Facultad de Ciencias de la Educación

Profesorado en Ciencias de la Educación

Taller de Prácticas de Lectura y Escritura

Trabajo final

Propuesta de enseñanza: "La Comunicación como afectación"

Equipo Docente:

Prof. Adjunto: Viñas, Fabiana

Prof. Auxiliar: Micocci, Fabiana

Monzón, María Inés

Docente Auxiliar Alumno: Lopez, Marcelo

Estudiantes: Caproli, Micaela y Franco Agostina

Institución: Escuela: Normal "José María Torres" - Paraná

Cátedra: Comunicación y Sociedad

Curso: 5to año 5ta

Tema: "Comunicación como afectación"

Docente: Páez, Mariana

Año de cursado: 2017

Fecha de presentación del trabajo final: mayo de 2018

ÍNDICE

Introducción…….....3
¿Para qué? Propósitos .....……...6
¿Por qué? Marco teórico ……….....7
"La enseñanza y el aprendizaje desde una mirada constructivista" ….…7
"La lectura y la escritura desde la perspectiva constructivista"…….....14
"Fracaso Escolar. Resistencia cultural y revolución simbólica".....18
¿Cómo? ***"Propuesta de enseñanza: "La Comunicación como***.....
afectación" 20
Clase 1: Introducción al tema……..……..……....22
Clase 2: Complejizar la realidad…….……....31
Clase 3: Elaboración de un texto explicativo..…….....32
Clase 4: *Momentos de intercambios*…….....35
Consideraciones finales…….....36
Bibliografía…….....38
Anexos
Anexo 1. Entrevista a la Profesora Mariana Páez…….....40
Anexo 2. Observaciones…….....51
Anexo 3. ***Texto que utilizo la docente para abordar la temática***……...59
Anexo 4. ***Respuesta de la docente a la propuesta alternativa***……..70
Anexo 5. Carta a la docente Mariana Páez…….…….....71
Anexo 6. Respuesta de la docente……...……74
Anexo 7. Programa de la materia: Comunicación y Sociedad..……...75
Anexo 8. Imágenes de la escuela…….. ...82

INTRODUCCIÓN

Mariana:

El presente trabajo se enmarca en la cátedra “Taller de Prácticas de Lectura y Escritura” de 4to año de la carrera Profesorado en Ciencias de la Educación. El principal objetivo del mismo consiste en la elaboración de una propuesta alternativa en el espacio curricular “Comunicación y Sociedad” correspondiente al 5to año 5ta de la escuela Normal “José María Torres” de Paraná.

Durante el año 2017, nos planteaste tus preocupaciones en torno a la escritura y a la lectura de tus alumnos de 5to año 5ta, en relación con el aprendizaje y la construcción de conocimiento, en tu materia, Comunicación y Sociedad, a partir de las cuales pensamos y diseñamos la propuesta alternativa que aquí te presentamos. Observamos cuatro clases en las que se desarrolló el tema “Comunicación como afectación”, te hicimos una entrevista, y te enviamos una carta anticipando algunas ideas sobre esta propuesta final. Agradecemos la respuesta recibida, en la cual valoras el trabajo que nosotras realizamos y los aspectos que te proponemos.

En la entrevista, diste cuenta de múltiples preocupaciones, tales como:

“Yo no les quiero estar dictando todo el tiempo, quiero que construyamos el conocimiento entre todos”.

“La preocupación es que no logren despegarse de lo escrito por otros, que no logren producir sus propias ideas, plasmarlas en papel. Eso es un tema que a mí me moviliza mucho, me parece muy lindo cuando alguien puede expresar su idea de manera sencilla con sus palabras. Que lo logre hacer y que logre salirse del texto, cuestionar el texto, preguntarle al texto (...) Que ellos puedan posicionarse como productores de mensaje.”

“Hay bastante dificultad en cuanto a la comprensión de los textos. Hay pocos hábitos de lectura. Una de mis debilidades es que por ahí no fomento mucho la lectura en mis alumnos. Me parece mucho más interesante la dialéctica que se da en la clase. Por ahí les facilitó textos breves de lectura y más que nada la reflexión sobre esos textos. Pasa eso, al no fomentar que ellos lean, después ellos no son hábiles en esa cuestión.”

Con respecto a la propuesta que construimos en este trabajo, tiene como objetivo colaborar con tu práctica docente para intentar encontrar algunas respuestas que aporten tus preocupaciones. Entre ellas, la comprensión de los textos, la dificultad para establecer un pensamiento crítico y para elaborar ideas propias.

Además, queremos hacer énfasis en que lo elaborado no es una receta más con una solución única y definitiva que llega a tus manos. Por el contrario, es una propuesta alternativa posible para invitar a la reflexión, que puede ser resignificada en función de tus alumnos y las condiciones particulares de los procesos de enseñanza y aprendizaje que no pueden soslayarse. Propuesta construida desde el lugar de estudiantes avanzadas y futuras profesoras.

Tus preocupaciones son muy significativas, por lo cual trabajar en ellas nos resultó muy valioso. En este sentido, podemos adelantar que consideramos de suma importancia procesos de lectura que posibiliten la comprensión de los temas abordados y procesos de escritura que contribuyan a la construcción del conocimiento, a partir de los cuales los alumnos puedan elaborar sus propias ideas y fundamentos.

La propuesta de enseñanza que diseñamos sobre el contenido en cuestión se titula: “La comunicación como afectación”. En la misma incluiremos algunas estrategias de escritura que permitan a los alumnos producir ideas propias sobre el tema trabajado, que es una de las cuestiones que te inquietan.

La propuesta que diseñamos para abordar la temática en cuestión intenta articularse con un análisis crítico de los discursos, particularmente de los que circulan en los medios de comunicación, entendiendo que éstos encubren intenciones, artimañas e ideologías, que pueden confundirnos y arrastrarnos a connotaciones tendenciosas.

Con esta pretensión, la propuesta tendría dos momentos.

En el primero, propondremos a los alumnos la lectura de textos sobre la temática. Los mismos, serán, por ejemplo, publicidades para posibilitar lecturas, escrituras y reescrituras propias con relación a sus intereses vinculados con la materia, ya que, para arribar a una escritura propia, cuestión que te preocupa, es necesario informarse acerca de aquello que se va a abordar. Para ello, plantearíamos estrategias de lectura para afrontar los problemas que puedan enfrentar al comprender los textos, tales como: señalar los términos o expresiones desconocidos e intentar definirlos a través del diccionario, la búsqueda en la web o el intercambio en clase; plantear preguntas al texto, etc.

En un segundo momento, propondremos a los alumnos escribir textos explicativos, en grupos pequeños, para luego socializarlos con los demás grupos. En

este sentido, vamos a considerar instancias de elaboración de borradores, también de revisión entre pares, con la intención de acompañar el proceso de escritura y arribar a los textos en sus versiones finales.

El trabajo se organiza en seis partes, un ¿Para qué? que da cuenta de los objetivos y propósitos que persigue el trabajo; un ¿Por qué? que explicita la perspectiva y los fundamentos teóricos generales que sustentan la propuesta, en término de posiciones constructivistas sobre la enseñanza y el aprendizaje, considerando, además, algunas reflexiones sobre las prácticas de lectura y escritura que se ponen en juego en el aprendizaje en la escuela, desde los aportes de distintos autores; un ¿Cómo? que presenta y desarrolla la secuencia didáctica que elaboramos; las Consideraciones finales, la Bibliografía y, por último, un Anexo, en el que se incluye la entrevista y las observaciones realizadas, la carta que te escribimos, tu respuesta, el programa de la materia Comunicación y Sociedad, y por último tus apreciaciones sobre este trabajo.

¿PARA QUÉ? PROPÓSITOS

Los objetivos generales que persigue este trabajo son:

- *Establecer un primer acercamiento a las prácticas de enseñanza y aprendizaje en el nivel secundario.*
- *Conocer y analizar la práctica docente en contexto.*
- *Establecer una comunicación fluida con los docentes.*
- *Intercambiar ideas vinculadas con aspectos teóricos y prácticos.*
- *Elaborar, a partir de lo anterior, propuestas de enseñanza alternativas.*

Los objetivos específicos que persigue esta propuesta son:

- *Introducir la problemática acerca del tema la comunicación como afectación.*
- *Aproximar a los alumnos a un análisis crítico de los discursos, particularmente de los que circulan en los medios de comunicación.*
- *Implicar a los estudiantes en trabajos colaborativos.*
- *Propiciar el aprendizaje a partir del análisis de situaciones concretas.*
- *Promover diversas estrategias de lectura y escritura que contribuyan al aprendizaje del contenido.*

¿POR QUÉ? MARCO TEÓRICO

El presente marco teórico se organiza en tres apartados que pretenden ir de lo general a lo particular. En este sentido, el primero hace referencia al posicionamiento que sostenemos con relación a la enseñanza y el aprendizaje desde una perspectiva constructivista. Para ello veremos algunas coincidencias entre dos autores constructivistas como son Vygotsky y Piaget y algunas diferencias entre ellos.

En el segundo apartado, desde una mirada constructivista, analizamos las prácticas de lectura y escritura que se proponen. Se recuperan las preocupaciones desde tus palabras y se presentan posibles modos de abordarlas a partir de la enseñanza de la lectura y la escritura.

En el tercer y último apartado hacemos referencia a la concepción de fracaso escolar, analizándola teóricamente, planteando cuestionamientos, reflexiones y abordajes superadores.

"La enseñanza y el aprendizaje desde una mirada constructivista"

Para comenzar, como futuras educadoras, no nos parece un tema menor detenernos a reflexionar sobre el sentido de la teoría, una cuestión que nos atraviesa a lo largo de toda nuestra trayectoria de formación. Es relevante poder pensar la importancia de las teorías y reflexionar acerca del sentido de las mismas en nuestra propia práctica. Pensamos que deberían formar parte de la reflexión docente actuando como herramientas interpretativas que nos ayudan a analizar las situaciones particulares, para no quedarnos atrapados en un inmovilismo que no nos permita explicar y proponer alternativas posibles, caminos a seguir.

Desde nuestro punto de vista, consideramos que la teoría permite interpretaciones diferentes de la realidad, influyendo en la percepción que tengamos de una determinada situación.

Así, la concepción de conocimiento que tengamos va a influir en la manera en que actuamos como docentes.

Con respecto al constructivismo, consideramos que es una perspectiva que enriquece las teorías del aprendizaje.

La perspectiva constructivista hace referencia a aquellas teorías del aprendizaje centradas en la construcción de conocimientos por medio de las experiencias pasadas y presentes, las cuales contribuyen a la formulación y reformulación de conceptos e ideas por parte del sujeto, considerando también los determinantes sociales y culturales que influyen en el proceso de aprendizaje.

Creemos fundamental profundizar en las perspectivas constructivistas tanto de Vygotsky y Piaget. Para ello, desarrollaremos algunos aportes de ambos autores.

Vygotsky da relevancia a los factores sociales en la constitución del sujeto. Él dice que el condicionamiento social, el entorno, contribuye al desarrollo o la construcción temprana de los esquemas que el niño emplea para conocer. Sostiene que hay que estimular la maduración del niño desde el exterior, desde lo social; para ello desarrolla el concepto Zona de Desarrollo Próximo. La Zona de Desarrollo Próximo puede definirse como las potencialidades que tiene un chico de desarrollar esquemas cognoscitivos con la ayuda de un adulto.

Vygotsky concibe al sujeto como el resultado de una relación con los objetos y las personas donde la comunicación y la actividad tienen un lugar primordial. Es un sujeto activo, que interactúa y aprende con otros. En cuanto al conocimiento, hace hincapié en las relaciones sociales, que favorecen el desarrollo. El aprendizaje se da por el proceso de internalización- transformación de actividades y fenómenos sociales. El aprendizaje se da por interacción social y cultural. Se debe tener en cuenta los conocimientos previos y el contexto sociohistórico del que proviene el niño para estimular e influenciar su aprendizaje.

Creemos fundamental el aporte de Vygotsky, en cuanto a la visión del docente como orientador del desarrollo hacia la apropiación de los instrumentos de la cultura:

"para Vygotsky la orientación del desarrollo cognitivo es producida por el proceso de "internalización" de la interacción social con los materiales suministrados por la cultura. De esta forma, a partir de los significados que otros otorgan a sus actos y según códigos sociales establecidos, los individuos llegan a interpretar sus propias acciones el proceso va "de afuera para adentro" (Castorina, 1984: 28*).*

Desde su concepción, se debe dar al niño un medio para facilitar el aprendizaje, el docente como guía o andamiaje del mismo en donde los alumnos deben cooperar.

Nos parece interesante retomar los aportes de Piaget para abordar al conocimiento como una construcción que se produce en interacción entre la nueva información que se nos presenta y lo que ya sabíamos. A Piaget le interesa el desarrollo del conocimiento en sentido amplio. El niño entiende y aprende cosas nuevas a través de este amplio esquema de conocimiento (su inteligencia). Conocimiento e inteligencia son sinónimos para Piaget. Existen cuatro factores para explicar el desarrollo de la inteligencia: la maduración (maduración biológica), las experiencias con objetos (que son por naturaleza física y lógico-matemáticas a la vez), la transmisión social, y la equilibración que regula la influencia de los otros tres factores: corresponde a un proceso interno regulador de la diferenciación y la coordinación, que tiende siempre a una adaptación creciente. Piaget explica también el desarrollo en términos de abstracción, esta se refiere al proceso por el cual el niño estructura su conocimiento. Hay dos tipos de abstracción: abstracción simple y abstracción reflexiva. La primera refiere a la abstracción de las propiedades observables que están en los objetos y en la realidad externa. Y la segunda refiere a que lo que se abstrae no es observable, en esta el niño crea e introduce relaciones entre objetos. El conocimiento físico necesita una abstracción simple y el lógico-matemático está construido por abstracción reflexiva. Es decir, que el conocimiento no es una copia de la realidad ni un despliegue de estructuras predeterminadas en el organismo, sino que es una construcción propia del sujeto que se genera a partir de la interacción entre las estructuras mentales del sujeto y el objeto a conocer. En este sentido, siguiendo con la perspectiva constructivista piagetiana el aprendizaje consiste en:

"la construcción de estructuras nuevas a partir tanto de las que se encuentran dentro como fuera del organismo, mediante un proceso que consiste en que el organismo hace uso de las estructuras que ya posee para asimilar las estructuras que le ofrece el medio, y al hacerlo las estructuras del organismo se ven, a su vez, modificadas, porque su forma se acomoda a la forma de lo que asimilan." (Gómez, 1993: 17).

El docente tiene un papel activo, como guía u orientador en los procesos de aprendizaje y en la construcción de conocimientos de sus alumnos.

Desde la perspectiva constructivista nos parece importante resaltar la importancia que se le otorga al error, en los procesos constructivos de conocimiento. Como señala Castorina:

"el error es fecundo y positivo porque tiene un lugar en el mecanismo productivo del conocimiento (...)" (Castorina y otros, 1984:44).

En este sentido, los errores son indicadores de los límites entre lo que los niños pueden hacer y lo que no pueden hacer. Se toma al sujeto como un constructor activo del conocimiento que va reconstruyendo el saber preestablecido. Así, un error corregido por el mismo es más fecundo y más enriquecedor que un éxito inmediato.

La teoría sociohistórica de Vygotsky enfatiza, al igual que Piaget, la actividad del sujeto en la construcción del conocimiento, pero también nos muestra un aspecto que no ha sido tratado con tanto énfasis en la postura de Piaget, como son las condiciones sociales y los contextos. Vygotsky plantea que:

"el desarrollo se da siempre en un contexto social y el desarrollo del individuo es totalmente dependiente de su medio" (Delval, 1996:112).

Es decir que el desarrollo es fundamentalmente social y entran en juego determinados instrumentos de la sociedad (como las herramientas y los sistemas de signos), escenarios socioculturales y la intervención de los adultos en la construcción del conocimiento. La formación de conceptos es una concretización de su hipótesis básica: las formas culturales se internalizan a lo largo del desarrollo de los individuos y se constituyen en el material simbólico que media en su relación con los objetos de conocimiento. Vygotsky concentrará su esfuerzo en el lenguaje como medio para desarrollar su modelo de mediación, aunque en ningún momento dejará de interesarse por los otros medios o tecnologías del intelecto.

Para Vygotsky aprendizaje y desarrollo están estrechamente relacionados, y ello porque la adquisición de cualquier habilidad infantil involucra la instrucción por parte de los adultos, sea antes o durante la práctica escolar. La propia noción de "aprendizaje" significa proceso de enseñanza-aprendizaje, justamente para incluir al que aprende, al que enseña y la relación social entre ellos, de modo coherente con la perspectiva sociohistórica. El aprendizaje consiste en la internalización progresiva de los instrumentos mediadores y es una aplicación del principio de constitución de los procesos psicológicos superiores que va de lo externo a lo interno, de las interacciones sociales a las acciones internas. Para dar cuenta de los aprendizajes escolares y de su conexión con el desarrollo, Vygotsky produce la hipótesis de la "zona de desarrollo próximo", que pone de relieve el carácter orientador del aprendizaje respecto del desarrollo cognoscitivo. Es decir, la afirmación de la distancia entre "el nivel de desarrollo real del niño, tal y como puede ser determinado a partir de

la resolución independiente de problemas, y el nivel potencial, determinado por la resolución de problemas bajo la guía de un adulto o en colaboración con un compañero más capaz. La intervención docente o de otros adultos contribuye a orientar el desarrollo hacia la apropiación de los instrumentos de mediación cultural.

Nosotras pudimos dar cuenta de cómo vos consideras al alumno como un constructor activo del conocimiento; el mismo se da partiendo de la acción de los alumnos.

En este caso, podemos analizar que te posicionas desde un rol activo, guiando y orientando los procesos de aprendizaje de tus alumnos y la construcción del conocimiento, motivando el interés para que ellos experimenten y descubran nuevos conocimientos.

Los testimonios que se transcriben a continuación pretenden dar cuenta de este análisis. Nos decías:

"Individualmente, ellos son muy trabajadores, producen perfecto. Por ahí me han pedido que adelante horas porque tienen muchos profesores que faltan y yo tengo el último momento de la jornada. Entonces me piden que les dé un trabajo para adelantar y trabajan mejor cuando yo no estoy, mira lo que te digo."

"si yo les digo "vamos a trabajar en grupo, en equipo, yo les tiro una consigna ustedes tienen que producir en equipo", acá en el aula, se despelotan, tienen esa forma de ser (...)".

Siguiendo esta perspectiva, vos como docente en el aula, no pensás que hay una única verdad y una única interpretación de la realidad, y, por lo tanto, al momento en que proponés una actividad, no esperas de todos los alumnos una única respuesta, es decir, no esperas que todos respondan de una determinada manera considerada como la correcta.

Cuando te entrevistamos nos decías*: "Por ejemplo, en un trabajo, logran despegarse de lo que yo les di y me cuentan algo distinto. Ahí yo me muero de amor, me parece hermoso. Cuando veo que repiten lo que yo les dije y escuchó mi voz en lo que ellos escribieron es como que no. Yo les digo "chicos, duden de todo, duden hasta de lo que yo les digo". Cuando logren eso van a estar pensando con voz propia. No significa que cuestionen todo, pueden irse identificando con uno, con otro, pero desde la propia percepción desde la propia subjetividad, construir un espacio de propia libertad, es muy cualitativo lo mío, de tratar de captar los procesos de los chicos, pero no siempre lo logro, me parece re difícil, pero lo intento. A veces se da y otras no. Yo aprendo muchísimo, por más de lo mucho que me pesa la escuela. En algunas*

oportunidades, la escuela es un lugar de posibilidades reales, que puede estimular y revalorizar la palabra. Me parece que puede ser eso un antes y un después".

En relación con los alumnos, vos reconoces que realizan las tareas, que tienen muchos intereses y que hacen actividades extraescolares, pero el tema sería repensar la propuesta de la escuela... qué les podría aportar de nuevo, para darle sentido al aprendizaje.

Sobre esta problemática manifestabas lo siguiente en la entrevista:

"Siento que por ahí están muy dispersos y con poco enganche con la escuela. Sí se involucran y enganchan con los compañeros, en los recreos, como una cuestión humana. Pero esto puede ser un tema que juega contra del aprendizaje en ese curso puntualmente".

Es importante destacar que percibís que tal vez las problemáticas de aprendizaje de algunos alumnos tengan que ver con que ellos no le encuentran sentido a la escuela, ya que son alumnos muy estimulados, los cuales hacen deportes, inglés, actividades extraescolares, y frente a esto, observas que la escuela no tiene mucho para ofrecerles.

En este sentido, inferís que los alumnos interiorizan los que vos planteas en clase, pero no se los apropian.

Vygotsky considera que la internalización hace referencia a un proceso de autoconstrucción y reconstrucción psíquica, a una serie de transformaciones progresivas internas, originadas en operaciones o actividades de orden externo, mediadas por signos y herramientas socialmente construidas. Y por lo tanto postula un sujeto social que no solo es activo sino ante todo interactivo.

Diferente es cuando se despliegan formas de apropiación, ya que en esta aparece en juego un sujeto distinto, dispuesto en una situación que lo interpela de diversas maneras, y que compone con él nuevas situaciones, nuevas experiencias que arrojan una incertidumbre fundamental. Este concepto de apropiación, podemos relacionarlo con el concepto de "internalización" de Vygotsky, quien plantea que esta produce la orientación del desarrollo cognitivo, a medida que se produce el proceso de internalización de la interacción social con los materiales suministrados por la cultura, a partir de estos significados y códigos socialmente establecidos, los individuos llegan a interpretar sus propias acciones, es decir que el proceso va de afuera para adentro.

Con respecto a las interacciones, nos planteas como preocupación que algunos toman la palabra o les gusta copiar y que la docente dicte. Aquí también te interrogas sobre la necesidad de pensar otros modos de intercambio donde el conocimiento se construya entre todos.

