

(1) Universidad Autónoma de Entre Ríos – Universidad Nacional de Entre Ríos. Profesor y Licenciado en Comunicación Social (FCEDU – UNER), Especialista en Docencia Universitaria (FCEDU – UNER). Profesor de Teorías de la Comunicación (Profesorado en Lengua

y Literatura, FHAYCS – UADER) y JTP del Taller de Producción Periodística (Lic. en Comunicación Social, FCEDU – UNER). Profesor en las escuelas Normal J. M. Torres y secundaria Dr. Mariano Moreno, de la ciudad de Paraná. ignacio1700@yahoo.com.ar

## Problemáticas de comunicación en la enseñanza en Lengua y Literatura

### Communication problems in teaching in Language and Literature

IGNACIO GONZÁLEZ LOWY<sup>(1)</sup>

**Palabras clave.** comunicación/educación · enseñanza en Lengua y Literatura · alfabetizaciones múltiples

**Resumen.** A partir del trabajo de investigación realizado en el marco de la Especialización en Docencia Universitaria (FCEDU–UNER, 2016), titulado «Educomunicación: perspectivas y demandas a la formación del profesorado en Lengua y Literatura», retomo la pregunta sobre los cruces y vinculaciones entre los campos de la comunicación y la enseñanza en Lengua y Literatura. En tiempos de lecturas multimediales, con preeminencia de diversas pantallas por sobre los libros y los textos impresos, se hace necesario cuestionarnos al respecto. Presento aquí una serie de reduccionismos y tensiones identificados a partir del trabajo de reflexión sobre las prácticas docentes y los procesos de formación de profesores en Lengua y Literatura. Finalmente, dejo planteadas algunas posibles líneas de continuidad y búsqueda a partir de este escenario.

**Keywords.** ecommunication/education · teaching in Language and Literature · multiple literacies

**Abstract.** Based on the research work carried out within the framework of the Specialization in University Teaching (FCEDU–UNER, 2016) entitled «Educommunication: perspectives and demands for teacher training in Language and Literature», I return the question on crosses and linkages between the fields of communication and teaching in Language and Literature. In times of multimedia readings, with preeminence of various screens over books and printed texts, it becomes necessary to question ourselves on this. I present here a series of reductions and tensions identified from the work of reflection on the teaching practices and the processes of teacher training in Language and Literature. Finally, I leave out some possible lines of continuity and search from this scenario.

Lo que aquí se presenta es parte de los resultados y de las preguntas que dejó como saldo la investigación realizada para el Trabajo Final Integrador de la Especialización en Docencia Universitaria (FCEDU–UNER, 2016). El mismo se tituló «Educomunicación: perspectivas y demandas a la formación del profesorado en Lengua y Literatura» y fue aprobado en diciembre pasado. Consistió en la indagación bibliográfica y un trabajo de campo, exploratorio y descriptivo, incipiente, que apuntaba ya entonces a su profundización en la investigación actualmente en desarrollo para la producción de la Tesis de Maestría consecuente.

Es el propósito de esta presentación, primera vez que socializo los resultados de aquella investigación, poner en común algunos de sus alcances pero, fundamentalmente, abrirlos a nuevas preguntas e indagaciones que incluso del diálogo con los lectores puedan resultar.

### **De dónde partimos**

La pregunta general que vertebró el mencionado TFI fue la siguiente: ¿de qué modo aparecen las demandas sobre las problemáticas vinculadas al campo de los estudios en comunicación social, en el proceso de formación docente para la enseñanza de Lengua y Literatura? Tanto la investigación actual como la que desarrollé para el TFI, se plantean a partir de una problemática constituida por un cruce de campos y disciplinas poco explorado, en y más allá de nuestra región.

Completa el panorama que constituye este contexto de descubrimiento la experiencia propia en docencia en escuelas secundarias y en la universidad, donde trabajo en carreras de formación docente en Lengua y Literatura y de Comunicación Social. En todos estos ámbitos se impone reiteradamente la idea de que la alfabetización *ya no es lo que era*: la universidad y la escuela (para la cual las facultades de formación docente preparan a sus estudiantes) ya hace tiempo no pueden conformarse con enseñar a leer, escribir y manejar textos como lo hacían hace 20 años, y deben avanzar en la enseñanza, el estudio y el trabajo con distintos lenguajes.

