimentales establecidos en el diseño curricular, nos lleva a la conclusión de que no ha operado allí un proceso de trasposición.

Asimismo, resultan relevantes las informaciones obtenidas a través de siete entrevistas semiestructuradas exploratorias a graduados de la Licenciatura en Comunicación Social de la FCPyS, actualmente alumnos del Profesorado en Comunicación, que se desempeñan además como profesores/as en el nivel secundario. Los tópicos a explorar fueron:

- a) concepción acerca del rol de los medios de comunicación en las sociedades del presente
- b) valoración de la enseñanza de la Comunicación en el Nivel Secundario
- c) percepción acerca de cómo se relacionan los jóvenes con los medios de comunicación y en que basan su respuesta
- d) significado de la expresión “formación de espectadores críticos”
- e) reconocimiento de prácticas llevadas adelante para la formación de espectadores críticos.

Los resultados preliminares dan cuenta de que:

a) Los/as entrevistados/as asocian unánimemente la importancia de los medios a la generación de opinión y valores y a su omnipresencia y ubicuidad. En todos los casos fueron definidos como “importantes”. Solamente en un caso se aludió al poder ideológico y a las relaciones económicas que los atraviesan.

b) En forma unánime aparece la expresión “espectadores/sujetos/críticos”. Es la primera frase a que refieren las entrevistas, aparece como el objetivo central de la formación de los jóvenes en la comunicación. Se alude, como parte de esta capacidad crítica, a la posibilidad de descubrir las intenciones subyacentes en los mensajes o los intereses de los medios. Sin embargo, las respuestas asocian el desarrollo del pensamiento crítico a la “interpretación” de los mensajes. Solamente en un caso se hace referencia a la enseñanza de la comunicación en un sentido amplio, a la inter-comprensión y el diálogo y al ejercicio de los propios derechos a la información y la comunicación.

c) En cuanto a la relación de los y las jóvenes con los medios de comunicación, no aparece explicitado cómo se relacionan, sino con qué tipo de medios lo hacen. Los/as entrevistados/as señalan a los medios on-line como de preferencia de los y las jóvenes. Sólo dos entrevistados dan cuenta de las formas de relación en forma breve (“toman a los medios como un entretenimiento”, “lo juvenil vendría a ser la vedette de los medios”). Respecto de en qué se basa esta respuesta, algunos señalan que del contacto con sus alumnos o algún joven o niño familiar cercano. Solamente en un caso se indica que las apreciaciones provienen del trabajo de Tesis de Grado.

d) En la formación de espectadores críticos aparece una suerte de secuencia que va de dar las herramientas de decodificación para poder tomar las propias decisiones al descubrimiento de la intencionalidad/intereses/ideología del medio.

e) Solamente cuatro entrevistados consignan experiencias, todas ellas de seguimiento de noticias (de radio, tv y periódico) para comparar su tratamiento o análisis de fotografías de los diarios para trabajar el concepto de objetividad.

Es posible visualizar en las respuestas obtenidas que existe un reconocimiento del objetivo central de la educación mediática, la formación de espectadores críticos, pero también que las acciones que mencionan para su desarrollo se restringen a la “interpretación” y al universo de las “informaciones”. En la secuencia que va de “analizar mensajes” a “descubrir las intencionalidades”, expresada en el punto d), se hace mucho hincapié (y tal vez la descripción de las prácticas del punto e) sirven de ilustración) en la decodificación o se observa un posicionamiento en la línea del análisis más semiótico. Pero para completar la secuencia hace falta, además, hablar de ideología, de intereses, de qué es y cómo se produce la cultura, etc. Y esta es una ausencia que notamos en general en los diseños curriculares del espacio Comunicación y en algunas prácticas docentes: no se habla del punto al cual se pretende arribar.

Tal como lo señala Maximiliano Duquelsky:

El principio fundamental del pensamiento crítico reside en la problematización, el cuestionamiento de lo dado y establecido mediante una indagación histórico social de los fenómenos concretos para comprenderlos en el marco en el que surgen, operan y adquieren su significación.

Y más adelante:

Analizar los mensajes en forma aislada, reivindicar la capacidad de los sujetos para comprenderlos siempre en línea con sus intereses o enfatizar en la producción propia de los estudiantes abstrayéndola

de sus determinaciones materiales son propuestas de educación mediática que van en sentido contrario de un pensamiento crítico...Una educación crítica sobre los medios de comunicación debe estar dirigida hacia un objetivo político específico: permitir un entendimiento de los procesos simbólicos estructurados por la industria mediática.” (Duquelsky, 2011).

Actualmente, el núcleo de discusiones teóricas que fundamentan y nutren los desarrollos de la educación en comunicación se presentan desdibujados en el currículum escolar, cristalizados en torno de un conjunto de ideas de sentido común sobre los medios de comunicación y su influencia. Estas ideas, además, se posicionan desde la reflexión racional, dejando de lado dimensiones fundamentales de la experiencia del consumo de medios, sobre todo las relacionadas con la emotividad y el inconsciente en favor de la racionalidad y la conciencia como pilares del desarrollo de una mirada crítica hacia los medios. A su vez, esa mirada crítica a desarrollar tampoco es explicitada en términos de cómo y con qué herramientas ha de producirse.

Los conceptos de sujeto, cultura y sociedad mediáticos como núcleos fuertes del campo comunicacional para la construcción del objeto de enseñanza "comunicación", deberían ser centrales, pero también las perspectivas del psicoanálisis y las neurociencias aplicadas a la comunicación, así como los estudios sobre el consumo de medios en el ámbito de la vida cotidiana, las mediaciones que se ponen en juego o la influencia que éstos tienen en su construcción y organización.

Una didáctica de la comunicación tendrá la difícil tarea de evaluar cuáles de estos saberes pueden ser objeto de una transposición satisfactoria y, especialmente, la de descubrir y crear estrategias que permitan determinar en qué medida un proceso de alfabetización mediática está logrado.

REFERÊNCIAS

CHEVALLARD, I. (2013): **La transposición didáctica**. Del saber sabio al saber enseñado. 3a ed., 4ta. reimp. Buenos Aires, Ed. Aique.

DUQUELSKY, M. (2011): "**Educación en medios. Dos problemas, dos obstáculos, dos tareas**". En: Margiolakis, E. y Gamarnik, C. Enseñar comunicación. Buenos Aires, La Crujía Ediciones.

FEDOROV, A. (2011): "**Alfabetización mediática en el mundo**". En: Infoamerica.org. <http://www.infoamerica.org/icr/n05/fedorov.pdf>

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