Para finalizar, retomamos lo que planteaste con respecto al aprendizaje. Nos parece significativo lo que planteas y cómo lo vinculas con el enseñar y el lugar de la escuela: *"aprenden, en el sentido de que logran ver algo que antes no veían. Ese puede ser un sentido que yo le doy al aprender, no para ver lo que yo quiero que vean sino para que ellos amplíen su repertorio de miradas, de formas de ver la realidad. En otros casos no se da eso, porque no se logró llegar a entrarles por el lado de sus intereses, por el lado que puedan reflexionar, ayudarlos a ver".* Esto se puede relacionar con el planteo de Terigi:

"el desafío de tomar la enseñanza como un asunto central de la institución educativa, como un asunto del equipo docente de la escuela" (Terigi, 2010: 28).

Vos nos contabas que te gusta mucho un poema de Galeano en el cual el padre, que por fin logra llevar a su hijo a ver el mar, pone a su hijo delante del mar y fascinado por su inmensidad el hijo le dice al padre "papá, enséñame a mirar". ¿Qué es lo que se puede ver acá? No nacemos sabiendo mirar, eso se enseña. Con eso que se educó nosotros sí podemos lograr autonomía y construir nuevas formas de mirar, tenemos que tener un punto de partida desde donde mirar, ese punto de partida puede ser dogmático, o flexible, múltiple, que habilite a mirar... En la entrevista nos decías: *"me parece que la escuela puede ser eso segundo, no siempre lo logra, lo logro yo como escuela que soy también".*

Ana María Finocchio plantea que enseñar y aprender a escribir en la escuela configura una cultura escolar específica en relación a la apropiación de la escritura por parte de los alumnos. La autora, entiende a la escritura como un aprendizaje complejo que constituye un proceso individual y a la vez social, en donde se va conformando un 'mundo' en el cual entran en relación y debate diversos saberes, intereses y competencias que dejan de lado aquellos postulados mecanicistas en los que sólo prevalecen los aspectos normativos y la mirada evaluadora del docente en relación con los escritos de sus alumnos. Finocchio nos plantea la idea de "conquistar la escritura" como un modo de proponer que, por un lado, los docentes se adueñan de la palabra e interroguen desde allí su tarea de enseñar a escribir para posibilitar, por otro lado, que los alumnos se apropien de la escritura en la escuela.

Lo importante es que la escuela no sólo enseñe contenidos, sino que también ayude a los estudiantes a producir textos con sentido en relación con lo que aprenden. Es decir, que los alumnos puedan producir ideas propias sobre lo que han aprendido de ese tema, sean capaces de comunicarlas a otros y de transformar su propio conocimiento.

"La lectura y la escritura desde la perspectiva constructivista"

La lectura y la escritura son prácticas culturales complejas, que, desde hace siglos, resultan objeto de múltiples análisis, debates y disputas. Leer y escribir *"son verbos que remiten a construcciones sociales, a actividades socialmente definidas. La relación de los hombres y mujeres con lo escrito no está dada de una vez por todas ni ha sido siempre igual: se fue construyendo en la historia"* (Ferreiro, 2001: 7).

Las entendemos como procesos interactivos y constructivos, y a la vez interdependientes. El acto de leer implica que el lector utiliza simultáneamente su conocimiento del mundo y su conocimiento del texto para construir una interpretación acerca de aquel.

"*La idea de lectura hace referencia a una actividad cognoscitiva, que implica una relación constructiva en la que interactúan texto y lector. Es decir, que la lectura es la interpretación del mensaje escrito a partir de la información que proporciona el texto, de sus características y de los conocimientos del lector*" (Pipkin, 1998: 37)

Esta relación se da en un proceso interactivo donde el texto brinda una información y el lector le otorga un sentido particular, a partir de las representaciones y significados que forma.

Por su parte, comprendemos a la escritura como un proceso interactivo, constructivo y complejo, en el sentido en que estamos en constante actividad cognitiva tejiendo relaciones, anticipaciones, recuperando ideas centrales, jerarquizando información, formando una idea general.

Es por esto que tanto la lectura como la escritura son procesos de los que nos vamos apropiando progresivamente.

En este sentido se ve la idea de procesos interdependientes y bidireccionales, ya que el proceso de escritura implica volver a la lectura, y nuevamente a la escritura; es por esto además que entendemos a la lectura y a la escritura como procesos recursivos. Tanto leer como escribir, implican un constante movimiento dialéctico que toma lo ya dicho para ampliarlo, reelaborarlo y transformarlo en un discurso nuevo.

Flower y Hayes plantearon un modelo de recursividad, analizando el proceso de escritura de un sujeto. Presentaron un modelo que describe detalladamente las diferentes operaciones intelectuales que realiza un autor para escribir un texto. Está formado por distintos procesos y subprocesos mentales básicos, organizados jerárquicamente y con unas determinadas reglas de funcionamiento. Estos procesos

no son etapas unitarias y rígidas del proceso de composición, ni se suceden linealmente siguiendo un orden determinado. Es el mismo autor del texto quien los ordena y organiza según sus objetivos, de forma que cada proceso puede actuar más de una vez en cualquier momento de la composición.

Alvarado (2004), nos va a decir que a lo largo de las últimas dos décadas aportes provenientes del campo de la lingüística textual y de la psicología cognitiva han contribuido a explicar los procesos de lectura y escritura a partir de la descripción del objeto (texto escrito) y de la actividad que realiza el sujeto (lector o escritor) en relación con ese objeto.

Los enfoques cognitivos de la escritura se centran en los procesos mentales que realiza el escritor mientras compone y que se plasman en las sucesivas versiones del texto. Estos enfoques desplazan el centro de atención del producto (el texto) al productor (el escritor), y ese desplazamiento lleva a una valoración de los escritos inmediatos, borradores y apuntes a los que se considera una suerte de bitácora que permitirá acceder al proceso mental de elaboración del texto.

En este sentido, queremos dar cuenta de que la escritura no es una instancia de textualización solamente, sino un proceso que se inicia antes de escribir en el papel, que se continúa la escritura de papel y también se revisa. Esos procesos que se ponen en juego no son lineales, sino recursivos.

Abordar las prácticas de lectura y escritura desde una perspectiva constructivista implicaría la presencia de un lector activo que procesa y examina el texto. La interpretación que los lectores realizan de los textos que leen depende en gran medida del objetivo de dicha lectura, es por ello que los objetivos de la lectura son elementos que hay que tener en cuenta cuando se trata de enseñar a los alumnos a leer y a comprender. El significado del texto se construye por parte del lector, es decir que el significado que un escrito tiene para el lector no es una traducción o réplica del significado que el autor quiso imprimirle, sino una construcción que implica al texto, a los conocimientos previos del lector que lo aborda y a los objetivos que se enfrenta a aquél.

*“Para leer necesitamos, simultáneamente, manejar con soltura las habilidades de descodificación y aportar al texto nuestros objetivos, ideas y experiencias previas; necesitamos implicarnos en un proceso de predicción e inferencia continua, que se apoya en la información que aporta el texto y en nuestro propio bagaje, y en un proceso que permita encontrar evidencia o rechazar las predicciones e inferencias de que se hablaba” (*Solè, 1992: 23*).*

Para comprender es necesario desarrollar varias destrezas mentales o procesos cognitivos; todo lo que sabemos está almacenado en la memoria, en forma de esquemas de conocimientos o paquetes de datos interconectados entre sí. Leer requiere desarrollar las habilidades cognitivas implicadas en el acto de comprender, aportar conocimiento previo, hacer inferencias, formular hipótesis y saberlas verificar o reformular, etc.

También consideramos que lo sociocultural es importante para el proceso de lectura y escritura. Tomamos, en este sentido, los aportes de Daniel Cassany, quien entiende a la lectura y la escritura como construcciones sociales, es decir que, en cada lugar, en cada momento, leer y escribir han adoptado prácticas propias, en forma de géneros discursivos particulares. Aprender a leer requiere no solo desarrollar los procesos cognitivos, sino también adquirir los conocimientos socioculturales particulares de cada discurso, de cada práctica concreta de lectoescritura. Por ejemplo, para comprender una sentencia judicial tenemos que conocer su estructura (antecedentes, fundamentos de derecho y fallo), el contenido y las características de cada apartado, como se mencionan los hechos y como se citan las leyes y las normas, el estilo y la terminología usados, etc.

La tarea del que emprende la escritura debería presentar ideas nuevas sobre un tema conocido o decir de una manera diferente lo que ya ha sido dicho. Lograr esto, no es una tarea fácil, porque es necesario conocer el tema para proponer nuevas relaciones o perspectivas para abordarlo.

"(…) uno de los desafíos que se plantea a la escuela es el de nutrir la enciclopedia de los alumnos, los conocimientos, que constituyen la materia prima de la que se abastecen todos los textos y sin la cual cualquier proyecto de trabajo con la escritura tiene pocas chances de resultar satisfactorio" (Alvarado, 2004: 28).

Así, la escuela debería promover actividades de escritura que permitan a los alumnos no sólo apropiarse del conocimiento, sino transformarlo y poder hacerlo propio, es decir, que puedan reinterpretarlo, decirlo con sus palabras de alguna manera.

Las problemáticas que se perciben con respecto a las prácticas de escritura y de lectura en tus alumnos pueden analizarse desde esta línea de pensamiento. Con respecto a la primera se puede analizar que te preocupa mucho la cuestión de que los alumnos no se despeguen de lo escrito por otros y que no logren producir sus propias ideas, plasmarlas en papel. Nos decías: *"me parece muy lindo cuando alguien puede expresar su idea de manera sencilla con sus palabras. Que lo logre hacer y que logre salirse del texto, cuestionar el texto, preguntarle al texto"*; y con respecto a la lectura

vos planteas que hay dificultades en cuanto a la comprensión, y al mismo tiempo te haces una autocrítica. Vos nos contabas*: "Hay bastante dificultad en cuanto a la comprensión de los textos. Hay pocos hábitos de lectura. Una de mis debilidades es que por ahí no fomento mucho la lectura en mis alumnos"* y nos planteas que te moviliza más la dialéctica que se produce al interactuar en clase.

La evaluación también se te presenta como una preocupación. Nos decías al respecto:

"bueno, miren chicos, yo no les voy a tomar evaluación porque me parece una herramienta que no da cuenta del proceso, sino que fija datos, información, no mucho más se puede poner en una evaluación. Entonces, si vamos haciendo trabajos y producciones, eso es lo que voy a intentar evaluar".

Por otro lado, nos dijiste que, en ciertas circunstancias, utilizás la evaluación como mecanismo de "control bajo amenaza" para que no se dispersen: *"No les tomo evaluación, salvo que se pongan muy heavy, pesados, que me rompan muchos los cocos y les digo "basta, ya está, estudien estos apuntes que les doy, la hacemos corta y evaluación".*

En este sentido, nos planteas una contradicción entre la perspectiva en la que te posicionas y las decisiones que a veces tomas frente a las situaciones que se te presentan de manera inesperada, como lo es en este caso, aunque seguramente vos misma no estás convencida de tu práctica ante esta situación.

A partir de estas ideas que manifestaste en la entrevista, podemos analizar que la perspectiva constructivista sigue presente en las instancias de evaluación ya que no te vales de las evaluaciones tradicionales, memorísticas, de retención de datos e información para poder saber si los alumnos aprendieron. Por el contrario, propones modos diferentes de evaluar que pretenden que los estudiantes realicen sus propias producciones. En este sentido, sos coherente con tu postura acerca de la enseñanza de la lectura y la escritura ya que no querés que los alumnos repitan lo mismo que vos decís, sino que elaboren sus propios argumentos e ideas.

Desde un enfoque constructivista se valora el intentar comprender cómo los alumnos han construido un sistema categorial para aprender los nuevos conocimientos de las prácticas de lectura y escritura.

En el proceso de aprendizaje de los alumnos, y en la construcción del conocimiento, vos como docente, cumplís un rol activo, orientador y de guía, evidenciando interés en los alumnos, en donde estos experimentan y descubren nuevos conocimientos.

"Fracaso escolar. Resistencia cultural y revolución simbólica"

Para Pipkin (1994) el fracaso escolar es una problemática que tiene gran importancia en los discursos y las instituciones educativas, tanto de nuestro país como de otros. Sitúa al fracaso escolar como un objeto de estudio significativo en el campo de la investigación educativa.

Nosotras coincidimos en la concepción de fracaso escolar desde la perspectiva socio psicopedagógica que lo concibe como una construcción en la que se juegan e interactúan múltiples factores, lo que aporta una visión más general para la interpretación del mismo.

El fracaso no es causado sólo por factores individuales, por el contrario, se ha indagado y demostrado la relación con elementos socioeconómicos, políticos y culturales.

Pero también dentro del aula no pueden dejar de analizarse desde esta perspectiva las estrategias de los alumnos, las interacciones de los adultos y los contenidos curriculares.

Otro aspecto importante para analizar y destacar de tu testimonio en la entrevista es la concepción que tenés del fracaso escolar como un disparador hacia el éxito, es un estar en permanente movimiento para que después te vaya muy bien. Para vos no hay un estado de éxito acabado, sino que es un permanente devenir, un permanente fracaso y es en éste donde considera que está el real aprendizaje.

Es interesante pensar el fracaso de esta manera ya que es una problemática que se encuentra muy ligada con los desertores del sistema formal de enseñanza y con los reprobados o repetidores de curso. En este sentido, Pipkin plantea: "cuando se establecen relaciones entre los valores culturales y la situación de fracaso escolar, se supone que son los niños los que carecen del repertorio básico para un aprendizaje exitoso, ya sea por su origen social o por algún problema de tipo psicológico, recayendo entonces en el alumno el peso del fracaso" (Pipkin: 1994: 14).

Vos no concebís al fracaso desde una perspectiva determinista o como producto final que impide la promoción de los alumnos, sino como un proceso, el cual se construye en el día a día.

Por otro lado, lo que vos expresas, es que un “fracaso permanente” sería que los alumnos no tengan la capacidad de dudar: *“Cuando veo que repiten lo que yo les dije y escucho mi voz en lo que ellos escribieron es como que no. C*hicos, *duden de todo, duden hasta de lo que yo les digo. Cuando logren eso van a estar pensando con voz propia. No significa que cuestionen todo, pueden irse identificando con uno, con otro, pero desde la propia percepción desde la propia subjetividad, construir un espacio de propia libertad(...)”.*

“Siempre trato de dar mayor valor al propio pensamiento. Si ellos logran no reproducir lo que yo les digo y hacer una reelaboración, los felicito, porque esa parte me encanta, soy como muy emotiva para corregir lograste un pensamiento crítico, lograste reelaborar lo que trabajamos en clase, que ellos puedan posicionarse como productores de mensajes, no solo consumidores. Sentir que ellos tienen la capacidad de producir los mensajes, eso me interesa mucho”.

Además, consideras a la escuela como lugar de posibilidades reales, que puede estimular y revalorizar la palabra, lo cual nos parece muy importante. Retomando a Kaplan podemos pensar en la escuela como posibilidad democratizadora. La autora plantea que es preciso partir de la convicción teórica de que no hay nada de naturaleza en los fracasos sociales y educativos, sino que los mismos son causados por los condicionamientos materiales y simbólicos que están distribuidos en forma desigual en nuestras sociedades y en nuestras escuelas. Expresa: *“(...) la escuela alcanza un valor único e insoslayable (...) Sobre todo en estos tiempos, aun con todos sus desaciertos, la escuela redobla su apuesta en su capacidad por producir un terreno poderoso para la resistencia cultural y la revolución simbólica”* (Kaplan, 2006:10).

Uno de los retos principales, consiste en contribuir a fortalecer a la escuela como un espacio singular de integración social y de filiación, que permita a quienes transitan por ella desafiar los destinos que se presentan como inevitables, y, para ello, dejar de culpabilizar al individuo de su propio fracaso.

Hay una realidad, la escuela, por sí sola, no puede transformar las determinaciones que marcan las trayectorias de los estudiantes, pero si cuenta con herramientas para instrumentar a los mismos para mejorar las condiciones en las cuales ellos van trazando sus trayectorias.

La escuela democrática reconoce las diversas condiciones de partida de los alumnos, no como deficiencias, no como puntos de llegada, sino como dimensiones que la institución deberá conocer y tener en cuenta para la construcción de estrategias que no debiliten a unos y refuercen a otros.

En este sentido, la apuesta de la escuela en su capacidad por producir un terreno poderoso consiste en encontrar mecanismos de funcionamiento, discursos, prácticas y sujetos docentes dispuestos a no estigmatizar a sus alumnos; la escuela se constituye así en un espacio que abre nuevos horizontes vitales.

¿CÓMO? PROPUESTA DE ENSEÑANZA: "LA COMUNICACIÓN COMO AFECTACIÓN"

Luego del trabajo de campo realizado - observación de cuatro clases y entrevista - presentaremos a continuación una propuesta de enseñanza posible para abordar la temática "Comunicación como afectación" en la materia "Medios de Comunicación y Sociedad" con el grupo de alumnos de 5to. Año, 5ta. división.

Entre otros objetivos, se propone "problematizar la relación entre los medios masivos de comunicación y la sociedad.

Posicionándonos en una búsqueda que parte de la propia historia, la propuesta consiste en poner en juego conceptos de los estudios culturales y la antropología cultural, tales como imaginarios colectivos, identidades, representaciones sociales, lo subalterno, lo hegemónico, lo instituido, lo instituyente, los estereotipos y la multiculturalidad. Además, persigue ejercitar el análisis crítico y autónomo del relato que construyen los medios masivos de brindar las herramientas necesarias para habilitar la palabra, para garantizar la propia expresión, para posicionarse como receptores y productores reflexivos".[1]

La comunicación como afectación se aborda en el eje 1 del programa de la materia, denominado "Comunicación y sociedad". Vos nos contabas que este eje tiene como propósito el pasar de la mirada ingenua a una mirada que se hace preguntas sobre los medios, sobre la comunicación; pensar la comunicación interpersonal, como una posibilidad de contactos con otros mundos, y no quedarse con una visión mediatizada.

La secuencia didáctica sugerida como alternativa a la observada, con la intención de ser superadora, comprende cuatro clases, dos clases con la duración de 45 minutos, y dos de 1hs. 20 minutos.

La misma tiene como objetivo general posibilitar en los estudiantes el análisis crítico de los discursos, particularmente de los que circulan en los medios de

[1] Propósitos formativos de la asignatura "Medios de Comunicación y Sociedad". Pag. 1

comunicación, entendiendo que éstos encubren intenciones, artimañas e ideologías, que pueden confundirnos y arrastrarnos a connotaciones tendenciosas.

Por ello, en un primer momento, a los alumnos se le propondrá la lectura de artículos periodísticos en relación a la comunicación como por ejemplo en relación a los medios masivos de comunicación como instrumentos de socialización y su rol en los procesos de conformación de subjetividades e identidades, así como actividades que tiendan a analizar y problematizar los estereotipos propuestos por los medios masivos de comunicación.

En un segundo momento, se involucrará a los estudiantes en la escritura de textos explicativos en grupos pequeños, para luego socializarlos con los demás compañeros.

De esta manera se plantean actividades que posibiliten abordar los contenidos y, al mismo tiempo, relacionarlos con problemáticas actuales.

Como la materia se ubica en un 5to. año del nivel secundario, consideramos importante que las actividades de lectura y escritura estén en conjunto con diversas estrategias que brindaremos como docentes así, como así también acompañadas con nuestras valoraciones, a modo de evaluación formativa, y también la de sus pares, ya que consideramos que la lectura y la escritura son procesos de los que nos apropiamos progresivamente.

Objetivos generales de la secuencia didáctica:

- Aproximar a los alumnos a un análisis crítico de los discursos, particularmente de los que circulan en los medios de comunicación.

- Implicar a los estudiantes en trabajos colaborativos.

- Propiciar el aprendizaje a partir del análisis de situaciones concretas.

- Promover diversas estrategias de lectura y escritura que contribuyan al aprendizaje del contenido.

Objetivos específicos de la secuencia didáctica son:

- Promover prácticas de lectura reflexiva y crítica y de escritura que posibiliten la elaboración de puntos de vistas propios.

- Concientizar a los estudiantes acerca de los sentidos que tienen los discursos de los medios de comunicación.
- Elaborar textos explicativos para comunicar lo trabajado.

Clase 1: Introducción al tema.

Objetivos específicos:

- Indagar sobre los conocimientos previos de los alumnos sobre la comunicación.
- Introducir a la problemática de la comunicación como afectación
- Brindar herramientas para la lectura y la organización de los contenidos trabajados.

Tiempo aproximado: 45 minutos.

La primera clase va a estar dividida en dos momentos. El primero de ellos tendrá una duración de 30 minutos aproximadamente. En el mismo, presentaremos el tema "Comunicación: como afectación". La presentación del tema será abordada recuperando constantemente los conocimientos de los alumnos, a partir de un diálogo y un intercambio oral en torno a interrogantes que funcionen como disparadores del tema.