Finalmente, al escenario en el que presento la necesidad de abordar el cruce entre los estudios de la comunicación (que no se circunscribe de ningún modo estricta ni exclusivamente al uso y desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación —TIC—) y el de la formación docente en Lengua y Literatura, lo configuran otros diversos elementos del contexto de descubrimiento:

- Los cruces en las competencias de los títulos docentes: en la provincia de Entre Ríos, los profesores en Lengua y Literatura están habilitados para tomar horas de Comunicación y viceversa (ver Resolución 300/13, CGE, 2013:79–83).
- Las exigencias de tratamiento y abordaje de contenidos y objetivos vinculados a la comunicación social en los programas y planificaciones de los espacios curriculares de Lengua y Literatura (ver Diseños Curriculares en Consejo General de Educación —CGE—, 2012, Tomo 1:50–60, Tomo 2:25–34; y NAPS para la Escuela Secundaria —Ciclo Básico y Ciclo Orientado—, en Consejo Federal de Educación, 2011–2012).
- Los propios libros de texto y manuales trabajados recurrentemente por los profesores de Lengua y Literatura incluyen temáticas vinculadas explícitamente al campo disciplinar de las Ciencias de la Comunicación (así surge de la lectura de Planificaciones y Programas varios).
- La proliferación de cursos oficiales que tienen como eje la relación entre la enseñanza de Lengua y Literatura y las TIC y las publicaciones específicas (como las que abundan en el Canal Encuentro, los portales Educ.ar y Aprender —del CGE de la provincia—).
- Y el hecho de que en la mayoría de las escuelas secundarias el Área en el que se inscriben los espacios de Lengua y Literatura se llama Lengua y Comunicación.

La investigación que aquí presento está pensada desde la reflexión sobre los cruces entre los estudios en comunicación y la formación docente en Lengua y Literatura, con el horizonte de aportar a la construcción de una pedagogía crítica del modelo comunicacional *massmediático*, que reivindique el *poner en común* al que alude la raíz latina del término *communis* (Kaplún, 1985). Coincido con Maximiliano Duquelsky en que el estudio de la comunicación, más que un objeto específico, concreto, recortable, nos permite analizar los fenó-

menos sociales, políticos y culturales en términos comunicacionales, más aún en tiempos en que «la dimensión comunicacional de los fenómenos sociales adquiere su relevancia superlativa» (Duquelsky en Margiolakis y Gamarnik, 2011:44). De esta manera, tomo para este trabajo la categoría de educación/comunicación (antes incluso que la de educomunicación, con la que trabajé para el TFI), reemplazando la conjunción «y» por la barra (/) en el sentido propuesto por Héctor Schmucler (Schmucler, 1995): se plantea así una simbiosis que va más allá de lo que propuestas como las de la educación en medios y la comunicación educativa puedan ofrecer.

Esta posición engarza con la necesaria y constante revisión de los procesos educativos (no sólo escolares) a partir de la inclusión de las TIC en los mismos, en tanto habilitan y promueven prácticas culturales constitutivas de nuestras relaciones subjetivas y sociales contemporáneas (Kaplún, 2002).

Ni tecnofobia ni tecnofilia, fue la fórmula que se postuló como superadora de la dicotomía que en sus primeros tiempos atravesó el debate en el cruce de campos planteado como comunicación/educación. Así, el rechazo visceral no solo a la incorporación sino al más mínimo contacto entre el mundo escolar y las TIC, por un lado; y la aceptación acrítica, instrumental, a partir de la creencia de que la incorporación de las TIC a la escuela solucionaría por sí misma todos los problemas de incomunicación y de vínculos rotos entre docentes y alumnos, por el otro, marcarían a fuego una problemática que indudablemente es mucho más rica, compleja, dinámica y conflictiva.

Vivimos cambios fundamentales en los modos de leer, entender, informarnos y habitar la escuela, en el marco de una transición ya avanzada de la cultura eminentemente letrada a la multimedial y multifocal. El docente siente a menudo que compite con las TIC en el aula y en la socialización de los adolescentes. Menos que nunca la escuela puede aspirar a (solo) transmitir saberes. La tendencia a una perspectiva fundamentalmente instrumentalista y tecnocrática, ligada principalmente a la utilización de las TIC como herramienta didáctica en el aula, abona aquí la que diversos autores entienden como una nueva dicotomía, con eje no en el acceso a las TIC sino en especial en los diferentes alcances y posibilidades de sus usos.

La nueva brecha digital parece desplazarse del acceso a los usos que se hacen de las TIC. En este sentido, la formación docente al respecto es fundamental

para poder desarrollar un trabajo problematizador, no meramente técnico (las TIC como mecanismo agilizador), en el que también se puedan conocer los nuevos lenguajes y soportes para a partir de dichas competencias avanzar en su uso crítico, innovador, autónomo y reflexivo.