Preguntas orientadoras

- ¿De qué hablamos cuando hablamos de Comunicación?
- ¿De qué manera nos comunicamos?
- ¿Para qué nos sirve la Comunicación?
- ¿Recibimos siempre el mismo sentido que el emisor quiere transmitir? ¿por qué? Ejemplos

En la segunda instancia, que tendrá una duración de 15 minutos aproximadamente, se entregará a los alumnos una consigna, la cual hace referencia a la lectura (domiciliaria) de un material bibliográfico, que será el texto de Cassany, Daniel: "Tras las líneas: sobre la lectura contemporánea". De ese libro se les pedirá

específicamente la lectura del Capítulo 2 “Leer la Ideología”. De este capítulo seleccionaremos la primera parte que se llama “Comprender la ideología”. Esta parte se compone de diez apartados, el primero se denomina *Democracia y discursos* que plantea la importancia de defender nuestra opinión en los debates en un sistema democrático, ya que la libertad de expresión constituye un derecho fundamental de este sistema, pero existe un problema en los discursos que no son siempre tan transparentes, y tenemos que confiar en nuestras capacidades de descubrir el engaño. Cassany plantea al discurso como un arma sutil, versátil y poderosa, que puede convencer, seducir, enamorar, irritar o manipular, es por esto que deberíamos descubrir las intenciones con que se usa cada discurso. En el segundo subtítulo que lo llama *Explorando la ideología* el brinda distintos ejemplos de discursos y muestra sus posibles intenciones. El tercero se llama *Detrás de las líneas* en el cual se basa de algunos autores para denominar metafóricamente a la comprensión como lo que hay detrás de las líneas, en este sentido distingue tres planos: las líneas, entre líneas y detrás de las líneas. El siguiente subtitulo *Critica a la objetividad,* allí hace referencia que todos los discursos están situados, no ocurren en la nada, en la ubicuidad o en la atemporalidad. Se dicen o escriben en un lugar y un momento determinados. Además, tienen un autor perteneciente a una comunidad particular; es por ello que los discursos neutros, objetivos o desinteresados no existen. En *Ciencia, periodismo y justicia,* el autor sostiene que es ingenuo suponer que los hallazgos científicos se producen por un orden natural o lógico. La investigación responde siempre a circunstancias socio históricas particulares, es por esto que los científicos elaboran sus investigaciones, lo que hacen o “descubren” son construcciones culturales. Con el periodismo pasa lo mismo, cada periodista ve los hechos desde sus intereses, al igual que una constitución política, un código civil o unas normas, siempre están situados. El sexto subtítulo se llama *Mirar la realidad,* y en él establece que en los textos no existe un solo significado sino múltiples interpretaciones. La forma más completa de comprender radica en sumar varias interpretaciones, en poder acceder a lo que entienden personas diferentes de un mismo texto. Los últimos cuatro subtítulos, *La trampa del lenguaje; Interpretaciones de la comunidad; Una canción* y *Contrastando Interpretaciones,* Cassany brinda ejemplos para constatar cómo cada palabra posee sus connotaciones, adquiridas con la experiencia histórica y almacenadas en nuestra mente. Así demuestra que lo que hacen los buenos escritores es elegir cuidadosamente las palabras para producir los efectos que desean.

Elegimos este texto porque consideramos que es pertinente para abordar la temática, porque allí Cassany, desde una perspectiva sociocultural, analiza los discursos, y plantea que el problema de éstos es que no siempre son tan

transparentes, sino que pueden confundirnos y arrastrarnos a connotaciones tendenciosas, y que deberíamos descubrir las intenciones con que se usa cada discurso, las artimañas que trama, las ideologías que esconde o las tergiversaciones que amaña. Consideramos que este es un texto muy rico en cuanto posibilita la reflexión y problematización y nos advierte que no hay textos transparentes; la presencia de ideología en el texto, y su influencia en la comprensión es innegable, como lo demuestra el autor con distintos ejemplos en el capítulo, como por ejemplo discursos periodísticos, publicitarios, científicos, etc.

La consigna les propondrá que a partir de la lectura del texto piensen diversos ejemplos de discursos ya sean de spots publicitarios, revistas, artículos periodísticos, etc., para que los lleven a la clase siguiente para socializarlos y realizar una puesta en común. Los últimos minutos que queden de la clase se los utilizará para realizar una breve presentación del autor, los puntos principales que nos aporta el texto, y además propondremos a los alumnos distintas estrategias de lecturas que pueden colaborar en la comprensión del mismo.

- **Consigna para abordar la lectura del texto**

Luego de lo dialogado y trabajado en clase, les proponemos para la próxima clase la lectura del texto de Cassany, Daniel (2006) *"Tras las Líneas: sobre la lectura contemporánea"*: Primera parte "Comprender la ideología" del Capítulo 2: "Leer la Ideología". Barcelona: Anagrama

A partir de la lectura del mismo:

- señalen los términos o expresiones desconocidos e intenten definirlos por contexto, a través del diccionario o de la búsqueda en la web
- elaboren interrogantes/preguntas al texto
- señalen fragmentos relevantes y algunos que les haya presentado alguna dificultad de interpretación
- y, por último, escriban 2 o 3 ejemplos de nuestra realidad cotidiana los que reconozcan distintos discursos y piensen cuáles son los sentidos e ideologías que esconden los mismos. Estos pueden ser discursos de un spot publicitario, discursos de partidos políticos, artículos periodísticos.

Texto de Cassany, Daniel: "Tras las líneas: sobre la lectura contemporánea". Capítulo 2 "Leer la Ideología" primera parte "Comprender la Ideología":

2. COMPRENDER LA IDEOLOGÍA

Lo que nosotros entendemos por crítica es el esfuerzo intelectual, y en definitiva práctico, por no aceptar sin reflexión y por simple hábito las ideas, los modos de actuar y las relaciones sociales dominantes; [...] por investigar los fundamentos de las cosas, en una palabra: por conocerlas de manera efectivamente real.

MAX HORKHEIMER, 1974

El poder no está, por tanto, al margen del discurso. El poder no es ni fuente ni origen del discurso. El poder es algo que opera a través del discurso.

MICHEL FOUCAULT, 1975
(en Foucault 1999: 58)

DEMOCRACIA Y DISCURSOS

Todos tenemos más responsabilidad con la democracia. Hay que elegir representantes políticos, votar en referendums, defender nuestra opinión en los debates, manifestar nuestros puntos de vista. Si no participas, los otros eligen por ti. La libertad de expresión constituye un derecho fundamental de este sistema. Estamos en democracia porque aceptamos que quienquiera diga lo que quiera, aunque sea infundado. ¿Habría libertad de expresión si alguien no pudiera expresar su punto de vista?, ¿si no pudiera discutir el genocidio nazi?, ¿si un científico no pudiera discrepar de cualquier teoría?, ¿si no pudiera negar la existencia de un retrovirus

que provoca el sida? Si no aceptamos el derecho a expresar cualquier idea, ¿cómo podremos distinguirnos nosotros mismos de los represores?

Para combatir estas mentiras, las imprecisiones o las opiniones contrarias, confiamos en nuestra capacidad de descubrir el engaño. La democracia se basa también en la capacidad de comprender, en habilidades de lectura, comprensión y reflexión de los ciudadanos. Al leer estos discursos, nos damos cuenta de las opiniones discriminatorias que formulan:

(1) Estoy en contra de la igualdad de la mujer. Votaré en contra del aborto. No acepto el matrimonio homosexual. Los inmigrantes no son iguales a nosotros.

El problema es que los discursos no siempre son tan transparentes. ¿Qué ocurre con afirmaciones más sutiles y maquiavélicas, como éstas?:

(2) Es lo más natural que la mujer cuide de sus hijos, puesto que los parió. Estoy a favor de la vida y no de la muerte. La homosexualidad no es normal. España para los españoles.

Sin duda pueden confundirnos. Pueden arrastrarnos las connotaciones tendenciosas de palabras como *natural, vida* o *normal*. ¿Quizá nos cautive la relación *parir / cuidar?*, ¿o el juego *España-españoles?* Así, muchos lectores pueden sonreír y aceptar estas afirmaciones, y pasar por alto que discriminan a muchos seres humanos que tienen los mismos derechos que el resto. Lo demuestra el hecho de que persistan todavía grupos machistas, antiabortistas, homofóbicos o xenófobos, pese a los indiscutibles avances en prosperidad, libertad, igualdad y solidaridad para todos que aportan las leyes que sustentan las opiniones contrarias.

En el Imperio de Roma y en la Edad Media, los dominadores se imponían con la violencia de las espadas. No hace mucho, con el fuego de las pistolas. Hoy ya no es posible hacerlo así. ¡Qué suerte! (Bueno, sólo en una parte del planeta...) Hoy muchos tenemos democracia y resolvemos nuestras diferencias con otra arma: ¡el discurso! Con discursos tan particulares como los anteriores.

Es un arma sutil, versátil, poderosa. Puede convencer, seducir, enamorar, irritar o manipular. Es tan poderosa, que todos deberíamos saber utilizarla, para poder garantizar un buen funcionamiento de la democracia. Deberíamos descubrir las intenciones con que se usa cada discurso, las artimañas que trama, las ideologías que esconde o las tergiversaciones que amaña. (Y, siguiendo entre paréntesis, está claro que en una dictadura también es necesario –todavía más– descubrir lo que pretenden los discursos.)

Explorando la ideología

Veamos otros ejemplos:

(3) El ideal de la democracia se desarrolló en Grecia a partir de...
Posible fragmento de ensayo.

Hay que inferir que en el ejemplo 3 el autor está a favor de la democracia, puesto que la califica de *ideal*, y, en cambio, que en el 4 está en contra, puesto que la considera una *falacia*. Sólo una palabra basta para sugerir la actitud del autor.

(4) La falacia de la democracia se desarrolló en Grecia a partir de...
Posible fragmento de ensayo.

(5) Por qué las mujeres hablan diferente de los hombres.
El Mundo, 11-5-03, titular en portada.

Toma el habla masculina como punto de referencia. Si son las mujeres las que *hablan diferente*, es porque los hombres son el espejo en que mirarse. Transmitiría otros valores afirmar que *hombres y mujeres hablan diferente*.

(6) Las acciones desde el aire *(air strike)* sobre Kabul han provocado daños colaterales.
CNN, EE.UU.

(7) Los bombardeos sobre Kabul han provocado víctimas civiles.
Al Jezira, Qatar [Isabel Ramos Rioja y Sergio Heredia, «Dos lenguajes para una guerra. Análisis comparativo de los conceptos clave en la crisis internacional en las cadenas CNN y Al Jezira», *La Vanguardia*, 20-10-2001, sobre los hechos del 11 de septiembre en Nueva York y la posterior invasión de Afganistán].

La CNN norteamericana utiliza *acciones desde el aire* y *daños colaterales* (ejemplo 6) para referirse a lo que la televisión árabe Al Jezira denomina *bombardeos* y *víctimas civiles* (7). Cada palabra convoca connotaciones diferentes y se eligen para transmitir un punto de vista u otro. *Bombardeos* sugiere *guerra, destrucción, muerte, víctimas* sugiere también *muerte, ausencia de culpabilidad*, y *civiles* se opone a *militares*. Con expresiones «nuevas» como *acciones desde el aire* o *daños colaterales* se evitan estos efectos e incluso se esconde el significado original, con el fin de ofrecer una visión de los hechos más beneficiosa para los intereses de la cadena norteamericana.

A veces, para poder descubrir lo que se esconde detrás de las líneas hay que tener mucha cultura. Así:

(8) Aplaudidos que fueron los primeros vagidos del Bambi que ya iba para presidente de la Selva, y a lo largo de la agotadora sesión de investidura, algo pudimos sacar en claro de las intenciones concretas del candidato. Dentro de la ambigüedad de la promesa de diálogo, de acuerdo, de consenso, de traer la *liberté*, la *egalité* y la *fraternité*, de convertir en País de las Maravillas los páramos por donde andaba errante la sombra del Caín pepero, algún compromiso concreto se deslizaba por entre las cautas palabras de Rodríguez Zapatero.
Jaime Campmany, *ABC*, 17-4-04, primer párrafo de una columna de opinión

Hay que conocer muchos datos sobre cultura general y política española. Sólo así se comprende el sarcasmo corrosivo que formula Jaime Campmany contra el presidente del gobierno español. El lector debe saber que:

- *Bambi* es el apodo –entre cariñoso e irónico– que recibe el presidente José Luis Rodríguez Zapatero, político del PSOE;
- *pepero* se refiere al PP (Partido Popular), que gobernó durante el periodo previo a las elecciones del 14 de marzo de 2004, que provocaron un cambio político en el Estado español;
- que el texto comenta el discurso de candidato a presidente del gobierno en la sesión de investidura en el Parlamento español;
- que *la liberté, la egalité* y *la fraternité* (en francés) resumió el ideario de la Revolución francesa y también de los derechos humanos, de la izquierda política, etc.;
- que *andaba errante la sombra del Caín pepero* se refiere al relato bíblico, con las connotaciones que aporta de personaje malo, responsable de todos nuestros males, etc.;

" que *País de las Maravillas* se refiere a la novela de Lewis Carroll, con las consiguientes connotaciones de fantasía y utopía aplicadas al discurso de *Bambi*.

Sin saber esto es imposible establecer la comparación de *Bambi* y *Selva* con Zapatero y España y comprender la auténtica ironía de la columna de opinión. ¡Qué difícil resulta!

La lingüística ha analizado los fenómenos implicados en este tipo de significación: la modalización o la emergencia de la subjetividad del autor *(ideal / falacia)*, la reproducción de estereotipos culturales *(hablar diferente de)*, la categorización léxica *(daños colaterales / víctimas civiles)* o la polifonía *(egalité, fraternité*, etc.*)* y la citación de voces previas, sea de modo explícito *(Caín, País de las Maravillas)* o encubierto *(aplaudidos que fueron los primeros vagidos)*. Pero la ciudadanía no tiene estos conocimientos. No somos científicos del lenguaje. Entonces, ¿cómo podemos comprender textos como éstos?, ¿cómo podemos defendernos en democracia?

Detrás de las líneas

Algunos autores denominan metafóricamente a este tipo de comprensión como lo que hay *detrás de las líneas* (Gray 1960, citado por Alderson 2000). Así, distinguiríamos tres planos: *las líneas, entre líneas* y *detrás de las líneas*. Comprender *las líneas* de un texto se refiere a comprender el significado literal, la suma del significado semántico de todas sus palabras. Con *entre líneas*, a todo lo que se deduce de las palabras, aunque no se haya dicho explícitamente: las inferencias, las presuposiciones, la ironía, los dobles sentidos, etc. Y lo que hay *detrás de las líneas* es la ideología, el punto de vista, la intención y la argumentación que apunta el autor.

No es nueva la idea de que se puede leer entre líneas o detrás de ellas, como muestra esta viñeta de Chumy Chúmez (1972), en la que un anciano machista quiere leer el periódico del final de la dictadura con *gafas para leer entre líneas*, puesto que lo más importante no es lo literal.



Por supuesto, las fronteras entre estos tres tipos de comprensión son difusas. No siempre es fácil distinguir los tres planos, ¡y tampoco importa! La metáfora de hablar de lo que hay *detrás* del discurso es útil para mostrar que existe conte-

nido escondido, que a veces es el más importante... Por *ejemplo, el 29-6-04* los diputados del Partido Popular mostraron una pancarta con este lema en el Parlamento español:

(9) Agua para todos.

Aquel día se derogó el decreto por el que el anterior gobierno –del Partido Popular– promovía un trasvase de agua del río Ebro al Levante español, tradicionalmente con problemas de abastecimiento. La imagen con los diputados alzando las pancartas se vio en periódicos y televisiones. Es fácil comprender lo que sostienen las *líneas:* todos los españoles deberíamos tener el mismo derecho al agua, un bien cada día más escaso. También es comprensible lo que hay *entre líneas:* el proyecto de trasvase de agua del río Ebro al Levante español garantizaba este derecho. Pero resulta más complejo explorar lo que hay *detrás de las líneas:* ¿este trasvase es la opción más ecológica, moderna y barata para solucionar el problema?, ¿el futuro del río Ebro está garantizado?, ¿el agua para mantener campos de golf debe costar igual que la que utilizamos para ducharnos o cocinar?, ¿no podemos depurar el agua de mar?, ¿es lícito trasvasar agua a lugares secos para construir segundas residencias?

La denominación académica más generalizada para referirse a este tipo de comprensión es *crítico, competencia crítica* o *criticidad:* hablamos de *comprensión crítica* o *literacidad crítica.* En el siguiente capítulo exploraré este concepto con más detalle. Por ahora comentaré más ejemplos para descubrir cómo funciona el lenguaje y nuestra mente al leer.

Crítica a la objetividad

Es ingenuo creer que la lengua refleja la realidad. Para empezar, la lengua no existe. Se trata de una abstracción. Sólo existe dentro de nuestro cerebro o en forma de productos culturales como un libro de gramática o un diccionario. Lo único que existe realmente es el *discurso.* Hay muchos ejemplos: este libro, las notas que haces en él, una fotocopia que guardas en la maleta, lo que dices a tus familiares, los sonidos que escuchas en una conversación... ¡Esto sí que existe!

Y todos estos discursos están *situados.* No ocurren en la nada, en la ubicuidad o en la atemporalidad. Se dicen o escriben en un lugar y un momento determinados. Tienen a un autor, que vive y habla y escribe y pertenece a una comunidad particular. Esta comunidad se ha desarrollado a lo largo de la historia, en un lugar concreto, y tiene una forma determinada de ver el mundo que ninguna otra comunidad comparte. Forzosamente los discursos muestran siempre un punto de vista sesgado. No pueden representar a otras culturas, de otros lugares y épocas. Los discursos neutros, objetivos o desinteresados no existen.

Las disciplinas que se presentan como más objetivas o empíricas también están limitadas por la mirada particular que adopta su autor. La ciencia y el periodismo utilizan varios recursos para representar el conocimiento de manera descontextualizada y desideologizada, supuestamente. Esconden a los protagonistas y a los autores de cada hecho con verbos impersonales, oraciones pasivas u otros procedimientos, para que nos olvidemos de los actores de los hechos. Presentan la información con cifras, estadísticas y códigos formales (fórmulas matemáticas, códigos informáticos, etc.) para que pensemos que son más objetivos que las palabras, aunque sepamos que los porcentajes y los datos pueden interpretarse desde muchos puntos de vista.

Ciencia, periodismo y justicia

Qué ingenuo y parcial es suponer que los hallazgos científicos se producen por un orden natural o lógico, que los hechos siempre estuvieron allí y que los científicos sólo los «descubren» por primera vez. La investigación responde a circunstancias sociohistóricas particulares: intereses militares del gobierno, propósitos económicos de las empresas, motivos personales del científico, etc. Los científicos elaboran sus investigaciones, lo que hacen o «descubren» son construcciones culturales.

El paso del tiempo muestra las circunstancias inevitables de cualquier discurso. Los años muestran su localización en el tiempo y su parcialidad. Se hunde así la sensación de valor absoluto o atemporalidad. Hoy cualquier teoría científica se considera provisional, perfectible, revisable.

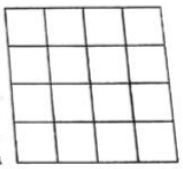
La comparación entre noticias también muestra la diversidad. ¡Cómo cambia una declaración política, formulada por un medio u otro! Cada periodista ve los hechos desde sus intereses. Las noticias y los artículos científicos también están *situados* y atienden a intereses y percepciones personales.

Los discursos jurídicos tienen también aura de imparcialidad. Como los han escrito –firmado, votado y aceptado– millones de personas, son aparentemente más objetivos. Pero una constitución política, un código civil o unas normas también están situados. El paso del tiempo lo muestra: ¿es objetivo que esté legalizado o penalizado el aborto? En 1970 era un crimen y ahora es un derecho. ¿Es objetivo que ahora se prohíba fumar en lugares públicos? ¡Es absurdo! También los discursos jurídicos y judiciales responden a momentos sociohistóricos.

Si necesitamos una mirada crítica no es porque haya discursos tendenciosos, como los anteriores. Tampoco es porque algunos medios estén controlados por autoridades, políticos o magnates que velan por sus intereses. Tampoco es porque algunas instituciones sean conservadoras o retrógradas, o porque muchas publicaciones tengan mala calidad o adopten un perfil más consumista que educativo. Si necesitamos una mirada crítica es porque siempre hay sesgo, ideología, intereses. Nada es neutro. Nunca. Siempre hay algo detrás de las líneas, que debemos descubrir.

Mirar la realidad

Como hemos visto, el significado de un escrito no se ubica en el texto, sino en la mente. Lo construimos con los datos del discurso pero también con conocimientos previos. Varios lectores entienden significados diferentes leyendo un mismo texto. Para cualquier texto no existe *un* significado o *el* significado (la Verdad –en mayúscula–), sino múltiples interpretaciones. Cada lector construye su interpretación a partir de su relevancia y plausibilidad. Cada interpretación individual es cierta; constituye un porcentaje de «verdad» –en minúscula–. La forma más completa de comprender radica en sumar varias interpretaciones, en poder acceder a lo que entienden personas diferentes de un mismo texto. Comprobémoslo con algunos ejemplos:



Primero, un juego. ¿Cuántos cuadrados ves en esta figura? Mírala, di una cifra y luego lee la nota.[8]

¿Has acertado? Todas las respuestas son ciertas. Pero ninguna basta

8. Depende de la manera de observar la figura y de contar sus cuadrados. Existen 16 cuadrados pequeños; 9 más grandes formados cada uno por cuatro cuadrados pequeños; 4 cuadrados todavía mayores, formados cada uno por 9 cuadrados pequeños, y un único cuadrado grande formado por 16 cuadrados. Así, la cifra total es 30, pero la respuesta puede variar de 16 a 30, según se tome en cuenta una manera u otra de ver y contar.

para describir toda la verdad. Para entender toda la complejidad de observar algo debemos considerar todas las formas de observar y contar los cuadrados. Si ocurre esto con una simple figura geométrica, ¿qué pasará cuando observamos objetos, sujetos y hechos mucho más complejos? ¿Y cuando en vez de cifras frías usamos palabras cargadas de connotaciones? ¿Y cuando usamos oraciones que destacan unos puntos y esconden otros? Sin duda este fenómeno se multiplica hasta la infinitud.

La trampa del lenguaje

En este segundo ejemplo (Cassany 1999: 37) experimentaremos los efectos que causan las palabras. Se trata de un hipotético titular de noticia:

(10) Inmigrante pega a adolescente.

Si estamos en España, entenderemos quizá que el *inmigrante* es extracomunitario (árabe, subsahariano, paquistaní, sudamericano); si lo leemos en Argentina, entenderíamos que es boliviano o peruano; si lo leemos en México, que es guatemalteco, etc.[1] En cualquier caso, tenderíamos a pensar que se trata de un hombre, adulto, sin papeles, sin trabajo ni dinero, sospechoso. Del *adolescente* posiblemente creamos que es autóctono, chico o chica, con estatuto legal y nivel socioeconómico medio. Nuestras simpatías serían para él, que creemos indefenso y que ha sido víctima de un ataque.

Pero la misma noticia se publicó de este modo en otro periódico:

(11) Mujer canadiense pega a cabeza rapada.

Aquí la *mujer* aparece como adulta, con papeles, trabajo, dinero, cultura; y el *cabeza rapada*, como violento, rebelde y sospechoso. Incluso pensamos que puede haber justificación comprensible para que esta mujer le *pegue*, puesto que nos despierta simpatías...

El hecho es el mismo: *Mujer inmigrante canadiense pega a adolescente cabeza rapada.* Pero las dos noticias eligen palabras diferentes para explicarlo y esta elección produce estos efectos de comprensión. Son los estereotipos culturales vinculados con *inmigrante, cabeza rapada, mujer canadiense* y *adolescente.* Cada palabra posee sus connotaciones, adquiridas con la experiencia histórica y almacenadas en nuestra mente. Lo que hacen los buenos escritores es elegir cuidadosamente las palabras –como las anteriores– para producir los efectos que desean.

Interpretaciones de la comunidad

Veamos ahora un ejemplo real:

(12) Los obispos vinculan los casos de maltrato y violencia doméstica con lo que denominan «revolución sexual» de los años sesenta. Entre los «frutos amargos» de aquel movimiento sitúan el «alarmante aumento» de la violencia sobre las mujeres.
El Periódico, 4-4-04

Muchos leímos críticamente esta noticia y comprendimos la lógica perversa que esconde sostener que la causa de la alarmante *violencia doméstica* es la *revolución sexual.* Ni es cierto que antes no existiera el maltrato hacia la mujer ni mucho menos que fuéramos más felices cuando la sexualidad se reducía a la reproducción o cuando se negaba a la mujer el

controlan la ideología de las personas *(vigía de Occidente)*, que aboga por la libertad *(caminos)*, la naturaleza *(mariposa)*, la diversión *(bailar)*, los sentimientos *(querer, besar, disfrutar)*, y que tiene escaso interés por el dinero o la autoridad *(poder)*, por la dominación *(pisar)*, por la burocracia o el control *(fronteras, desfilar, medir)* –o incluso por el mundo militar *(desfilar, fronteras)*. Pero está claro que las connotaciones de estas palabras pueden variar para cada persona y colectivo.

Contrastando interpretaciones

Finalmente, leer detrás de las líneas consiste en responder a estas preguntas: ¿qué pretende conseguir Serrat en este fragmento?, ¿por qué lo escribió?, ¿cuándo y dónde?, ¿con qué discursos se relaciona? Pero también: ¿te gusta o no?, ¿estás de acuerdo?, ¿por qué?, ¿qué te sugiere? Veamos ahora tres respuestas:

1. *Siempre me gustó esta canción. Cuando decidí aprovecharla como ejemplo para mis cursos, escribí mis sensaciones. Descubrí que es de 1983, pocos años después de la recuperación democrática española. Interpreté que era un canto a favor de las libertades, de la tolerancia, de los valores democráticos, ecológicos y humanistas –en unos momentos en que algunos los discutían, añorando la dictadura franquista. Interpreté también que había un reconocimiento de la realidad cultural y lingüística catalana, con la referencia explícita al farero de Capdepera (pueblo de la costa mallorquina) pronunciado en catalán. El farero era preferido al vigía de Occidente, que era como llamábamos al dictador Franco durante mi niñez.*

2. Luis García Gil (2004: 187), periodista andaluz especializado en Serrat, comenta sobre el disco que contiene esta canción: «está marcado por la nueva realidad política española. El triunfo del Partido Socialista Obrero Español en las elecciones de 1982 traería consigo una renovada ilusión en todo el país», después de un primer gobierno democrático con políticos que habían sobrevivido al cambio de régimen. Serrat «encabezaba a principios de los 80 el grupo de cantautores que sobrevivían a la criba de la canción de autor producida en España tras la caída de la dictadura». Sobre la canción escribe que «le sirvió durante algunos años de vibrante apertura en muchos de sus recitales. Se trata de una auténtica declaración de principios [...], llena de referencias vitales, emocionales, éticas y estéticas [...]. Una canción optimista, que reivindica lo popular, [...] exalta la vida, las pequeñas cosas, el ámbito de lo cotidiano [...] la calle, el barrio, la naturaleza, la gente de a pie, el lunar de la cara de la persona amada». Sobre *vigía de Occidente:* «Serrat ha ido variando la alusión al vigía de Occidente –término con el que se aludía al dictador Francisco Franco– en los sucesivos recitales. En unos conciertos ha dicho "el ex vigía de Occidente", y en otros ha generalizado y ha dicho "los vigías de Occidente".»
3. Alicia Frischknecht, docente argentina, escribió el siguiente comentario sobre la canción, en 2003, a petición mía: «Después de una larga dictadura, de años de adolescencia ahogados, de susurrar las voces de aquellos que nos ayudaron a construirla pese a todo –Cortázar, Rodríguez, Buarque–, tuvimos la oportunidad de algunos reencuentros. Con Serrat fue sobre el césped de uno de los estadios construidos para el mundial de fútbol del año 78, escenario de la triste farsa montada por la Junta...

»Ese reencuentro tardío –no podría volver el tiempo

atrás– pero memorable, comenzó con la presentación del nuevo disco, *Cada loco con su tema*. Todo nos llevaba a pensar que esos "artefactos" y "bestias" eran los viejos conocidos. Lo reafirmó ese "Algo personal" que todos teníamos con ellos. Los nuevos poemas nos hablaban a los argentinos y referían aquello que por años habíamos perdido: lo que había quedado en el silencio, lo prohibido, lo quitado, lo asesinado.

»El gesto del "prefiero" del poema sugería renacer; invertir el orden impuesto y dar lugar a uno nuevo. Abrir los caminos y evitar las fronteras, optar por lo natural y lo local contra la evocación del "centro" impuesto por la cultura de la dictadura, volver a la fe en las palabras y en la gente.» Alicia no dice nada sobre el *vigía de Occidente*, pero en varios encuentros con latinoamericanos descubrí que muchos lo interpretaban como una referencia a Estados Unidos y a su política exterior en contra del comunismo.

En este caso, las tres interpretaciones tienen fundamento y sentido, aunque coincidan sólo en parte. Cada una adopta el punto de vista del lector. Refleja su identidad personal (catalana, andaluza o argentina) y profesional (periodista, docente). El intercambio entre los tres puntos de vista enriquece la comprensión.[4]

Pero no siempre todas las interpretaciones son atinadas o tienen el mismo valor. Todas merecen respeto, por supuesto. Pero unas tienen más fundamento que otras, son más coherentes o plausibles, convencen a más personas, obtienen significados más completos o profundos..., ¡y son las que nos interesan! (Por ejemplo, tenemos que respetar a quien diga ver 43,5 cuadros en la figura geométrica de la página 57, ¡pero está totalmente equivocado! En cambio, quien vea 30 cuadros tiene una mirada más compleja que quien sólo ve 16 o 17.)

3. APROXIMACIÓN HISTÓRICA

> *La literacidad tiene que ver con la identidad individual y de clase, tiene que ver con la formación de la ciudadanía, sí, [...] es necesario que la tomemos y la hagamos como un acto político, jamás como un asunto neutro.*
>
> PAULO FREIRE, 1987: 65

Resumo aquí y en el siguiente capítulo algunas de las investigaciones, teorías y voces más relevantes sobre literacidad crítica. Mi mirada es forzosamente parcial y personal y, sin duda, estas páginas ni resuelven el problema ni agotan todo lo que se puede decir.

Lo *crítico* ha recorrido numerosas disciplinas en las últimas décadas: filosofía, pedagogía, antropología, lingüística, educación, psicología o sociología. No siempre son claras las fronteras entre una y otra y tampoco se ha usado este adjetivo con el mismo significado o propósito. Quizá los hitos más famosos sean la filosofía crítica de la Escuela de Frankfurt, la pedagogía del oprimido de Freire, el pensamiento crítico de sus sucesores, las reflexiones de Foucault, el Análisis Crítico del Discurso, los nuevos estudios sobre literacidad o la psicología de la comprensión.

Lo *crítico* es hoy también un punto caliente en la educación. Los boletines internacionales ***(Reading on Line, Kairós)*** aportan investigaciones al respecto. El reputado ***Handbook of Reading Research*** incluye un capítulo de síntesis. Las declaraciones institucionales lo mencionan como prioridad curricular; por ejemplo, el undécimo estándar de lengua y literatura en la declaración conjunta de la Asociación Nacional de Do-

Clase 2: Complejización de la realidad.

Objetivos específicos:

- Propiciar actividades colaborativas en el aula.
- Promover el intercambio sobre el desarrollo teórico abordado.
- Reflexionar sobre las problemáticas actuales que preocupan a los estudiantes.

Tiempo aproximado: 1 hs. 20 min.

La segunda clase se dividirá en dos instancias. En la primera instancia, que se va a llevar a cabo con una duración de 40 minutos aproximadamente, se les pedirá a los alumnos que formen grupos de cinco integrantes, y poder generar una instancia de debate para que intercambien los interrogantes que les surgieron acerca del texto, que comenten los fragmentos que les resultaron relevantes y los ejemplos escritos en base a la lectura, solicitados la clase anterior, y que a partir de esto puedan realizar una breve exposición relacionando los ejemplos con los postulados del texto de Cassany. Se les planteará que realicen un esquema o cuadro sinóptico, que les sirva para orientar la exposición, el cual se deberá entregar una vez finalizada la clase. Como profesoras, intervendríamos grupo por grupo mientras están realizando el trabajo conjunto para orientarlos y contestar dudas. En el momento de la exposición, tomaremos nota para intervenir con preguntas y comentarios al final.

- **Consigna para la exposición**

En grupos conformados de cinco integrantes, socialicen e intercambien los distintos ejemplos solicitados para la clase de hoy, y elaboren una exposición en donde se relacionen dichos ejemplos con los planteos de Cassany. Para elaborar la exposición, realicen un cuadro conceptual/esquema para que los oriente en la exposición, el mismo deberá ser entregado al finalizar la clase.

Clase 3: Elaboración de textos explicativos.

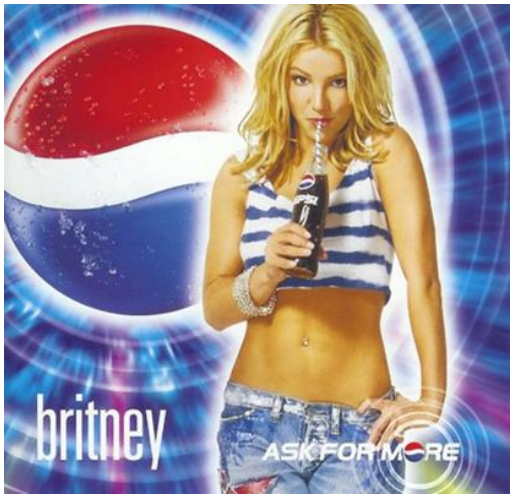
Objetivos específicos:

- Orientar y acompañar a los alumnos en la elaboración de los textos explicativos sobre los dobles sentidos de los discursos de los medios de comunicación y la publicidad particularmente
- Fomentar el trabajo colaborativo entre pares

Tiempo aproximado: 1 hora y 30 minutos aproximadamente

En la primera instancia se dispondrá de unos 30 minutos aproximadamente en donde nosotras los llevaremos para mostrar a los alumnos ejemplos de publicidades mediante una proyección para todos y entre todos realizar un análisis retomando los aspectos teóricos trabajados en las dos clases anteriores.

Ejemplos de publicidades:







Links de videos de publicidades:

https://www.youtube.com/watch?v=WROlyAJn6-8&feature=share

https://www.youtube.com/watch?v=VPi2DVXqL3Y

https://www.youtube.com/watch?v=8qa9Oos8WEI&feature=share

En esta presentación nosotras introduciremos la actividad de elaboración de un texto explicativo en el que se expliquen los dobles sentidos de los discursos de los medios de comunicación y la publicidad particularmente.

Consigna para la escritura de los borradores:

En grupos, escriban un borrador en el que mencionen qué tema específico van a abordar en el texto explicativo. Consideren argumentos y reflexiones que les permitan pensar en los dobles discursos de los medios de comunicación van a tener en cuenta.

Además, escriban un posible título, así como algunas ideas a modo de introducción y conclusiones.

Tengan en cuenta que el texto tendrá una función comunicativa y estará dirigido a sus pares.

Podrán incluir imágenes, fotografías, frases.

Aspectos metodológicos:

Extensión máxima: 1 hoja y media (letra Times New Roman, interlineado 1,5).

Podrá presentarse en diferentes formatos.

A partir de ahí tendrán aproximadamente 45 minutos para elaborar el borrador del texto explicativo y entregar para corregir.

Criterios de evaluación para la elaboración de los textos explicativos:

- Elección del tema
- Documentación (fuentes que se utilizan para la elaboración del texto).
- Organización de la información.
- Presentación del borrador previo.
- Redacción final del texto explicativo/ expositivo.

Clase 4: "Momento de intercambios"

Objetivos específicos:

- Presentar los borradores elaborados a sus compañeros
- Propiciar el trabajo colaborativo
- Generar un intercambio grupal luego de las exposiciones de las producciones

Tiempo aproximado: 30 minutos aproximadamente.

En la cuarta y última clase sobre la temática, nosotras les llevaríamos corregidos los borradores de los textos explicativos para poder socializar entre todos las correcciones de lo que se empezó a producir y de los errores o aciertos que tuvieron, para que puedan avanzar en la mejora de sus textos.

También se considerará una instancia de revisión entre pares, en donde ellos puedan revisar los textos de los demás compañeros, dar opiniones sobre sus producciones, argumentos, reflexiones.

Por último, como modo de evaluación:

Consigna de evaluación:
Una vez que hayamos arribado a las versiones finales de los textos explicativos les proponemos que cada grupo los suba en un muro virtual en el espacio de Padlet. Esta última actividad tiene como intención que las producciones queden a la vista de todos, y no se pierdan, pero además que cuenten sus experiencias durante el proceso de elaboración y que puedan expresar si les resultó significativa y enriquecedora la experiencia vivida.

CONSIDERACIONES FINALES

Para concluir el trabajo pretendemos realizar una revisión de lo que significó la producción del mismo, al que consideramos un proceso de aprendizaje muy enriquecedor para nosotras ya que nos pareció muy interesante poder realizarlo y poder ser parte del mismo, nos gratifica como estudiantes en nuestra formación.

Este trabajo es uno de los primeros pasos para poder pensar y repensar por lo que venimos transitando en nuestro proceso de formación, siendo enriquecedor para nosotras el cual nos habilitó a tener otras miradas.

Nos fue muy grato y enriquecedor poder transitar por esta experiencia, poder poner en juego los autores trabajados en la cátedra, generando otro vínculo entre lo trabajado en la cátedra y la escuela.

Agregamos además que nos sentimos agradecidas a la cátedra de Taller de Prácticas de Lectura y Escritura, a la institución, a vos Mariana y a los alumnos por recibirnos tan gratamente.

En primer lugar, queremos agradecerte tu colaboración y predisposición en todo momento. Sin tu ayuda no podríamos haber llegado a esta instancia final.

Para pensar y elaborar nuestra propuesta didáctica, partimos de tus preocupaciones acerca de la lectura y la escritura de tus alumnos en relación con el aprendizaje y la construcción de conocimiento, así como de las estrategias de escritura que les permiten producir ideas propias sobre el tema trabajado.

A partir de esto, plantear algunas reflexiones sobre las prácticas de lectura y escritura que se ponen en juego en el aprendizaje en la escuela, desde los aportes de distintos autores que hemos trabajado.

En este sentido, consideramos que la teoría trabajada nos permitió “iluminar” la práctica educativa observada, en sus diversos aspectos: didácticos, pedagógicos, psicológicos y sociológicos. De esta manera establecimos relaciones entre las perspectivas epistemológicas tuyas y nuestras y las propuestas de enseñanza de la escritura y la lectura en el marco de los enfoques constructivistas.

En el marco de esta complejidad pudimos realizar un análisis de lo observado que nos permitió construir una propuesta didáctica alternativa que se detiene a reflexionar sobre las problemáticas que atraviesan las prácticas de lectura y escritura en el nivel secundario, vinculándola con un contenido relevante en la materia “Comunicación y Sociedad” como es el análisis del discurso de los medios de comunicación, en este caso, el de la publicidad.

Para ello ofrecemos una propuesta de enseñanza sobre la comunicación como afectación a partir de la elaboración de textos explicativos como estrategia de escritura

y diversas herramientas para la lectura del contenido, teniendo la misma como objetivo general la articulación con un análisis crítico de los discursos, particularmente de los discursos que circulan en los medios de comunicación.

La cátedra de Taller de Prácticas de Lectura y Escritura nos fue acompañando a pensar en relación a tres grandes problemáticas como son “La enseñanza y el aprendizaje desde una mirada constructivista”, “La lectura y la escritura desde la perspectiva constructivista”, “Fracaso Escolar”, “Resistencia cultural y revolución simbólica” las cuales nos permitieron darle forma y fundamento al trabajo.

Esperamos que todo lo mencionado se pueda ver reflejado especialmente en la propuesta didáctica construida.

La elaboración de este trabajo significó un enorme desafío para nosotras y contribuyó a nuestra propia formación.

Desde ya esperamos que pueda ser una alternativa que realmente se constituya en un aporte significativo para vos como docente y para tu espacio curricular.

Una vez más, te agradecemos por todo y quedamos a la espera de tus apreciaciones.

Saludos y cariños.

Micaela y Agostina

BIBLIOGRAFÍA

- Alvarado, M. (Coord.) (2004) *Problemas de la enseñanza de la lengua y la literatura.* Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.

- Baquero, R. (2008) "De las dificultades de predecir: educabilidad y fracaso escolar como categorías riesgosas" En BAQUERO, R.; PÉREZ, A. V.; TOSCANO, A. G. (Comps.) *Construyendo posibilidad. Apropiación y sentido de la experiencia escolar*. Rosario: Homo Sapiens (pp.15-31).

- Castorina, J. A.; Fernández, S.; Lenzi, A. M.; Casávola, H. M.; Kaufman, A. M.; Palau, G. (1984). Psicología Genética. Aspectos metodológicos e implicancias pedagógicas. Buenos Aires: Miño y Dávila. Capítulo "El rol constructivo de los errores en la adquisición de los conocimientos. Aportes para una teoría de los aprendizajes" y "Alcances del método de exploración crítica en psicología genética".

- Delval, J. (1996). "La fecundidad de la epistemología de Piaget. En Teberosky, A. y Tolchinsky, L. (Dir.). Revista Substratum. Temas fundamentales en Psicología y Educación. Cien años con Piaget. (Vol. III, Nº 8-9: 89-125). Barcelona: Meldar.

- Finocchio, A. M (2009). *Conquistar la escritura. Saberes y prácticas escolares.* Buenos Aires: Paidós.

- Gómez, J. C. (1993). "Modelos de Aprendizaje y Patologías del Desarrollo". En Revista Substratum. Temas fundamentales en Psicología y Educación. Perspectivas en Aprendizaje. Barcelona: Meldar. (3, Vol. 1, pp. 15-24).

- Kaplan, C. (2006) *La experiencia escolar inclusiva como respuesta a la exclusión. Disponible en: http://www.porlainclusion.educ.ar/documentos/la_experiencia_escolar.pdf*

- Pipkin, M. (1994). "¿Cómo se construye el fracaso escolar?" En *Novedades Educativas*. Buenos Aires (45); 12-13.

- Pipkin, M. (1994). ¿Cómo se construye el fracaso escolar? Rosario: Homo Sapiens.

- Pipkin, M. (1998). La lectura y los lectores ¿Cómo dialogar con el texto? Rosario: Homo Sapiens.

- Solé Gallart, I. (1992). Estrategias de lectura. Barcelona: ICE-Graó.

- Terigi, F. (2010) “Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares” Conferencia: En el marco de la jornada de apertura del Ciclo Lectivo 2010

ANEXO

Entrevista

Docente: Mariana Páez
Escuela: Escuela Normal de Paraná "José María Torres
Materia: "Comunicación y Sociedad"
Curso: 5to. "5ta."
Fecha: 18 de agosto de 2017.

- ¿Cuándo y dónde te recibiste? ¿Hace mucho que trabajas como docente? ¿Cuánto? ¿Dónde? ¿En qué cursos?

-M: Yo no tengo título docente, me recibí en el año 98 de Licenciada en Comunicación Social y este año 2017 en fines de febrero me recibí de Doctora de Ciencias Sociales. Estoy haciendo el posgrado en sexualidades, géneros y sexología en la UDER y ya tengo aprobado como 4 Seminarios. Hace 14 años que trabajo en esta escuela, he trabajado en muchas escuelas y al comienzo trabajé con adultos y me gusta mucho trabajar con adultos, cuestión que hace rato que no hago y me están dando ganas de volver a trabajar con adultos, porque me está agotando un poquito trabajar con adolescentes y creo que está bueno por ahí ir alternando cosas. Ahora, mi mayor carga horaria tiene que ver con la cuestión de la sexualidad, estoy trabajando en los talleres de educación sexual en esta escuela y también en Superior, en Profesorados de Educación Inicial, Primaria y Especial estoy en el taller de sexualidad humana. Me gusta mucho trabajar con gente grande. Los adolescentes tienen muchas resistencias. Por ahí cuando yo me conecto con la energía de tomar esas resistencias como desafíos está todo bien pero no siempre tengo esa energía. Entonces, cuando no la tengo es bastante traumático porque siento que mi tarea no es demasiado útil.

- ¿Qué materias preferís enseñar?

-M: Además de los Talleres de Educación Sexual, doy Medios de Comunicación y Sociedad en 5to. "5ta", que es donde estuvieron ustedes; Tecnología de la Información y la Comunicación en 4to. 2da y 4to.3ra; Cultura y Comunicación en 6to.4ta y luego doy Prácticas Educativas en 6to. 1ra. A esta última me la asignaron por una modificación que hubo en el plan de estudios. Yo perdí horas porque se cerró no me acuerdo por qué motivo perdí unas horas y se creó en ese nuevo plan de estudios este espacio curricular de Prácticas Educativas que está en todos los 6tos. Entonces llegó ahí yo como de carambola en ese espacio y me re enganché, me encantó y es, de todas las

materias que doy, te diría, la que más me gusta. Ahora, por ejemplo, estuvimos ayer con un grupo en el Museo de Ciencias en el puerto para que hagan las inserciones. Fascinante, una hermosura, me encantó el lugar y me encantaron los chicos cómo se sentían a gusto y las cosas que vamos a poder hacer ahí.