### **Viejos y nuevos reduccionismos**

La producción de la investigación para el TFI incluyó diferentes entrevistas semiestructuradas a profesores de Lengua y Literatura de la ciudad de Paraná de distintas escuelas y tiempos de antigüedad en la docencia. Con el análisis de estas entrevistas y la lectura de programas y planificaciones de espacios de Lengua y Literatura de diversas instituciones, elaboré un relevamiento de diferentes reduccionismos y tensiones presentes en las prácticas y miradas recurrentes sobre el abanico de posibilidades de acción y reflexión que este cruce interdisciplinar habilita para la escuela. Estos reduccionismos connotan ciertas miradas simplistas o esquematizadoras respecto de este amplio y complejo campo interdisciplinar. En algunos casos, las dificultades y carencias que señalé en el TFI fueron reconocidas y marcadas de manera explícita por los entrevistados, en otros, por el contrario, forman parte del análisis y la interpretación que propuse a partir de relatos que, en su desarrollo, no identificaban contradicciones ni problemas a revisar por parte del/a narrador/a. Me concentraré en algunos de ellos para su desarrollo específico y apuntaré a dejar planteadas algunas preguntas y líneas de investigación posibles para la generación de propuestas de enseñanza concretas y en terreno a partir de estas reflexiones.

Aquí una síntesis ajustada a las posibilidades de esta presentación:

#### **Reduccionismo 1: espontaneísmo**

Este particular escollo apareció frecuentemente en entrevistas y en la documentación (desde la legislación general a los programas y planificaciones de materias) consultada.

Los consumos culturales de nuestros alumnos se ofrecen como un terreno

fértil para desarrollar propuestas de enseñanza que logren concitar su atención y entusiasmarlos. Pero es también cierto que la falta de problematización y reflexión crítica sobre los intereses y las prácticas referidos, puede llevar a que (todos: docentes y alumnos) se estancuen en el rol de consumidor–reproductor que los medios masivos de difusión (MMD) y la industria cultural parecen reservarles, limitándose la escuela a reforzar lo que ya se conoce. Si no hay un trabajo que provoque una crisis al respecto, que habilite a analizar los procesos de producción, circulación y consumo de bienes simbólicos inscritos en sus contextos, más allá del disfrute que estos generen, lo que está en discusión es si efectivamente la escuela está desplegando o no sus posibilidades de aportar a la construcción de perspectivas críticas y de herramientas para la reflexión problematizadora y autónoma sobre la relación que establecemos, todos, con nuestros consumos culturales.

El reconocer la necesidad de trabajar con los MMD en el aula, sobre la base de que estos constituyen una de las principales fuentes de saberes extraescolares de nuestros alumnos, no debería implicar la aceptación incondicional de todas las demandas e ideas que los adolescentes aporten, sino el diálogo constructivo y democrático con y a partir de las mismas.

### **Reduccionismo 2: expresionismo**

Se pregunta el Diseño Curricular de la provincia de Entre Ríos, en su referencia al área Lengua: «¿Vale la pena expresarse? ¿Cuál es la opinión que tienen los adolescentes y jóvenes frente a esta posibilidad?» (CGE, Tomo II, 2012:23). Y se pregunta Dussel si no podemos promover otros usos y juegos con la cultura que «vayan más allá del "yo creo–yo siento–yo opino"» (Dussel, 2011:67), más allá de la catarsis.

Llamo aquí expresionismo a la perspectiva según la cual el objetivo de los espacios curriculares de lengua, literatura y comunicación en las escuelas es (pura y exclusivamente) que los estudiantes se expresen, a partir de la identificación entre expresión y comunicación utilizadas como sinónimos. Directa y obviamente ligado al reduccionismo anterior, la principal falencia en este caso es otra vez la sobrevaloración de lo espontáneo y la falta de problematización y de puesta en crisis de aquello que pasa dentro y fuera del aula.

Desde ya, frente a la cultura y la pedagogía de la opresión, el silencio y la exclusión, es un avance la posibilidad de que los alumnos puedan expresarse, manifestar sus ideas y hacer oír sus voces en la escuela. Más aún teniendo en cuenta que muchos de los adolescentes en la actualidad no tienen, incluso en sus hogares, adultos de referencia que los consulten por sus pareceres, experiencias y aprendizajes. Ante esta situación, de seguro el profesor «explicador» debe dar lugar al docente que sabe dialogar y escuchar, sin subestimar ni pensar que al otro nada le interesa y dejarse sorprender por lo que sus alumnos tienen para decir cuando son habilitados, convocados e incentivados. La discusión aquí es si, en relación con los objetivos educativos de la escuela, con eso basta.