- ¿Cómo concebís al sujeto de aprendizaje? ¿Te sitúas en alguna perspectiva para dar la clase? ¿Cuál?

-M: Hoy, por ejemplo, en la clase que tuvimos de TIC, trabajamos el concepto de creatividades, unos de los conceptos que atraviesan el programa de TIC y lo empezamos a trabajar a principio de año y ahora de vuelta hicimos una intervención con respecto a ese tema. Yo les traje una poesía y dos frases para trabajar la cuestión de la creatividad, una de las frases era de Paulo Freire y entonces les conté un poquito quién es Paulo. Los chicos de 4to año no sabían quién era, entonces les conté. Cada vez que hablo de Freire me identifico con él. Me parece que la educación es la herramienta de la liberación, que acá a la escuela se viene a ampliar derecho, a obtener una posibilidad única de conocer, de pensamiento crítico. En esta escuela, a pesar de todos los despelotes y conflictos que hay, muchos de los docentes estamos en esa línea de trabajo. Si bien, por ahí no estamos muy organizados o pudiendo aunar refuerzos, esas ideas e intenciones están presentes en esta escuela. Porque vos escuchas que en tal o cual materia se habla de eso. Yo lo veo a eso mucho en los Talleres de Educación Sexual. Cuando un Taller de Educación Sexual funciona nos libera, es liberador el Taller de Educación Sexual. ¿Por qué nos libera? Nos libera de las imitaciones que todos traemos de la familia. Todas las familias son limitadas por más libertarias que sean ¿no?, porque tienen una determinada mirada. Entonces, en los Talleres yo tengo la mirada del tallerista, del que coordina y tengo las 30 miradas de los 30 participantes de 30 direccionalidades distintas y eso es inevitable que te enriquezca, salvo que tengas una postura totalmente intransigente. También hay gente así en esta escuela. Todos, por ahí, podemos ocupar el lugar de la intransigencia, porque son lugares móviles las subjetividades. Yo no siempre soy libertaria, mentira, muchas veces yo me comporto como una persona estructurada y dogmática que quiero imponer mis ideas y, otras veces, cuando me salgo de ese lugar, me gusta como soy, me gusta mi lugar en mi escuela, me gusta mi lugar como docente, pero por ahí no lo puedo manejar y me veo muy fea persona y muy fea docente.

- ¿Cuántos alumnos tenés este año en 5to 5ta.? Podes contar cómo los caracterizarías.

-M: Me fijo en la lista si querés. Han de ser más de 30 alumnos. Es un curso muy numeroso. Es un curso con el que puntualmente yo no tengo mucha afinidad. Son 35, si más de 30 o 33, una de las más aulas grandes, llena atestada de gurises. Es un curso de chicos a los que yo todavía no les saco la ficha. Individualmente, ellos son muy trabajadores, producen perfecto. Por ahí me han pedido que adelante horas porque tienen muchos profesores que faltan y yo tengo el último momento de la jornada. Entonces me piden que les dé un trabajo para adelantar y trabajan mejor cuando yo no estoy, mira lo que te digo. O sea, capaz que no soy una buena influencia para ese grupo, porque me hacen unos trabajos muy buenos. La vez pasada, hicieron uno sobre las campañas, no me acuerdo sobre lo que les había pedido. Acá está, (dice la docente encontrando el listado de alumnos entre sus cosas) son 32 alumnos, re bien. Te entregan todo, son analíticos, se esmeran, les gusta cumplir con los requerimientos que les vas haciendo. Yo les digo "chicos, les voy a dictar" y se ponen todos como soldaditos y así copian en silencio. Entonces, yo les digo "chicos, fíjense ustedes lo que pasa, cómo se están comportando, como autómatas". Yo les pido que copien y copian, porque son responsables y quieren tener la carpeta armada. Ahora, si yo les digo "vamos a trabajar en grupo, en equipo, yo les tiro una consigna ustedes tienen que producir en equipo", acá en el aula, se despelotan, tienen esa forma de ser, pero igual algo van produciendo. No es que no hacen nada. Pero yo no sé qué tengo con ese curso que es como que me cuesta a mí. Me parece que también tiene que ver con la materia. Yo cada vez me voy alejando más de las temáticas vinculadas a los medios, no me estoy sintiendo muy a gusto ¿viste? Me interesa mucho más la cuestión de la Ciencias Sociales, de la sexualidad. Esos temas me motivan. Es como que a mí la materia me pesa un poco. Entonces, tal vez sea por eso lo que me pasa, por ejemplo, la tarea que les di. Ya les di lo que es la campaña de bien público. Vimos muchas campañas, las analizamos. Pero bueno, la verdad que es un tema que, a mí, por ahí, me deja pensando cómo puedo hacer para engancharlos. Bueno, lo que ahora quiero hacer, algo que los va a enganchar porque siempre funciona, es ver de qué manera tomo algunos de los temas que tengo, como, por ejemplo, el museo como un medio de comunicación o los centros culturales como un medio de comunicación y vamos a hacer la visita al Molino Fábrica Cultural en Santa Fe, que es un lugar hermoso, es una locura ese lugar. También vamos a ir al Museo Interactivo de Ciencia para poder hacer una comparación de esos dos lugares, viéndolos desde la perspectiva de los medios de comunicación. El de acá, el del Ferrocarril, encargado del tema de la difusión científica y el otro, más de la

experimentación en torno a determinados materiales, a la producción de cosas con maderas, con tela, no me acuerdo de que más. Bueno, y con eso quiero sacarlos de la escuela, también quiero probar a ver qué pasa.

- ¿Cuáles son los problemas de aprendizaje más comunes? ¿A qué se deben?

-M: Los chicos están todos muy estimulados. Se ve que todos hacen deporte, hacen inglés, hacen actividades extraescolares, tienen un nivel adquisitivo medio, medio alto algunos. Entonces, lo que observo es que frente a lo que les ofrece la escuela, es como que ellos se las saben todas. Están en ese lugar "A mí ¿qué me van a enseñar?". No digo todos, tengo esta sensación, igual tendría que chequear un poco mas ¿viste? Siento que por ahí están muy dispersos y con poco enganche con la escuela. Sí se involucran y enganchan con los compañeros, en los recreos, como una cuestión humana. Pero esto puede ser un tema que juega contra del aprendizaje en ese curso puntualmente.

- ¿Cuándo y cómo te diste cuenta de que tenían dificultades?

-M: Lo veo cotidianamente cuando quiero explicar un tema, porque a mí me gusta explicar desde la pregunta. No decirles "bueno, las campañas de bien público son tal cosa". No me gusta definirle las cosas de modo dogmático. Sino que les digo "chicos ¿saben de qué hablamos cuando hablamos de campañas de bien público?" Así ellos van tirando sus ideas ¿qué campañas han visto de bien público?, ¿conocen alguna?, ¿cuál recuerdan? Entonces desde ahí vamos reconstruyendo el conocimiento entre todos. Esto es muy difícil de hacer en ese curso en general. Pero a mí me parece que es la única forma, no conozco otra forma. Yo ya sé que si les doy 3 preguntas y les digo "trabajen", me las van a entregar a las respuestas y tal vez estén hasta bien y todo, pero se juntan en los grupitos con los que ya se conocen, no hay posibilidad de intercambio, no hay circulación de gente, no hay posibilidad de escuchar al que nunca habla. Siempre hay 3 o 4 que zafan el curso, digamos, levantando la mano interviniendo como para que haya un feedback. Ellos mismos ya tienen armado ese dispositivo discursivo: hay algunos que toman la palabra y ya está, dejan conforme al profesor. Yo, en cambio, pongo en evidencia la cuestión y digo "chicos a mí no me gusta trabajar de esta manera, fíjense que ustedes funcionan muy bien si les dictó y yo no les quiero estar dictando todo el tiempo, quiero que construyamos el conocimiento entre todos". Trato de poner en evidencia ese mecanismo que está ahí funcionando para tratar de desarticularlo. Me parece que sería distinto si yo pudiera tener con el grupo una frecuencia diaria, como una maestra, o por lo menos estar con ellos día por medio y no sólo dos veces por semana y que a veces con los avatares de la escuela no sé por ahí un día o dos no los

veo o pasa algo o hay un acto, un feriado lo que sea. Ahora nos estamos viendo y teniendo clase más seguido. Pero en la primera parte del año fue muy caótico todo, hubo muchos paros y toda esa cuestión gremial, entonces tuvimos muchas menos clases de las que estaban previstas. Esto va cortando el vínculo, como que no se puede ir enriqueciendo. No sé qué más hago, la verdad. No mucho más que esto de poner evidencia el modo de trabajo e insistir sobre la misma cuestión para tratar de que funcione la cosa. No conozco otro modo. Por ahí, me gustaría que ustedes me puedan dar algunas herramientas, algunas pistas de solución para esto; la verdad es que me vendrían muy bien.

- ¿Cuáles son tus preocupaciones en relación con el aprendizaje y la enseñanza de la lectura y la escritura en tu materia?

-M: Me alucinan por ahí en algunos casos de chicos que, por ejemplo, en el curso que estuve recién (4to.3ra) había una chica que estaba en cualquiera, estaba dibujando, arrancó cuando yo les dije "chicos, saquen la carpeta, vamos a tomar nota de la actividad". Le digo "por favor toma nota" y me contesta "no tengo ganas". Entonces, le hice un chiste como para salir del momento, para aflojar. No sé bien qué le dije, pero como queriéndole decir que ponga ganas. La cuestión es que se aflojó la gurisa y empezó a anotar, empezó a tomar nota. Estábamos leyendo tres textos, una poesía y dos frases, una Freire y otra de IlyaPrigogine, que es un premio nobel de química que después lo toma la perspectiva de la complejidad, toma ideas de la ciencia más dura para enriquecer el campo de las Ciencias Sociales, en un intercambio con la epistemología, la epistemología lo toma. Es muy interesante, sobre la creatividad, el tema que estábamos dando. Entonces la chica estaba totalmente en su mundo y cuando le pregunto "¿qué significa esta frase de IlyaPrigogine?", la chica toma la palabra y me dice "que yo puedo inventar el mundo como lo quiera inventar", o algo así con sus palabras. "Excelente" le digo y le di la mano. "Muy bien eso". Y otro gurí que es de terror, porque siempre está en cualquiera, re colgado o no viene a las clases, no sé cómo se enganchó con esta actividad boba. Él quiso leer las frases, hizo unas reflexiones de las frases que estábamos analizando, me entregó un trabajo anticipado porque ya hizo un el análisis de una película que yo les había pedido, y me lo trajo re motivado. Ese chico, que siempre está en un rol que no es el protagónico, hizo en clase unas reflexiones a partir de las frases mínimas que les tiré...Se ve que hay cosas que le activan algunas cosas a algunos chicos. Fue muy linda esa clase de recién, me gustó. Volviendo a tu pregunta, que me estoy (yendo) yendo por las ramas, la preocupación es

que no logren despegarse de lo escrito por otros, que no logren producir sus propias ideas, plasmarlas en papel. Eso es un tema que a mí me moviliza mucho, me parece muy lindo cuando alguien puede expresar su idea de manera sencilla con sus palabras. Que lo logre hacer y que logre salirse del texto, cuestionar el texto, preguntarle al texto. Cuando eso sucede me siento muy bien y es lo que busco. No tanto por ahí como una cuestión demasiado consciente, que me proponga en términos de lo que quiero lograr. Pero está presente siempre en mis inquietudes. Cuando se logra me hace sentir muy bien y cuando no se logra me preocupa realmente porque yo digo "¿qué le pasa a este chico que reproduce tal cual el texto, que no le puede poner nada propio?" Entonces, al comienzo del año suelo hacer una actividad que es muy movilizadora, la de escribir la propia historia. Si bien hay grandes historias que nos cuentan o en los libros, hay otras pequeñas historias que son las historias familiares. En ellas aparece el tema de la cultura, aparece el tema de la tecnología, aparece el tema de las ideas, pila de temas que podemos trabajar. Los chicos hacen una recuperación de la propia historia desde el relato de un padre, una madre, un abuelo o un tío. Ahí, la idea de decir es el lugar de donde vengo, las ideas que traigo son tan válidas como las de los libros y son mías. Entonces yo, con las ideas de los libros más mis propias ideas, voy construyendo el mundo. Yo les digo a los chicos que, de esto, de saber que tengo en mis manos la posibilidad de hacer realidad, de construir realidad, me enteré de muy grande. Me interesa que ellos lo sepan a la edad que tienen, eso está muy bueno. Ojalá que se les haga carne porque me parece a mí que es distinta la calidad de vida de una persona que se sabe con esa capacidad con esa potencia, a que no lo sepa nunca, a que solo piense que tenga que obedecer. Me parece muy distinto ese sujeto.

- **Según tu experiencia, ¿esos problemas aparecen en otras escuelas?, ¿hay diferencias entre una y otra?, ¿en qué sentido?**

-M: Mirá, cuando hice la tesis del doctorado - yo no estoy trabajando en otras escuelas ahora, salvo en Alberdi que empecé hace poquito en los Talleres de Educación Sexual - tuve que hacer una actividad de relevamiento en la escuela Nacional. Eran unos Talleres, dos encuentros sobre Sexualidad, para saber cuáles eran las subjetividades en torno a la sexualidad. Ahí yo pude ver, y eso lo puse en mi tesis, que, en esta Escuela, el hecho de que existan los Talleres no es un dato menor. En esta escuela hay entre los alumnos esa capacidad de ver matices en los temas. No digo que siempre sea así. Pero, por ejemplo, en la otra escuela, se pensaba que se es heterosexual, o se es puto o gay, digamos. Otra cosa en el medio no existía. Acá, en cambio, en los Talleres de

Sexualidad vemos que la sexualidad está hecha de matices, que todos somos una versión única de la sexualidad. Eso está en el ambiente, se puede ver en otros lados. Cuando trabajé en el Nacional, hace ya varios años en secundaria, los chicos, a diferencia de éstos, eran chicos de zonas periféricas de la ciudad, que llegaban a la escuela con gran esfuerzo. Lo mismo veía cuando trabajaba a la noche, ni que hablar. Entonces, ellos hacían valer ese tiempo de estar en la escuela, le daban un valor, le daban importancia, lo veían como significativo porque sabían que iban a obtener un título y que con ese título iban a hacer un salto cualitativo con respecto a sus antepasados que no lo habían tenido. Entonces veían en la escuela algo de gran valía. Acá, los padres son profesionales. Sienten como obvio que van a terminar la escuela de alguna forma. Entonces, partimos de un lugar de valorización de este espacio diferente. En el curso puntual del que estamos hablando. Después, en otros, pasan muchas cosas. Yo no estoy, en verdad, muy capacitada para hacer comparaciones con otras escuelas porque no tengo mucha experiencia en otras escuelas, pero lo que he podido ver en mis años de trabajo, es que, en otras escuelas, los chicos van con expectativas. Acá, en este curso puntualmente, creo que vienen porque los mandan y porque no les queda otra, pero si pudieran no venir, no vendrían.

- ¿Tenes muchos chicos que andan bien? ¿Por qué andan bien? ¿Por qué causas crees que no tienen problemas?

-M: ¿Qué sería andar bien? Siempre hablando de 5to-5ta. Si, alguno, contados con los dedos de la mano, aprenden en mi materia. Porque, a veces, esta materia ofrece esta cosa, que te decía antes, de los matices; la posibilidad de ver entre líneas los temas. Sin ir más lejos, con 5to-5ta tengo los miércoles 40 minutos y los jueves 80. El jueves pasado les pedí que armen ya un documento publicitario breve, el plan de acción para elaborar la campaña publicitaria. Ahí los chicos se plantearon trabajar como tema el de la actividad física en los chicos discapacitados. El tema surgió porque uno de ellos va al Club Echagüe y siempre se detiene a ver cómo hay un grupo de natación donde van chicos discapacitados. Entonces empezamos a hablar del tema y les pregunté qué pensaban ellos de eso. Ellos me dijeron que está muy bien que a los discapacitados los pongan hacer deportes. Entonces les dije que son personas que tienen otras capacidades, que creo que todos tenemos discapacidades, todos. Les dije que yo tengo pila de discapacidades, que no estoy capacitada para un montón de cosas, que mientras más me conozco me doy cuenta lo discapacitada que soy en un montón de cosas. Entonces ellos decían “Sí, claro”, “La verdad que sí”. Hablamos de esas cosas y de los matices de los

temas, y les pregunté ¿cómo se desempeñan esas personas en los Talleres de Natación?". Ellos dijeron "Excelente, si vieras cómo nadan, da gusto mirarlos, nada mejor que cualquier persona normal". Entonces les pregunté "¿Normal? ¿Qué sería normal?" Y allí se dio el debate. Un chico me dice "con todo esto que estamos hablando ya nos fuimos de tema, ya no sé qué quiero hacer, ahora veo otras cosas que no veía antes". Bueno, cuando me dicen eso, yo digo que esto es lo que me interesa. Pero eso se dio con cuatro alumnos dentro del despelote del curso. Cuando pasan esas cosas yo siento que me están pagando por algo que yo estoy pudiendo hacer. Ahí cambió el tema. El tema derivó a hacer una campaña para fomentar la actividad física, partiendo del ejemplo que nos dan personas discapacitadas o con diversidad funcional. Ahí mutó el tema, de una cosa puntual y estigmatizante, en algún sentido, a un mensaje de mayor afectación, viendo el tema de la afectación que era el punto de partida de todo esto. Y bueno, algunas raras veces pasa eso que aprenden, en el sentido de que logran ver algo que antes no veían. Ese puede ser un sentido que yo le doy al aprender, no para ver lo que yo quiero que vean sino para que ellos amplíen su repertorio de miradas, de formas de ver la realidad. En otros casos no se da eso, porque no se logró llegar a entrarles por el lado de sus intereses, por el lado que puedan reflexionar, ayudarlos a ver. En el sentido de un poema de Galeano que me gusta mucho, en el que el padre, que por fin logra llevar a su hijo a ver el mar, pone a su hijo delante del mar y fascinado por su inmensidad el hijo le dice al padre "papá, enséñame a mirar". ¿Qué es lo que puedo ver acá? No nacemos sabiendo mirar, eso se enseña y con eso que se educó nosotros si podemos lograr autonomía y ver nuevas formas de mirar, tenemos que tener un punto de partida desde donde mirar, ese punto de partida puede ser dogmático, o flexible, múltiple, que habilite a mirar... Bueno, me parece que la escuela puede ser eso segundo, no siempre lo logra, lo logro yo como escuela que soy también.

- ¿Cómo evalúas? ¿Cómo corregís? ¿Por qué lo haces de esa manera? ¿Lo harías de otra forma?

- M: ¿A los alumnos? Uhhh, me cuesta tanto... Es una de las cosas que más me cuesta. Me cuesta mucho desaprobar a un alumno, porque yo digo ¿quién soy yo para desaprobarlos? Siento que con la carga horaria que tengo, no les puedo hacer un seguimiento tan minucioso para, justamente, poder responder a la idea de aprendizaje de la que hablábamos. Me cuesta mucho darme cuenta de eso. Yo de entrada hago un pacto con los chicos y les digo "bueno, miren chicos, yo no les voy a tomar evaluación porque me parece una herramienta que no da cuenta del proceso, sino que fija datos,

información, no mucho más se puede poner en una evaluación. Entonces, si vamos haciendo trabajos y producciones, eso es lo que voy a intentar evaluar". Ahora, por ejemplo, en el 5to 5ta, la nota del segundo trimestre va a tener que ver con la producción de esa campaña de bien público que es una campaña que la van a hacer ellos con una ONG. Entonces, por ejemplo, van a trabajar la cuestión de la niñez, van a trabajar con el Club de Leones con el que ya tienen contactos. Otros, con una cuestión de la pobreza, quieren trabajar con unos comedores, la gente que está en situación de calle. Otros, con el tema de los proteccionistas de animales y así. Tienen que ir a hacer una entrevista a la gente y decirles cuál es su idea y ofrecerles producir un afiche que sea para ese organismo para esa ONG, como si fuera un cliente la ONG. Es un trabajo que está bueno si se ponen las pilas y vamos a ver qué sale, cómo sale. No les tomo evaluación, salvo que se pongan muy heavy, pesados, que me rompan muchos los cocos y les digo "basta, ya está, estudien estos apuntes que les doy, la hacemos corta y evaluación". Raras veces actúo así, pero lo he hecho. Después les voy pidiendo trabajos de elaboración en el aula y voy corrigiendo voy marcando. Eso de cómo corrijo también me cuesta mucho. Es que siempre trato de dar mayor valor al propio pensamiento. Si ellos logran no reproducir lo que yo les digo y hacer una reelaboración, los felicito, porque esa parte me encanta, soy como muy emotiva para corregir. Pongo: me encantó, lograste un pensamiento crítico, lograste reelaborar lo que trabajamos en clase, bravo, te felicito, sos muy bueno pensando, que ellos puedan posicionarse como productores de mensajes, no solo consumidores. Sentir que ellos tienen la capacidad de producir los mensajes, eso me interesa mucho. La campaña, por ejemplo, apunta a que ellos puedan producir. Les pongo 10, 9, 8. Nota numérica no tengo idea de cómo se hace eso. Igual en la libreta tengo que terminar poniendo un número, me cuesta horrores, lo hago igual y trato de aprobar a todo el mundo.

- ¿Cuáles son los indicadores generales de éxito y de fracaso escolar?

-M: Por empezar, la palabra éxito me mal suena, como que no creo en el éxito. Creo en el estar permanentemente en movimiento y que los fracasos son a veces el mayor éxito. Cuando te va mal en algo es el camino para que después te vaya muy bien. No hay un estadio de éxito, de decir ya llegué, ya está, sino como un permanente devenir, un permanente fracaso, en el fracaso es donde se encuentra el real aprendizaje para mí. A eso lo vivo y experimento yo diariamente. Los indicadores serían cuando ellos, por ejemplo, en un trabajo, logran despegarse de lo que yo les di y me cuentan algo distinto. Ahí yo me muero de amor, me parece hermoso. Cuando veo que repiten lo que yo les

dije y escuchó mi voz en lo que ellos escribieron es como que no. Yo les digo “chicos, duden de todo, duden hasta de lo que yo les digo”. Cuando logren eso van a estar pensando con voz propia. No significa que cuestionen todo, pueden irse identificando con uno, con otro, pero desde la propia percepción desde la propia subjetividad, construir un espacio de propia libertad, es muy cualitativo lo mío, de tratar de captar los procesos de los chicos, pero no siempre lo logro, me parece re difícil, pero lo intento. A veces se da y otras no. Yo aprendo muchísimo, por más de lo mucho que me pesa la escuela. En algunas oportunidades, la escuela es un lugar de posibilidades reales, que puede estimular y revalorizar la palabra. Me parece que puede ser eso un antes y un después.

- ¿Qué se lee en la escuela? ¿Cómo se lee en la materia?

-M: Hay bastante dificultad en cuanto a la comprensión de los textos. Hay pocos hábitos de lectura. Una de mis debilidades es que por ahí no fomento mucho la lectura en mis alumnos. Me parece mucho más interesante la dialéctica que se da en la clase. Por ahí les doy les doy textos breves de lectura y más que nada la reflexión sobre esos textos. Pasa eso, al no fomentar que ellos lean, después ellos no son hábiles en esa cuestión.

- ¿Qué pensás sobre los nuevos modos de lectura y escritura que brindan las nuevas tecnologías?

-M: Los dispositivos móviles son geniales porque te permiten enviar información en el lugar en el que ellos estén. Yo, por ejemplo, fotocopias este año no he usado casi. Les mando por Bluetooth y WhatsApp los archivos que vamos a trabajar en clase o cosas así. Ellos enseguida se lo pasan a su grupo y listo, ya está, me olvidé. No tenemos que andar imprimiendo, gastando plata en fotocopias, etc. Eso lo tienen todos. Lo negativo es que se cuelgan, porque tienen acá todo el mundo, y así como pueden estar leyendo el texto que yo les di pueden estar con juegos o conectados a otras cosas. Es como una tentación que ellos tienen de conectarse con cosas que los divierten más, que son más de su grupo de pertenencia y no con un texto de escuela. Entonces es un arma de doble filo. Pero bueno, cuando uno se pone las pilas como docente en exigir, bueno hoy vamos a hacer esta actividad y me las llevo y cumplir con eso, ellos tienen el respeto de lo establecido por el docente y se ponen las pilas y lo hacen. Pero, por ejemplo, una cosa que hacemos en clase es que yo les doy el nombre de un autor y les pido que googleen a ver quién es, que busquen algún antecedente, y buscan. Entonces, ahí, yo también los voy llevando a que hagan un uso como dirigido del acceso a internet. Y sirve a la clase,

porque ellos van haciendo aportes, colaborando a la construcción de la clase desde el punto de vista de buscar información, asumiendo un rol activo. Eso está bueno desde su posición subjetiva, no son pasivos. No sé qué más decir porque yo no he hecho formación en el uso de TIC.

- ¿Qué esperas que los alumnos se lleven de la materia Comunicación y Sociedad?

-M: El pasar de la mirada ingenua a una mirada que se hace preguntas sobre los medios, sobre la comunicación, que vean la comunicación como una oportunidad de encuentro porque está muy mediatizada hoy en día. Me gusta mucho trabajar este texto "Comunicación como afectación", pensar también la comunicación interpersonal como una posibilidad de contacto con otros mundos, que yo puedo conocerlo o puede no querer conocer y me quedo con mi propio mundo, con mi propia forma de entender las cosas y quedarte con una versión única de cómo son las cosas, mi propia perspectiva, y no logro abrirme a otros mundos, de poder trabajar más en la materia la cuestión interpersonal y no tanto mediatizada.

Observaciones

Escuela: Normal “José María Torres”

Ciudad: Paraná

Materia: Comunicación y Sociedad

Docente: Mariana Páez

Curso y división: año 5to, “5ta”

Modalidad: “Humanidades y Ciencias Sociales”

Tema: “La comunicación como afectación: campañas de bien público”

Cantidad de alumnos: 30 alumnos

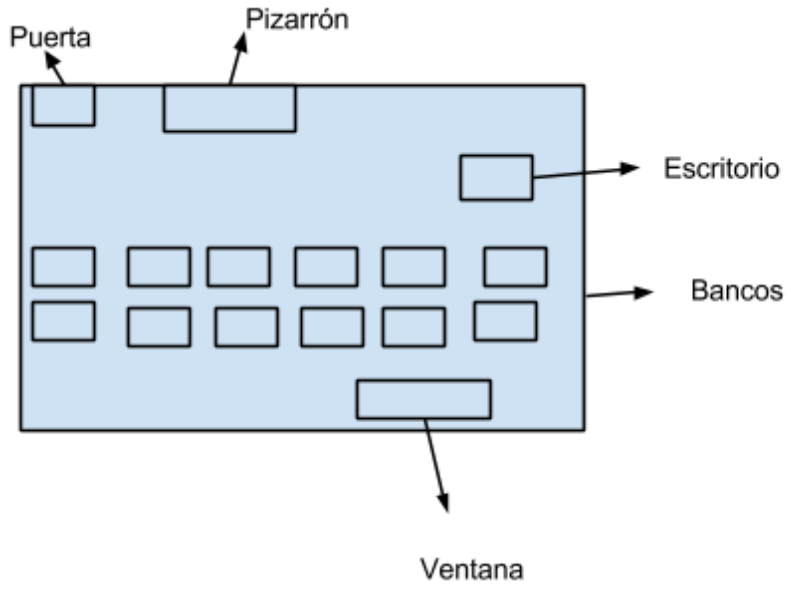
Referencias

Registro N° 1

Fecha: miércoles 31 de mayo

Horario: 12 hs a 12:45 hs

Distribución en el aula:



La profesora propone a los alumnos ir a trabajar al patio. Les da como consigna leer un texto (que ella les había pasado por el grupo de WhatsApp) en grupos e ir comentándolo. Los alumnos leen los textos desde sus celulares.
Un grupo de alumnas dialoga con la profesora sobre lo leído.

P: *La idea es pensar que todas las personas tenemos la potencia, la capacidad de enriquecernos mutuamente al conversar. Pero para que eso suceda, no es que se da espontáneamente, tenés que querer, tenés que estar abierta, escuchar la palabra del otro… ¿ no?.* (Se acerca Julia, que estaba trabajando en grupo con otros compañeros).
P: Julia, contanos vos que leíste.
J: Bueno, por lo que alcance a leer con los chicos, habla de todo el aprendizaje que nos llevamos a través de la comunicación. Eso, de la comunicación que hay entre nosotros y el aprendizaje que suele dejar. No sé qué más.
P: ¿y qué dice al principio? te acordas que hay una cita…que habla de los mundos
(-) Julia: Sí… espere que no me la acuerdo.
(-) Aa1: *Sí, de la conversación habla*. (comienza a leerlo en voz alta). “la conversación deja siempre huellas en nosotros. Lo que hace que algo sea una conversación no es el hecho de habernos enseñado algo nuevo, sino que hayamos encontrado aún en nuestra experiencia del mundo”
-P: ¿qué significa eso? con sus palabras…
-Aa1: Como que hablar con alguien no es el simple hecho de estar así no más, o sea encontras en la otra persona lo que no encontras en vos.
Aa 2: *Sí, como un segundo punto de vista, tu media naranja* (risas)
-Profesora: no como media naranja, esto que decís ¿es para encontrar novio?
-Alumna 2: no nono…
-Alumna 1: por hablar encontraríamos todo el día
-Profesora: claro, llena de novios… Chicos, a ver si coinciden con esto que voy a afirmar: “cada persona es un mundo” ¿están de acuerdo con eso?
-Julia: y si, cada uno vive una realidad diferente de su vida, tiene una perspectiva diferente.
-Alumna 1: cada persona es diferente, es única y piensa distinto.
-Profesora: ¿y los hermanos tienen el mismo mundo? ¿y los gemelos? ¿y los siameses?
julia: los siameses si, los dos comparten el mismo cuerpo.
-Profesora: vamos a escucharnos. Tienen un punto de partida similar, que es la educación que reciben en sus familias.

-Alumna 1: igual depende de cada uno, dos personas pueden tener la misma vida, pero pensar distinto, tipo un padre que es alcohólico, y un hijo que termina siendo alcohólico como el padre y el otro puede ser todo lo contrario

-Profesora: totalmente, ante una misma educación los hijos e hijas de una misma familia no son exactamente iguales ¿no?, pueden tener cosas en común, pero después cada persona desde su individualidad le da a su forma de existencia su toque único, y ahí es donde hablamos de que cada persona es un mundo, cada persona tiene su propia forma de mirar la realidad, la vida. Lo que aporta este filósofo, Gadamer, es que, en la conversación, gracias a la conversación, yo puedo acceder al universo de la otra persona, entendiendo por universo su mirada sobre el mundo, sus sentimientos, sus emociones, sus pensamientos, y es un mundo, y su mundo puede enriquecer mi mundo si es que yo soy permeable para que ello pase. Yo puedo estar en una postura de que mi mundo es el más genial y entonces me parece que los demás mundos son muy pobres para mi mundo que es tan rico, entonces nunca aprendo nada

Aa1: se encierran en su propio pensamiento…

P: totalmente. Así es chicas y chicos. Todos conocemos gente así. A mí me da no sé qué esa gente porque se pierde de un montón de cosas.

Julia: y es feo, porque uno teniendo otro punto de vista en base a la vida del otro aprende muchísimo

Profesora: por supuesto que sí. Es una habilidad que está bueno que la desarrollen los jóvenes que están en formación, ya en los grandes no importa, porque las personas grandes tienen ya sus ideas de las cosas y es más inamovible. Entonces, al hablar de la comunicación como afectación significa esto, a mi si yo estoy abierta y conozco, porque la comunicación funciona de esa manera, yo puedo verme afectada por la otra persona. Ahora bien, tengo que ver... porque esa afectación puede ser positiva o no, ¿no? Si yo me junto con gente negativa, que todo el tiempo ve el error en los demás, también eso me puede afectar, entonces está muy bueno ser astutos y reunirse con gente que potencie.

Julia: o tratar de cambiar el pensamiento a ese grupo que tiene pensamientos negativos, tratar de buscarle un pensamiento positivo, tratar como de cambiarlo, digo yo, ponele ustedes tres están re mal porque no sé, se pelearon con sus papas, entonces ahí yo vengo y trato de buscarle una solución, como tratar de ver un punto positivo

P: el tema es que esa actitud está muy buena, pero hay que poner un límite ¿no? Yo te ayudo, te ayudo, pero hasta acá te ayudo, ¿no?, porque si no, no le das una vida activa al otro para que tome sus propias decisiones también. Cada uno hace su propia

historia, más allá de la ayuda de los demás, cada uno termina definiendo lo que quiere y lo que no quiere. Un ejemplo que se me viene de esto: una pareja, uno de ellos es violento, que por lo general, según los estereotipados es el chico el violento ¿no? un chico violento, la chica está muy enamorada del chico y piensa "yo lo voy a poder cambiar, para que no sea así", que saque a luz su parte buena, su parte positiva, su parte linda, entonces está toda la vida tratando de encaminarlo a este gurí que es un violento y nunca se corrige. Bueno, eso es un despropósito me parece ¿no? Porque hay cosas que no se pueden cambiar de las estructuras psíquicas de las personas.

Julia: pero va en cada uno, me parece a mí

Alumna 1: pero si ya es así es muy difícil que cambie

Julia: pero para mí va en cada uno, el que dice bueno voy a tratar de cambiar, en el caso bueno de que el chico diga voy a tratar de cambiar, ayúdame. Y esta el que se cierra como decís vos, que nunca va a poder cambiar porque está cerrado.

Profesora: por eso digo, hay que ser muy astuto y darse cuenta de que el punto de partida es estar bien con una misma o uno mismo.

Alumna 1: también hay que ver si la otra persona quiere cambiar, porque capaz que piensa que su forma de ser esta bien así

Profesora: por eso digo, no desperdiciar la vida queriendo cambiar a una persona, porque si no, te descuidas a vos misma. Bueno, ¿algo más dice en el texto?

Julia: esto es lo que llegue a leer.

Profesora: Bueno, más adelante en la segunda parte del texto, habla de las emociones, para empezar a incorporar un tipo de diálogo que nos permite ver a las emociones como un elemento fundamental en la comunicación.

P: (dirigiéndose a nosotras) *Ellos me habían pedido hacer un proyecto para analizar y proponer algo en relación con los actos escolares, y a mí me gustaría que lo podamos tomar, y con todas estas herramientas y estas lecturas que estamos haciendo nos va a permitir proponer una forma de poder armar actos escolares que produzcan afectación justamente, en los participantes, que salgamos transformados, que alguna cosa nos vibre.*

P: (dirigiéndose a los alumnos) *Así que la idea de estos textos, ya se pueden ir después de que les diga esto, es trabajar los contenidos de la materia desde una mirada que involucre lo vivencial, pensar sus propias emociones, sus formas de comunicarse y después pensarlo en un proyecto.*

Registro N.º 2

Fecha: jueves 1 de junio

Horario: 11: 25 a 12:45 hs

Profesora: hemos tenido poca continuidad de clases, es por eso por lo que no les quise tomar un examen escrito, sino que preferí que realicen una producción, y agrego algo dentro de las poquitas cosas que pudimos hacer este año, ¿se acuerdan del video de la chica que quería comunicarse y que no podía por su poca capacidad de audición?, con ese video también pueden trabajar, acuérdense de eso que hicimos, porque este segundo trabajo tiene que ver con ese primero. La idea es que ustedes le encuentren el punto de contacto.

Bueno al finalizar el artículo, van a encontrar la consigna, ¿alguien lo puede leer?

Alumna: *Luego de leer los textos, pensarlos en la propia historia. ¿Qué momentos de intensa afectación he vivido? ¿Qué puedo pensar a partir de conectar esas experiencias y lo leído en esta materia?* (lee en voz alta)

Profesora: bueno retomo un poco de ahí, cuando pensamos la propia historia chicos ¿que entienden? Fíjense que, en la escuela, ustedes tienen clases de historia. ¿que estudian en la historia?

Alumnos: la historia, el pasado

Profesora: el pasado, ¿de qué tipo de gente?

Alumnos: gente importante, hechos…

Profesora: fíjense ustedes que esas historias por supuesto que tiene que ver con la vida individual de cada uno, porque de ahí surge el país donde vivimos, y un montón de otras cosas. Pero en la historia global están también las pequeñas historias de cada uno de nosotros, de nuestra historia familiares, la historia de nuestros amigos, de nuestras parejas, esas microhistorias, que no aparecen en los libros de historia, pero que son tan importantes como la otra historia. Este trabajo apunta, cuando dicen mi propia historia, a pensar mi propia existencia, con mi propia historia, con mi propia biografía, ¿está? bien, continua por favor.

Alumna: pero que situación profe, ¿una charla?

profesora: lo que a vos se te ocurra pensar, elegí un momento de tu vida especial, bueno qué momento elijo, cuando nació mi primera hija, por ejemplo, o cuando tuve mi primer trabajo, o cuando me recibí, pero por qué fue tan importante por qué elijo eso.

Alumna: (sigue leyendo) En grupos reducidos presentar esas ideas en uno de los siguientes formatos:

- Un juego o dinámica grupal
- Una presentación con imágenes y sonidos
- Un cuento / poesía
- Un ensayo
- Un collage
- Una representación teatral
- …

En cada uno de los casos, la entrega incluirá una breve fundamentación escrita (una carilla aproximadamente).

-Profesora: vamos a hacer así. Hoy me van a entregar la parte individual de esa consigna, y después lo voy a leer en mi casa, se los voy a traer de vuelta y a partir de ahí van a realizar la instancia grupal. Tratemos de hacer un poco de silencio para que puedan pensar.

Los chicos empiezan a trabajar. Luego, después de más o menos 20 minutos la profesora pregunta cómo van. Ella va pasando grupo por grupo, y los alumnos le hacen sus consultas.

Profesora: A estos trabajos que me den ahora, los voy a leer yo en soledad, en mi casa, no se lo voy a mostrar a nadie, y yo se los voy a devolver. Luego vamos a hacer un trabajo en grupo a partir de estos textos, así cuando ustedes vayan al grupo pueden compartirlo el 100 % con el grupo o pueden hacer un recorte, o sea les cuentan a grandes rasgos, hasta donde piensen que ustedes pueden querer que la persona sepa.

P: *Están escribiendo unas cosas increíbles, a mí me interesa mucho trabajar esta cosa de la comunicación conmigo mismo, eso de poder repensar y buscar herramientas para entender lo que me pasa. Esta primera parte es eso. La idea de la segunda parte es que lo trabajen en grupo. El pasado unos chicos hicieron un collage, otros escribieron textos más tipos literarios, un poema, otros hicieron unos juegos, entonces la idea es tomar las dos horas de la semana que viene para tomar las experiencias más bien lúdicas, y ahí finalizaríamos* (nos dice la profesora al finalizar la clase)

Registro N.º 3

Fecha: miércoles 7 de junio

Horario: 12 hs a 12:45 hs

P: *¡Bueno muy bien!, vamos a comenzar, vamos a hacer lo siguiente. Nos vamos a poner en grupos de a cuatro personas y vamos a trabajar a partir de la segunda parte del trabajo que iniciamos la clase anterior* (los chicos están muy dispersos, la profesora pide silencio reiteradas veces). Vamos a iniciar la segunda parte del trabajo anterior, ¿recuerdan? un momento de sus vidas que se sintieron afectados por una situación ¿no?, vamos a juntarnos de a cuatro y la idea es compartir el escrito, pero ya sin el texto, el texto lo tengo yo, contar con ese grupo de a cuatro que fue lo que plasmaron en ese trabajo y después van agarrar una hoja y van a tratar de, y van a escribir cuáles fueron las emociones que estuvieron involucradas en esas cuatro situaciones, y luego van a ver que hay coincidencias en algunas de las emociones que tengan mayor presencia. Los grupos se conforman de cuatro personas.

Cuando algunos grupos terminan la actividad la profesora pide que socialicen lo que escribieron y pregunta qué emoción eligieron. La mayoría de los grupos refiere a la tristeza:

A (del Grupo 1): “La tristeza para nosotros es un momento en que un ser humano recibe un golpe. Como el fallecimiento de un ser querido, es un desafío por enfrentar para encontrar la felicidad”

A (del Grupo 2): “La tristeza sirve para desahogarnos, y ver otros puntos de vista”

A (del Grupo 3): “La tristeza es un sentimiento que las personas suelen sentir, esto puede generar algo malo, y algo bueno, porque de todos nuestros errores generamos algo bueno”

Registro N.º 4

Fecha: jueves 8 de junio

Horario: 11: 25 a 12:45 hs

Profesora: *Abran sus carpetas, coloquen la fecha de hoy y les dictó algo* (dicta). *Consigna para dar cierre al tema "comunicación como afectación", actividad grupal: recupero el grupo con el que trabaje en el encuentro anterior y lo producido en esa oportunidad. Luego definir una escena, para dramatizar donde:*

-se pueda observar la emoción que el grupo identificó como prioritaria.

-se presenten al menos dos posiciones: una que apueste y defienda esa emoción y los aprendizajes que esta posibilita para la comunicación interpersonal y conmigo misma/o(...)

P: Cuando decimos interpersonal, ¿a qué se refiere?

Ao: comunicación con otro…

P: sí y consigo. (sigue dictando) y otra que lo desestime, se entiende que a la emoción ¿no?

Después de 20 minutos la profesora pregunta grupo por grupo si terminaron. Como no todos contestan, la profesora decide empezar con la exposición y elige un grupo para que empiece. Pide silencio (reiteradas veces). Los alumnos conversan entre sí.

comienzan las escenas...

Grupo 1: Los alumnos presentaron una escena donde un hincha de boca y otro hincha de river miran un partido de fútbol. Pero la profesora dice que a partir de una emoción tomaron dos posturas.

Grupo 2: Presentaron una situación de robo a mano armada, donde matan a un amigo. Pasó una semana y un chico pregunta si quieren salir al boliche y les dicen cómo vamos a salir si paso una semana de la muerte de su amigo.

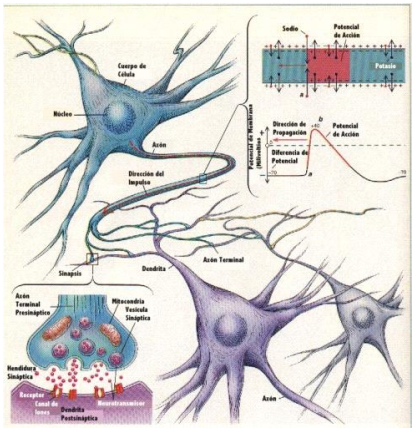
Texto que utilizo la docente para abordar la temática

Comunicación como afectación

Mariana Páez / Escuela Normal J M Torres

La conversación deja siempre huellas en nosotros. Lo que hace que algo sea una conversación no es el hecho de habernos enseñado algo nuevo, sino que hayamos encontrado en el otro algo que no habíamos encontrado aún en nuestra experiencia del mundo.

GADAMER, H. G. "Verdad y Método I", Ed. Sígueme, Salamanca, Pág. 206.



Transformación. Expansión. Cambio. Movilización. Aprendizaje. Son algunas de las cosas que dicen ustedes al preguntarles por el significado de "la comunicación como afectación". Entendieron muy bien a dónde apuntaba la idea y dieron ejemplos: cuando vieron una película, se enteraron de una determinada controversia ética, una canción, una palabra dicha en el momento justo que los llenó de impulso.

Me gusta pensar que las personas tenemos la capacidad de funcionar como las microscópicas neuronas: cuando nos encontramos con el otro, y media un estímulo

apropiado, podemos realizar conexiones que, a la manera de puentes, nos permiten pasar a otro universo, a otras formas de entender la vida.

Esas sinapsis que en el encuentro con otro se habilitan son para siempre y, ahora que lo pienso detenidamente - porque escribir es una grandísima forma de pensar- , más que un puente es la entrada a una gran autopista con infinitas rutas que vienen y van. Porque de una conexión pueden devenir tantas otras como estemos dispuestos a crear.

Si bien esos portales algunas veces se abren mágicamente, sin buscarlos, sin esperarlos, es interesante saber que contamos con la capacidad de provocarlos. Cada uno de nosotros tenemos esa potencialidad: la de poder salir en su búsqueda. ¿De qué manera? Afrontando desafíos, saliendo de la zona de confort, animándonos a lo que nos da miedo, probando nuevas experiencias, caminando por calles nunca transitadas, dándole crédito al otro (esto es confiar en lo que tiene para decirme). Son maneras que permiten crear condiciones beneficiosas para que una comunicación que me afecte y que afecte a los demás pueda tener lugar.

Son estrategias para descubrir la potencia de nuestra propia existencia. Una potencia -poder, fuerza, capacidad, energía, impulso, talento- abundante que está esperando ser llamada, que quiere mostrarse, expresarse, salir a escena. “Nadie sabe lo que su cuerpo puede hacer, hasta que lo intenta, para eso es necesario animarse a experimentar, sin saberes previos. Nadie sabe de qué es capaz”, dice con sus palabras un pensador tan antiguo como joven llamado Baruch Spinoza.

A partir de esta idea Deleuze propone pensar en la propia potencia como algo con la capacidad de multiplicarse, de esparcirse, de aumentar, de derribar barreras. Esto pasa cuando mi potencia se une a la potencia de otro, cuando el nadador se une a las olas, cuando el jugador se une a su equipo, cuando el pan se encuentra con la manteca o cuando profesor y estudiantes se miran a los ojos y saben que comparten la pasión de imaginar.

Claro, también existe la impotencia. Esa sensación de yo no puedo. Nada me gusta. No soy bueno para nada. Cuando aún no logré descubrir mi potencial, aquello que me inyecta mariposas en la panza, que me pone a vibrar como un parche de tambor. La impotencia es una sensación que aplasta, que vuelve pesados los días. La incomunicación, la soledad, la falta de puentes deriva en impotencia.

Más adelante completaremos esta idea, lo que nos interesa ahora es la posibilidad que tenemos los sujetos de afectar y dejarnos afectar. Esa característica que nos hace seres permeables, sensibles, móviles. Para que la comunicación con los demás funcione en estas direcciones, en un sentido creativo, de crecimiento y experimentación, se necesita mantener una comunicación previa, una íntima conversación cotidiana con uno mismo. Dedicarle tiempo a conocer a esa persona que habita nuestro cuerpo. ¿Cuántas veces al día hablamos con nosotros mismos? ¿Nos preguntamos por qué actuamos de una manera o de otra? ¿Nos detenemos a pensar en lo que deseamos, sentimos, buscamos? Ojalá la respuesta sea "¡¡¡¡¡Sí, obvio!!!!". Si así es, si así no es, no importa. En ambos casos nos vendrá bien distinguir la diferencia entre: emociones y sentimientos, ellos son las llaves o los candados de nuestra potencia.

Las emociones, los sentimientos

Fuente: http://psicogene.blogspot.com.ar/p/las-emociones-los-sentimientos-y-las.html

La emoción es un estado afectivo que experimentamos, una reacción subjetiva al ambiente que viene acompañada de cambios orgánicos (fisiológicos y endocrinos) de origen innato, influidos por la experiencia. Las emociones tienen una función adaptativa de nuestro organismo a lo que nos rodea. Es un estado que sobreviene súbita y bruscamente, en forma de crisis más o menos violentas y más o menos pasajeras.

En el ser humano la experiencia de una emoción generalmente involucra un conjunto de cogniciones, actitudes y creencias sobre el mundo, que utilizamos para valorar una situación concreta y, por tanto, influyen en el modo en el que se percibe dicha situación.

Durante mucho tiempo las emociones han estado consideradas poco importantes y siempre se le ha dado más relevancia a la parte más racional del ser humano. Pero las emociones, al ser estados afectivos, indican estados internos personales,

motivaciones, deseos, necesidades e incluso objetivos. De todas formas, es difícil saber a partir de la emoción cual será la conducta futura del individuo, aunque nos puede ayudar a intuirla.

Apenas tenemos unos meses de vida, adquirimos emociones básicas como el miedo, el enfado o la alegría. Algunos animales comparten con nosotros esas emociones tan básicas, que en los humanos se van haciendo más complejas gracias al lenguaje, porque usamos símbolos, signos y significados.

Cada individuo experimenta una emoción de forma particular, dependiendo de sus experiencias anteriores, aprendizaje, carácter y de la situación concreta. Algunas de las reacciones fisiológicas y comportamentales que desencadenan las emociones son innatas, mientras que otras pueden adquirirse.

Charles Darwin observó cómo los animales (especialmente en los primates) tenían un extenso repertorio de emociones, y que esta manera de expresar las emociones tenía una función social, pues colaboraban en la supervivencia de la especie. Tienen, por tanto, una función adaptativa.

Existen 6 categorías básicas de emociones.

MIEDO: Anticipación de una amenaza o peligro que produce ansiedad, incertidumbre, inseguridad.

SORPRESA: Sobresalto, asombro, desconcierto. Es muy transitoria. Puede dar una aproximación cognitiva para saber qué pasa.

AVERSIÓN: Disgusto, asco, solemos alejarnos del objeto que nos produce aversión.

IRA: Rabia, enojo, resentimiento, furia, irritabilidad.

ALEGRÍA: Diversión, euforia, gratificación, contentos, da una sensación de bienestar, de seguridad.

TRISTEZA: Pena, soledad, pesimismo.

Si tenemos en cuenta esta finalidad adaptativa de las emociones, podríamos decir que tienen diferentes funciones:

MIEDO: Tendemos hacia la protección.

SORPRESA: Ayuda a orientarnos frente a la nueva situación.

AVERSIÓN: Nos produce rechazo hacia aquello que tenemos delante.

IRA: Nos induce hacia la destrucción.

ALEGRÍA: Nos induce hacia la reproducción (deseamos reproducir aquel suceso que nos hace sentir bien).

TRISTEZA: Nos motiva hacia una nueva reintegración personal.

Los humanos tenemos 42 músculos diferentes en la cara. Dependiendo de cómo los movemos expresamos unas determinadas emociones u otras. Hay sonrisas diferentes, que expresan diferentes grados de alegrías. Esto nos ayuda a expresar lo que sentimos, que en numerosas ocasiones nos es difícil explicar con palabras. Es otra manera de comunicarnos socialmente y de sentirnos integrados en un grupo social. Hemos de tener en cuenta que el hombre es el animal social por excelencia.

Las diferentes expresiones faciales son internacionales, dentro de diferentes culturas hay un lenguaje similar. Podemos observar como en los niños ciegos o sordos cuando experimentan las emociones lo demuestran de forma muy parecida a las demás personas, tienen la misma expresión facial. Posiblemente existan unas bases genéticas, hereditarias, ya que un niño que no ve no puede imitar las expresiones faciales de los demás. Aunque las expresiones también varían un poco en función de la cultura, el sexo, el país de origen etc. Las mujeres tienen más sensibilidad para captar mejor las expresiones faciales o las señales emotivas y esta sensibilidad aumenta con la edad. Otro ejemplo son los rostros de los orientales, especialmente los japoneses, son bastante inexpresivos, pero es de cara a los demás, porque a nivel íntimo expresan mejor sus emociones.

Las expresiones faciales también afectan a la persona que nos está mirando alterando su conducta. Si observamos a alguien que llora nosotros nos ponemos tristes o serios e incluso podemos llegar a llorar como esa persona. Por otro lado, se suelen identificar bastante bien la ira, la alegría y la tristeza de las personas que observamos. Pero se identifican peor el miedo, la sorpresa y la aversión. Las emociones poseen unos componentes conductuales particulares, que son la

manera en que éstas se muestran externamente. Son en cierta medida controlables, basados en el aprendizaje familiar y cultural de cada grupo:

Expresiones faciales.

Acciones y gestos.

Distancia entre personas.

Componentes no lingüísticos de la expresión verbal (comunicación no verbal).

Los otros componentes de las emociones son fisiológicos e involuntarios, iguales para todos:

Temblor

Sonrojarse

Sudoración

Respiración agitada

Dilatación pupilar

Aumento del ritmo cardíaco

Estos componentes son los que están en la base del polígrafo o del "detector de mentiras". Se supone que cuando una persona miente siente o no puede controlar sus cambios fisiológicos, aunque hay personas que con entrenamiento sí pueden llegar a controlarlo.

¿Qué es la Inteligencia Emocional?

De la misma manera que se reconoce el CI (cociente intelectual), se puede reconocer la Inteligencia Emocional. Se trata de conectar las emociones con uno mismo; saber qué es lo que siento, poder verme a mí y ver a los demás de forma positiva y objetiva. La Inteligencia Emocional es la capacidad de interactuar con el mundo de forma receptiva y adecuada.

Características básicas y propias de la persona emocionalmente inteligente:

Poseer suficiente grado de autoestima

Ser personas positivas

Saber dar y recibir

Empatía (entender los sentimientos de los otros)

Reconocer los propios sentimientos

Ser capaz de expresar los sentimientos positivos como los negativos

Ser capaz también de controlar estos sentimientos

Motivación, ilusión, interés

Tener valores alternativos

Superación de las dificultades y de las frustraciones

Encontrar equilibrio entre exigencia y tolerancia.

Goleman explica que la Inteligencia Emocional es el conjunto de habilidades que sirven para expresar y controlar los sentimientos de la manera más adecuada en el terreno personal y social. Incluye, por tanto, un buen manejo de los sentimientos, motivación, perseverancia, empatía o agilidad mental. Justo las cualidades que configuran un carácter con una buena adaptación social.

Los sentimientos

El sentimiento es el resultado de una emoción, a través del cual, la persona que es consciente tiene acceso al estado anímico propio. El cauce por el cual se solventa puede ser físico y/o espiritual. Esta respuesta está mediada por neurotransmisores como la dopamina, la noradrenalina y la serotonina. Forma parte de la dinámica cerebral del ser humano y de los demás animales, que les capacita para reaccionar a los eventos de la vida diaria.

Las emociones son polarizaciones que hace nuestra mente de los hechos. En ausencia de emociones emergen los sentimientos. Como necesidad y demanda de las emociones que ya no se experimentan y a las que hemos estado sometidos durante un tiempo, suficiente como para ayudarnos a conceptualizar que dichas interacciones son buenas. Así es como nuestro estado de ánimo toma forma. Los sentimientos sanos permiten una dinámica cerebral fluida, dando como resultado un estado anímico feliz.

Su origen es el resultado del movimiento de las cargas emocionales a las cuales nuestra mente se ve sometida por la variación del medio. Una gran carga emocional que desaparezca en poco tiempo puede llegar a dar forma a un sentimiento que perdure en el tiempo. Así el amor puede nacer de una emoción tal como la sorpresa y el halago de que alguien nos preste especial atención durante un tiempo sostenido, en el que al desaparecer dicho estímulo es cuando emerge la toma de decisión de lo que hemos considerado bueno. Nuestro sistema límbico informará que ya no hay estímulo, nuestra conciencia marcará la prioridad y nuestro consciente nos indicará que eso que es bueno ya no está. Es cuando el amor romántico toma verdadera forma, pasando a formar parte de nuestra voluntad expresa y personalidad.

Los estímulos emotivos, adecuadamente sostenidos en el tiempo, pueden hacer nacer el sentimiento de (por ejemplo) amor romántico, que no es más que la expresión de nuestro sistema límbico por continuar viéndose sometido a las cargas emocionales necesarias que equilibran y liberan de ciertos rasgos no preferentes de nuestro estado anímico, y que por reacción creemos que nos encamina a un estado de flujo que nos permitirá sostener el estado de mayor preferencia: La felicidad encontrada.

Así, la mente establece el objetivo y los hechos fomentan o contrarrestan su consecución y preservación. La variación del estado preferente que hace la mente del objetivo induce en ella como principio la emoción que desencadenará (o no) un sentimiento que la motiva a actuar.

La forma más difícil es saber que están regidos por las leyes que gobiernan el funcionamiento energético del cerebro. Inhibir por preferencia del ego un sentimiento equivale a fomentar un anhelo, postergar un anhelo fomenta una frustración o una vehemencia. Los sentimientos necesitan de una razón o cauce para ser satisfechos y hacernos sentir equilibrados.

Dado que todos los individuos manifestamos los mismos sentimientos en diferentes situaciones, se puede decir que nunca hay dos situaciones iguales ni dos personas que manifiesten exactamente la misma intensidad del sentimiento desencadenado por un evento común a ellos. Ante esta evidencia, se puede afirmar sin temor a equivocarse que el ser humano es distinto, entre sus propios

congéneres, en su forma de motivarse y que las personas responden de manera diferente a los sentimientos ajenos, algunas veces fomentando la carga y otras contrarrestándola.

Con una adecuada teoría de la mente, podremos entrever ciertos comportamientos emotivos/sentimentales: Por ejemplo: Si a Paula le molesta que su esposo siempre deje tirado sus calcetines al acostarse, este genera en Paula una sensación de DESAGRADO y al mismo tiempo una emoción de ENOJO. Al sostenerse de forma continuada este tipo de evento, concluye en un SENTIMIENTO de DESAGRADO, que realimenta una emoción de IRA, encaminando a un sentimiento de FRUSTRACIÓN, que de alargarse en el tiempo y de no tomar otros datos en cuenta, acabará concluyendo en un estado de ánimo dominado por el ODIO. Si Paula fuese una chica sana, esta situación la motivaría a quitarse de la mente toda la carga que la desequilibra en su dinámica fluida de lo que ella prefiere como felicidad encontrada. Debido a que lo que Paula considera bueno es el perfeccionismo, todo lo que varíe ese estado preferente la emocionará de tal manera que, al formar parte de su conciencia y por lo tanto de su personalidad, evocará emociones que condicionarán sus sentimientos tendentes al perfeccionismo hacia el orden, pues el mínimo desorden la emocionan con irritación y perturban su estado de flujo en gran manera.

Emoción

Las emociones son expresiones psicofisiológicas, biológicas y de estados mentales. Es un término genérico para referirse a la adaptación por parte de los individuos a estímulos provocados por personas, animales, cosas…

La emoción está asociada con el temperamento, la personalidad y con la motivación de las personas. Los estados emocionales son causados por la liberación de hormonas y neurotransmisores, que luego convierten estas emociones en sentimientos.

Los neurotransmisores más importantes son: la dopamina, serotonina, noradrenalina, cortisol y la oxitocina. Se puede decir que las emociones provienen especialmente de la forma en cómo trabaja nuestro organismo y nuestro cerebro.

El cerebro es el que se encarga de convertir a las hormonas y neurotransmisores en sentimientos.

Generalmente, se considera que las emociones son de menor duración que los sentimientos y se cree que son las que impulsan y motivan a que las personas actúen. Son más intensas que los sentimientos, pero duran menos que éstos.

Se habla de unas emociones que son básicas, ya que según algunos estudios; todos los seres humanos las experimentan. Éstas son: sorpresa o asombro, asco, tristeza, ira, miedo, alegría/felicidad.

Cuando las emociones son constantemente reprimidas, pueden dar lugar a una crisis emocional.

Diferencias clave entre sentimiento y emoción

Los sentimientos son más duraderos que las emociones, pero las emociones son más intensas que los sentimientos. Los sentimientos son el resultado de las emociones.

Las emociones son reacciones psicofisiológicas ante diversos estímulos, mientras que los sentimientos son evaluaciones conscientes de nuestras emociones.

Emociones son una predisposición a la acción.

Está implícito en todo nuestro quehacer, ocupa un lugar central en nuestra práctica. Los afectos en juego en un proceso analítico son lo que le da sentido.

Los sentimientos son el resultado de las emociones. La palabra sentimiento viene del verbo “sentir” y se refiere a un estado de ánimo afectivo, por lo general de larga duración, que se presenta en el sujeto como producto de las emociones que le hace experimentar algo o alguien.

La palabra sentimiento en un principio se utilizaba para referirse a todas las experiencia sensoriales y subjetivas, sin embargo, actualmente en el campo de la psicología se usa para designar las experiencias subjetivas que forman parte de los individuos y que son el fruto de las emociones.

El desarrollo de la empatía es lo que permite a las personas poder entender los sentimientos de los demás. Los sentimientos pueden ser de corto o largo plazo, pero generalmente suelen mantenerse durante largos períodos de tiempo. Por

ejemplo, los sentimientos de amor en algunos casos suelen durar mucho tiempo. Otros ejemplos de sentimientos incluyen los celos y el dolor o sufrimiento.

Bibliografía

Goleman, D. (1996). La inteligencia emocional. Barcelona. Kairos.

Haidt, Jonathan. La hipótesis de la felicidad. La búsqueda de verdades modernas en la sabiduría antigua. E. D. Gedisa. ISBN 84-9784-152-2.

Punset, Eduardo (12/2006). El alma está en el cerebro. Radiografía de la máquina de pensar (Tercera edición). ISBN 84-03-09737-9.

Punset, Eduardo (02/2006). El viaje a la felicidad. Las nuevas claves científicas (Octava edición). E. D. Destino. ISBN 84-233-3777-4.

Reeve, J. (1994). Motivación y emoción. Madrid. McGraw Hill.

Vila, J., Fernández, M. (1990). Activación y conducta. Madrid. Alhambra.

ACTIVIDAD

Luego de leer los textos, pensarlos en la propia historia. ¿Qué momentos de intensa afectación he vivido? ¿Qué puedo pensar a partir de conectar esas experiencias y lo leído en esta materia?

En grupos reducidos presentar esas ideas en uno de los siguientes formatos:

- Un juego o dinámica grupal
- Una presentación con imágenes y sonidos
- Un cuento / poesía
- Un ensayo
- Un collage
- Una representación teatral
- …

En cada uno de los casos, la entrega incluirá una breve fundamentación escrita (una carilla aprox).

Respuesta de la docente a la propuesta alternativa

Reflexiones en relación a la "Propuesta de enseñanza: "La Comunicación como afectación"", realizado por las estudiantes Micaela Caproli y Agostina Franco, del Profesorado en Ciencias de la Educación, Taller de Prácticas de Lectura y Escritura

Estimadas Micaela y Agostina, antes que nada, preguntarles ¿por qué en la carátula aparecen primero los apellidos y luego los nombres? Me resulta como administrativo, frío, no acorde con el nombre del trabajo. (Esto es un detalle de forma, pero vieron que, si la forma y el contenido van de la mano, mucho mejor).

Por otra parte, como ya se los expresé anteriormente, este trabajo me parece por su extensión (casi 100 páginas, incluyendo anexos) y abordaje, tanto por la metodología empleada, como una especie de proyecto de tesis. Es decir, como si excediera o rebalsara el hecho de ser un trabajo final de una materia. Esto por un lado habla muy bien de quienes les plantearon las consignas, evidentemente muy formales y minuciosas. Sin embargo, tal formato y contenido –en una primera mirada- no se daría la mano con lo que expresan en el primer párrafo, cuando plantean que se trata de una propuesta alternativa para el espacio curricular Comunicación y Sociedad. Digo, pensando lo alternativo tal vez de manera sesgada, e imaginando por ejemplo la inclusión de otros lenguajes que, por ejemplo, no requieran sólo de las palabras, sino de otras formas de comunicarse afectivamente.

Debido a la extensión y al formato, me resultó difícil la lectura del trabajo, de ahí la demora y la falta de cumplimiento ante los reiterados pedidos de devolución. Les pido disculpas por eso.

Ahora sí, entrando en la propuesta me resulta interesante y les agradezco el texto de Cassany, voy a incorporarlo, para trabajar el concepto de discurso, verdad y realidad, aspectos que trabajamos, pero sin un texto de respaldo.

Llevar adelante los cuatro encuentros va a resultar una rica experiencia para despertar las ganas de leer y escribir o alimentarlas, tal vez. Una manera de afectarse con la lectura y la escritura. Asimismo, me interesó la inclusión de la tecnología para el cuarto momento, una idea que seguramente va a motivar a los y las jóvenes.

Este año quiero llevar al aula sus ideas, como actividades previas al tema de las campañas de bien público. Están invitadas, incluso si quieren que lo coordinemos juntas.

Reitero el compromiso expresado por ustedes en todo momento y les agradezco sus aportes que vienen a resignificar mis prácticas.

Abrazo. Mariana Páez.

Carta que enviamos a la docente

Paraná, 12 de octubre de 2017

Estimada Mariana Páez:

Desde la cátedra “Taller de Prácticas de Lectura y Escritura” de 4to año del Profesorado en Ciencias de la Educación -UNER- , que estamos cursando, se nos propuso realizar un trabajo de campo, el cual nos posibilitó trabajar con vos y tus alumnos de 5to “5ta”, en la Escuela Normal “José María Torres” de la ciudad de Paraná, Entre Ríos.

En el marco de dicho trabajo, tuvimos la oportunidad de presenciar las clases que desarrollaste sobre el tema “La Comunicación como afectación: campañas de bien público” desde la materia “Comunicación y Sociedad”.

Como parte de estos intercambios y encuentros tuvimos charlas informales que sostuvimos desde nuestra inserción en la institución y te hicimos una entrevista.

En esta instancia, queremos compartir con vos algunas reflexiones sobre la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura en los contenidos desarrollados en tu espacio curricular con el grupo de alumnos y, además, invitarte a continuar juntas el trabajo que venís realizando y presentarte una propuesta de enseñanza que aborde y atienda tus preocupaciones.

A partir del diálogo que tuvimos en la entrevista, y en relación a los alumnos, nos decías: “yo no les quiero estar dictando todo el tiempo, quiero que construyamos el conocimiento entre todos”. Así, vos te interrogas sobre la necesidad de pensar otros modos de intercambio en el aula donde la propuesta no pase por un dictado de tu parte, sino que habilite que el conocimiento se construya entre todos. En relación con la escritura de los estudiantes, nos planteabas la siguiente preocupación en la entrevista: “la preocupación es que no logren despegarse de lo escrito por otros, que no logren producir sus propias ideas, plasmarlas en papel. Eso es un tema que a mí me moviliza mucho, me parece muy lindo cuando alguien puede expresar su idea de manera sencilla con sus palabras. Que lo logre hacer y que logre salirse del texto, cuestionar el texto, preguntarle al texto (...)Que ellos puedan posicionarse como productores de mensaje.”

Por otra parte, la preocupación con respecto a la lectura que nos comentabas en la entrevista era la siguiente: “Hay bastante dificultad en cuanto a la comprensión de los textos. Hay pocos hábitos de lectura. Una de mis debilidades es que por ahí no fomento mucho la lectura en mis alumnos. Me parece mucho más interesante la dialéctica que se da en la clase. Por ahí les facilitó textos breves de lectura y más que nada la reflexión sobre esos textos. Pasa eso, al no fomentar que ellos lean, después ellos no son hábiles en esa cuestión.”

La cuestión sería entonces, desde nuestro lugar de estudiantes en formación, cómo podríamos abordar tus preocupaciones acerca de la lectura y la escritura de tus alumnos en relación con el aprendizaje y la construcción de conocimiento. Nos gustaría tomar estas preocupaciones para plantearte o acercarte algunos aportes didácticos. Es decir, presentarte en esta carta, el esbozo de una propuesta de enseñanza que estamos comenzando a diseñar sobre el contenido en cuestión: “La comunicación como afectación: campañas de bien público” en la que

incluiremos algunas estrategias de escritura que permitan a los alumnos producir ideas propias sobre el tema trabajado, que es una de las cuestiones que te inquietan.

Pensamos que los chicos no aprenden a escribir mágicamente, por casualidad o maduración, es tarea de los docentes enseñarlo.

A partir de esto, en primer lugar, plantearemos algunas reflexiones sobre las prácticas de lectura y escritura que se ponen en juego en el aprendizaje en la escuela, desde los aportes de distintos autores que hemos trabajado.

Cuando un lector comprende lo que lee, está aprendiendo, en la medida en que su lectura le informa, le permite acercarse al mundo de significados de un autor y le ofrece nuevas perspectivas u opiniones sobre determinados aspectos. La lectura nos acerca a múltiples culturas, y siempre es una contribución esencial a la cultura propia del lector. En la lectura se da un proceso de aprendizaje no intencionado, incluso cuando los objetivos del lector poseen otras características, por ejemplo, leer por placer. En muchas situaciones leemos con la finalidad de aprender, en este sentido la comprensión se entiende como la implicancia de la presencia del lector activo que procesa la información que lee, relacionándola con la que ya poseía y modificando ésta como consecuencia de su actividad; cuando leemos para aprender, ponemos en marcha una serie de estrategias cuya función es asegurar este objetivo.

El texto, está caracterizado por su informatividad, es decir que todo texto, se supone, viene a decir algo que no estaba dicho. Es esa novedad lo que hace que valga la pena realizar el trabajo de lectura. Leer, es un trabajo arduo, y solo nos mueve a realizarlo la expectativa de obtener algo a cambio, algo que no sabíamos antes del acto de lectura.

No todos los textos se comprenden de la misma manera, ya que la comprensión que cada uno realiza depende del texto que tiene delante, pero también depende de otras cuestiones propias del lector, como el conocimiento previo con que se aborda la lectura, los objetivos que la presiden y la motivación. Con respecto a esta última, no hay que olvidar que el interés y la motivación se crea, se suscita y se educa, y depende muchas veces del entusiasmo y de la presentación que hace el profesor de una determinada lectura y de las posibilidades que sean capaces de explorar los alumnos.

La lectura y la escritura son prácticas culturales complejas, ya que las entendemos como procesos recursivos, porque dentro de la dinámica se gesta un constante movimiento dialéctico que toma lo ya dicho para ampliarlo, reelaborarlo y transformarlo en un discurso nuevo; la lectura y la escritura suponen un ir y venir. Por esto, la tarea del que emprende la escritura debería presentar ideas nuevas sobre un tema conocido o decir de una manera diferente lo que ya ha sido dicho. Lograr esto, no es una tarea fácil, porque es necesario conocer el tema para proponer nuevas relaciones o perspectivas para abordarlo. “(…) uno de los desafíos que se plantean a la escuela es el de nutrir la enciclopedia de los alumnos, los conocimientos, que constituyen la materia prima de la que se abastecen todos los textos y sin la cual cualquier proyecto de trabajo con la escritura tiene pocas chances de resultar satisfactorio” (Alvarado, 2004:28). Así, la escuela debería promover actividades de escritura que permitan a los alumnos no sólo apropiarse del conocimiento, sino transformarlo y poder hacerlo propio, es decir, que puedan reinterpretarlo, decirlo con sus palabras de alguna manera.

La propuesta que estamos pensando para abordar la temática de “La Comunicación como afectación”, intenta articularse con un análisis crítico de los discursos, particularmente de los discursos que circulan en los medios de comunicación, entendiendo que éstos encubren intenciones, artimañas e ideologías, que pueden confundirnos y arrastrarnos a connotaciones tendenciosas.

Con esta pretensión, la propuesta tendría dos momentos. En el primero, propondríamos a los alumnos la lectura de textos sobre la temática. Los textos podrían ser, por ejemplo: noticias, publicidades, según el tema de interés de los alumnos relacionados con la materia, ya que, para arribar a una escritura propia, cuestión que te preocupa, es necesario informarse acerca de aquello que se va a abordar. Para ello, plantearíamos estrategias de lectura para afrontar los problemas que puedan enfrentar al comprender los textos, tales como: señalar los términos o expresiones desconocidos e intentar definirlos a través del diccionario, la búsqueda en la web o el intercambio en clase; plantear preguntas al texto, etc. En un segundo momento, los alumnos escribirían folletos publicitarios/campañas publicitarias o reflexiones sobre la comunicación, en grupos pequeños, para luego socializarlos con los demás grupos. En este sentido, vamos a considerar instancias de elaboración de borradores, también de revisión entre pares, con la intención de acompañar el proceso de escritura y arribar a las versiones finales. Proponemos esto ya que, como lo mencionamos anteriormente, entendemos a la escritura como un proceso recursivo.

Ana María Finocchio plantea que enseñar y aprender a escribir en la escuela configura una cultura escolar específica en relación con la apropiación de la escritura por parte de los alumnos. La autora, entiende a la escritura como un aprendizaje complejo que constituye un proceso individual y a la vez social, en donde se va conformando un ‘mundo’ en el cual entran en relación y debate diversos saberes, intereses y competencias que dejan de lado aquellos postulados mecanicistas en los que sólo prevalecen los aspectos normativos y la mirada evaluadora del docente en relación con los escritos de sus alumnos. Finocchio nos plantea la idea de “conquistar la escritura” como un modo de proponer que, por un lado, los docentes se adueñen de la palabra e interroguen desde allí su tarea de enseñar a escribir para posibilitar, por otro lado, que los alumnos se apropien de la escritura en la escuela.

La importante es que la escuela no sólo enseñe contenidos, sino que también ayude a los estudiantes a producir textos con sentido en relación con lo que aprenden. Es decir, que los alumnos puedan producir ideas propias sobre lo que han aprendido de ese tema, sean capaces de comunicarlas a otros y de transformar su propio conocimiento.

Mariana, valoramos que nos hayas podido recibir en tus clases y nos hayas comentado tus preocupaciones. Te lo agradecemos desde ya y esperamos nos escribas una respuesta a esta carta con tus opiniones y sugerencias respecto a estas sugerencias a los fines de poder, en base a ellos, seguir avanzando y precisando la propuesta de enseñanza que estamos construyendo y que luego te acercaremos a modo de devolución por tu apertura

¡Saludos!

Micaela Caproli y Agostina Franco

Respuesta de la docente

Paraná, 8 de noviembre de 2017

Estimadas Agostina y Micaela:

Les agradezco su carta de hace casi un mes. Recién ahora pude encontrar el momento para contestarles. Quiero comenzar por agradecerles el tiempo que le dedicaron a compartir con nosotros el espacio del aula, un lugar que a manera de laboratorio nos va poniendo cada día ante nuevos desafíos.

Celebro las experiencias que realizan desde la cátedra "Taller de Prácticas de Lectura y Escritura" de 4to año del Profesorado en Ciencias de la Educación -UNER-, porque les permite en su formación el encuentro entre las miradas conceptuales y la vida cotidiana de la escuela, donde las teorías son resignificadas permanentemente.

Han logrado captar fielmente cuáles son mis preocupaciones, los móviles de mi trabajo. Como les conté –creo- mi formación no incluye el campo de la educación, vengo de la comunicación, las ciencias sociales, la educación sexual integral. Este es un territorio que voy recorriendo desde la práctica diaria en la escuela, con ensayos y errores, buscando cruzar herramientas poco usuales en el ámbito escolar.

Les agradezco sus aportes didácticos. Me resulta interesante poder trabajar el tema "La comunicación como afectación: campañas de bien público" partiendo de la lectura de materiales como los propuestos, que conecten la cuestión con la idea de "realidad", que alimentan la sed de leer y escribir. La idea de hacerle preguntas a los textos me resulta muy sugerente, así como la posterior producción en etapas de materiales de difusión como folletos, en tanto estrategias para "conquistar la lectura".

Espero su devolución final para enriquecer mis prácticas. Abrazo.

Mariana Páez

Programa de la materia

Medios de Comunicación y Sociedad 5°5°

Planificación 2017

DATOS GENERALES

Escuela Normal José María Torres

Área: Económica

Asignatura: Medios de Comunicación y Sociedad

Ciclo: Ciclo Orientado

Docente: Mariana Páez

Año: 5º.

División: 5ª.

Plan de estudios: Res. 1540/12

Carga Horaria Semanal: 3 horas.

Año lectivo 2017

FUNDAMENTACIÓN EPISTEMOLÓGICA, PEDAGÓGICA Y SOCIO – COMUNITARIA

La educación puede ser pensada como un gran hecho de la comunicación, si la entendemos como lo propone su origen latín "intercambiar, compartir, poner en común". Esta asignatura se plantea intercambiar subjetividades, hacer un giro que incluya el potente hecho de hablar en primera persona, de enseñarle al ojo a ver lo evidente, a sentir curiosidad por lo cotidiano, a ver en el otro –compañero de clase, docente- alguien con quien hacer más placenteros las acciones de comprender y crear.

Esta asignatura se propone problematizar la relación entre los medios de comunicación masiva y la sociedad. Posicionándonos en una búsqueda que parte de la propia historia, la propuesta es poner en juego conceptos de los estudios culturales y la antropología cultural, tales como imaginario colectivo, identidades, representaciones sociales, lo subalterno, lo hegemónico, lo instituido, lo instituyente, los estereotipos y la multiculturalidad.

Además, persigue ejercitar el análisis crítico y autónomo del relato que construyen los medios masivos y brindar las herramientas necesarias para habilitar la palabra, para garantizar la propia expresión, para posicionarse como receptores y productores reflexivos.

PROPÓSITOS FORMATIVOS

Esta asignatura pretende que los estudiantes:

. Problematicen la relación entre los medios de comunicación masiva y la sociedad.

. Pongan en crisis las comunicaciones mediadas y sus efectos en los imaginarios colectivos.

. Transiten del mirar (observar la realidad presentada por los MMC como algo natural, neutro) al ver (interrogar a las representaciones, ir más allá de la superficie, ver los procesos de producción, las intenciones, los significados.

. Interroguen a los estereotipos propuestos por los medios de comunicación masiva.

. Reflexionen sobre los procesos de construcción de hegemonía canalizados por los MMC.

. Accedan a representaciones alternativas de la realidad, producciones culturales de la provincia, la región y de América Latina, para enriquecer la mirada.

. Analicen cómo influyen los estereotipos presentes en los MMC en la construcción de las subjetividades.

. Pongan en valor el lugar de los jóvenes como productores comunicacionales, capaces de representar sus historias, sensibilidades y búsquedas.

EJES TEMÁTICOS Y CONTENIDOS

EJE 1: Comunicación y Sociedad

La comunicación como afectación: campañas de bien público.

La comunicación masiva y las industrias culturales como objetos de estudio.

Los medios masivos de “comunicación / difusión” como instrumentos de socialización y su rol en los procesos de conformación de subjetividades e identidades.

La comunicación como un espacio en disputa: lo hegemónico, lo emergente, lo residual, lo subalterno.

El imaginario social: la construcción simbólica de quienes somos.

La imagen juvenil en la publicidad, desde los comienzos de la industria cultural hasta la actualidad. Publicidad y consumo simbólico.

Comunicación, cultura e identidad, en tiempos de globalización.

EJE 2: Análisis de los medios

Las teorías de la comunicación y la cultura.

El análisis crítico del discurso.

Mitos, estereotipos, sentido común y construcción de la opinión pública.

Los estereotipos sociales en la publicidad: los adolescentes, el cuerpo adolescente, la mujer, la sexualidad, la discapacidad.

Género y sexismo en los medios de comunicación.

La representación social del “otro”.

EJE 3: La producción comunicacional

Productos comunicacionales: géneros y formatos propios de los diferentes medios de comunicación.

Tomar la palabra: la expresión y problematización de la realidad.

De consumidor a productor.

La privacidad en las redes sociales.

Un recorrido por medios gráficos alternativos.

METODOLOGÍA DE TRABAJO

En cada encuentro realizarán sus aportes tanto la docente como los estudiantes, es decir, todos los participantes de la clase adoptarán un rol activo. Se propiciará un clima donde se pueda dialogar sobre la base del respeto mutuo.

Se realizará una ficha de seguimiento individual de cada estudiante que comenzará con un diagnóstico para conocer sus inquietudes, gustos y consumos culturales. En este documento se tomará nota del desempeño cotidiano.

Las clases se abordarán desde una perspectiva que intentará vincular estrechamente teoría y práctica. Se buscará rescatar ejemplos de la propia historia de los alumnos, con la intención de revalorizar sus experiencias.

Se contará con el apoyo permanente de imágenes fijas o en movimiento que serán aportadas tanto por la docente como por los estudiantes.

Se mantendrá una comunicación fluida vía virtual a partir de la figura del ayudante alumno.

EVALUACIÓN

Perspectiva

La evaluación se dará en procesos integradores, continuos y permanentes. Se observará el involucramiento del estudiante con los contenidos y actividades planificadas, así como su capacidad propositiva y crítica.

Se pondrán en prácticas otras instancias de evaluación, como producciones, autoevaluación y evaluación grupal.

Criterios

Se tendrá en cuenta el desempeño cotidiano, el cumplimiento con los requerimientos, el empeño puesto en la producción, la participación en clase y la predisposición para el diálogo y el debate.

Instrumentos

- Producción de informes de lectura individuales.
- Un trabajo práctico grupal por trimestre y su presentación a la clase.
- Seguimiento de carpetas.
- Elaboración de un glosario.

- Se realizarán evaluaciones escritas cuando no se cumplan los objetivos antes propuestos.

BIBLIOGRAFÍA

Docente

. Alderoqui, Silvia. Educación y alteridad, las figuras del extranjero. Textos multidisciplinarios. Novedades Educativas, Buenos Aires, 2003.

. Anzieu, Didier. El grupo y el inconsciente: lo imaginario grupal. Biblioteca Nueva, Madrid, 2007.

. Aparici, R. y García-Matilla, A. Lectura de imágenes, Ediciones de la Torre, Madrid, 1987.

. Barbero, Jesús Martín. De los medios a las mediaciones. Comunicación, cultura y hegemonía. Gustavo Gilli Ed., Barcelona, 1987.

. Barthes, Roland. La cocina del sentido. Paidós, Barcelona, 1990.

. Bastenier, Miguel Ángel. Cómo se escribe un periódico: el chip colonial y los diarios en América Latina. Fondo de Cultura Económica, Fundación Nuevo Periodismo Iberoamericano, Bogotá, 2009.

. Boivin, Mauricio. Constructores de otredad: una introducción a la antropología social y cultural. Antropofágia, Buenos Aires, 4a. ed. 2011.

. Bosetti, Oscar. Radiofonías, palabras y sonidos de largo alcance. Buenos Aires, Colihue, 1998.

. Bryant, Jennings. Los efectos de los medios de comunicación: investigaciones y teorías. Paidós Ibérica, Barcelona, 1996.

. Carli, Sandra (comp.). Estudios sobre comunicación, educación y cultura. Una mirada a las transformaciones recientes de la Argentina, La Crujía y Stella, Bs. As., 2003.

. Eco, Umberto. Apocalípticos e integrados. Lumen, Bs. As., undécima edición, 1993.

. FNPI, Fundación Nuevo Periodismo Iberoamericano. Lo mejor del periodismo de América Latina. Fondo de Cultura Económica, México, 2a. reimpr., 2007.

. Herrero, Yayo. Cambiar las gafas para mirar el mundo: una cultura de la sostenibilidad. Libros en Acción, Ecologistas en Acción, Madrid, 2011.

. Prestigiacomo, Raquel. El discurso de la publicidad. Ediciones Colihue, Bs As, 1997.

. Rancière, Jacques. El espectador emancipado. Manantial, Buenos Aires, 2010.

. Romano, Eduardo. Voces e imágenes en la ciudad, Aproximaciones a nuestra cultura popular urbana. Ediciones Colihue, Bs As, 1992.

. Stapich, Elena. Textos, tejidos y tramas en el taller de lectura y escritura: el piolín y los nudos. Ediciones Novedades Educativas, Buenos Aires, 2008.

. Verón, Eliseo y Mazziotti, Nora. El espectáculo de la pasión, Las telenovelas latinoamericanas. Ediciones Colihue, Bs As, 1992.

. Vizer, Eduardo A. La trama (in)visible de la vida social: comunicación, sentido y realidad. La Crujía, Buenos Aires, 2a. ed., 2006.

.VVAA Comunicación Sociedad y Medios. Santillana Polimodal, Ediciones Santillana, 2000.

. Todorov, Tzvetan. La vida en común: ensayo de antropología general. Alfaguara, Buenos Aires, 2008.

Alumno

. Amiano, Daniel. “La invención de la juventud”. Diario La Nación, 19/8/05.

. Espeche, Miguel. “Adolescentes, una nueva mirada sin prejuicios”. Diario La Nación, 19/2/05.

. “El concepto juventud”. Informe Nacional de Desarrollo Humano, Panamá, 2004.

. Méndiz Noguero, Alfonso. “La juventud en la publicidad”. Revista Estudios de la Juventud Nº 68, Universidad de Málaga, marzo 2005.

Disponible en:

ht HYPERLINK "http://www.injuve.es/sites/default/files/revista68_9.pdf" HYPERLINK "http://www.injuve.es/sites/default/files/revista68_9.pdf" HYPERLINK "http://www.injuve.es/sites/default/files/revista68_9.pdf" HYPERLINK "http://www.injuve.es/sites/default/files/revista68_9.pdf" HYPERLINK "http://www.injuve.es/sites/default/files/revista68_9.pdf" HYPERLINK "http://www.injuve.es/sites/default/files/revista68_9.pdf" HYPERLINK "http://www.injuve.es/sites/default/files/revista68_9.pdf"tp://www.injuve.es/sites/default/files/revista68_9.pdf

[Fecha de acceso 24 de abril de 2013].

. Amigo, R., Ferro F. y otros. “La posmodernidad, la globalización”, en Culturas y estéticas contemporáneas. Ed. Aique, Bs. As, 2001.

. Altuna, Belén. “Ser normal”. Periódico El País, País Vasco, 6/8/2008.

. Díaz Barriga, Ángel. “La entrevista en profundidad”. Revista Tramas, UAM, dic. 1991.

. “Información para el desarrollo” (2006), cuadernillo N° 4 UNICEF, Colección Comunicación, Desarrollo y Derechos, Buenos Aires.

. Kreimer, Juan Carlos y Vega, Frank. Contracultura para Principiantes. Ed. Era Naciente, Documentales Ilustrados, Bs. As., 2008.

. Monterroso, Augusto. “La rana que quería ser una rana auténtica”, en 16 cuentos latinoamericanos. Ed. Coedición Latinoamericana, Buenos Aires, 2005.

. Páez, Mariana. “Apuntes para Medios de Comunicación y Sociedad” (Cultura de masas; el imaginario social; la novela semanal; hegemonía cultural vs. dominio cultural, etc.). Material elaborado para el dictado de esta asignatura.

. Pierini, Margarita. La novela semanal. Universidad Nacional de Quilmes, Ed. La Página SA, Buenos Aires, 1999.

.Rasnovsky, Judith; Sosa, María; Livszyc, Pablo y Caletti; Sergio. Comunicación, sociedad y medios. Santillana, Buenos Aires, 2000.

. Sarlo, Beatriz. “Jóvenes”, en Escenas de la vida posmoderna. Ed. Ariel, Bs. As., 1994.

. Schaider, Romina; Zarowsky, Mariano; Llamazares, Kalil. ”Apocalípticos e integrados”, en Comunicación para principiantes. Ed. Era Naciente, Bs. As., 2005.

. Watzlawick, Paul. Teoría de la Comunicación Humana. Editorial Tiempo Contemporáneo, Buenos Aires, 1971.

Material audiovisual

. Documentales “Argentina Siglo XX”, Historia de un país. Guiones capítulos:

. XVIII: “Sociedad y cultura en los ‘60”disponible en http://www.encuentro.gov.ar/gal HYPERLINK "http://www.encuentro.gov.ar/gallery/2467.pdf" HYPERLINK "http://www.encuentro.gov.ar/gallery/2467.pdf" HYPERLINK "http://www.encuentro.gov.ar/gallery/2467.pdf" HYPERLINK "http://www.encuentro.gov.ar/gallery/2467.pdf" HYPERLINK "http://www.encuentro.gov.ar/gallery/2467.pdf" HYPERLINK

"http://www.encuentro.gov.ar/gallery/2467.pdf" HYPERLINK "http://www.encuentro.gov.ar/gallery/2467.pdf"lery/2467.pdf

. Documental “Argentina Siglo XX”, Canal Encuentro, capítulo 18, Sociedad y cultura en los ‘60” (26 minutos cada). Disponible en www.encuentro.gov.ar/gallery/2467.pdf

. Powerpoints elaborados por la cátedra sobre cultura de masas; el imaginario social; la novela semanal; hegemonía cultural vs. dominio cultural, etc.

. Tiras de Mafalda relacionadas al consumo de TV.

. Largometraje “La dictadura perfecta”, Luis Estrada, 2014.




INSTITUTO NACIONAL
SUPERIOR DEL PROFESORADO