### **Reduccionismo 3: el trabajo con los medios en la escuela**

Vinculado de modo directo con los dos puntos anteriores, lo que identifico aquí es el trabajo acrítico en las escuelas con los MMD. En especial, de la mano del expresionismo al que nos referíamos más arriba, se ha expandido fuertemente en los espacios curriculares de Lengua y Literatura la idea de que la vinculación con la comunicación consiste en (y se limita a) desarrollar competencias, conocimientos y habilidades que permitan a los alumnos reproducir el trabajo que supuestamente hacen los periodistas en los medios. Así, los géneros periodísticos, los formatos y estilos propios de los diversos soportes mediáticos, las características de los distintos tipos de piezas informativas, argumentativas e híbridas; son contenidos y objetivos excluyentes en muchos de los programas y las planificaciones consultados. Programas como El Diario en la Escuela, son un fiel resultado de esta tendencia.

La particularidad de esta propuesta es que en general no cuestiona sino que reproduce el modelo lineal de transmisión de la información, perspectiva en la que los medios cumplen una función instrumental, como meros transmisores de contenidos. El modo en que diversos manuales de Lengua y Literatura se refieren, por ejemplo, a la noticia como un tipo de texto objetivo y veraz que se limita a informar sobre los acontecimientos de la actualidad, mediante el cual los noticieros nos muestran la realidad, mientras en las actividades sugeridas apuntan de manera exclusiva al conocimiento de convenciones formales

y genéricas, herramientas y dispositivos retóricos, a proponer identificar y redactar volanta, título, copete, cuerpo, epígrafe de una noticia, por ejemplo, es también expresión cabal de esta tendencia.

La forma en que los medios operan sobre nuestras representaciones sociales, horizontes de expectativas e identidades, solo puede aflorar como tema de reflexión a partir de una mirada integral y compleja. Si bien en nuestro país, en el marco de algunos conflictos políticos coyunturales y de la discusión para la elaboración de la Ley de Servicios de Comunicación Audiovisual (26522 del 2009) se dieron importantes pasos en la desmitificación de los intereses que mueven y del rol que los medios juegan en nuestra sociedad, la escuela puede optar por ahondar dicho proceso de crisis y desnaturalización o aportar a volver a encauzar el trabajo sobre los medios con un carácter meramente técnico, instrumental y pretendidamente neutral.

#### **Reduccionismo 4: la comunicación según el modelo E–M–R**

En este caso debo hacer una salvedad. No es del diálogo con los docentes entrevistados sino de la lectura de manuales, libros de texto, dossiers y apuntes fotocopiados, y de los programas de espacios en Lengua y Literatura, que surge la necesidad de remarcar este reduccionismo.

En estos textos se aportan de manera reiterada representaciones que remiten a un modelo lineal y simplista, centrado en la transmisión de información, en la transparencia del código, en el ruido como posible perturbación y en el mensaje como estímulo generador de respuestas, acompañado de actividades que replican y responden a este esquematismo que se basa en una relación unidireccional y asimétrica entre el emisor y el receptor, modelo que en las discusiones teóricas ha sido ampliamente superado y dejado de lado hace décadas. Este modelo es el que vinculaba Mario Kaplún a la comunicación/educación manipuladora. No se critica aquí el abordaje de estos esquemas sino el hecho de que el mismo sea central cuando no exclusivo y que no sea realizado desde una perspectiva crítica, que permita problematizarlo y ponerlo en crisis.



### **Reduccionismo 5: el trabajo sobre solo uno de los dos *andariveles***

Ya sea por falta de capacitación, de interés, de tiempo de desarrollo disponible con un curso, de herramientas o de aval institucional, el trabajo de vinculación de la enseñanza en Lengua y Literatura con la comunicación en muchos casos se limita a una de las dos aristas que, al menos en las propuestas teóricas y programáticas, suelen ir de la mano: la formación de los alumnos en la lectura crítica de textos de distinto tipo y soportes, por un lado, y la producción de textos propios, por el otro. Se cae así en alguno de los extremos de una nueva falsa antinomia: la formación exclusiva de alumnos como receptores críticos (pero sin prácticas concretas de producción y expresión comunicacional propia) o la formación exclusiva de los alumnos como comunicadores/productores, sin un previo o paralelo trabajo con los mismos en la lectura reflexiva y autónoma de la información que consumen (llegando a la ya mencionada valoración de la expresión propia por la expresión en sí).

Debo aclarar, de todos modos, que en la mayoría de las entrevistas encontré claridad conceptual en el relato de los profesores respecto de la necesidad de abordar los dos andariveles, aunque manifestaran diferentes limitaciones por las cuales muy a menudo no pueden desarrollarlos en la práctica efectiva.

Abordar las múltiples alfabetizaciones requiere desplegar un trabajo sobre los modos particulares que adquiere la lectura en distintos medios, soportes y registros, pero también (tal como lo postula la alfabetización clásica) el desafío de encarar la producción creativa. Así lo planteaba Ana Siro en el curso sobre Lengua y Literatura y TIC del Plan Conectar Igualdad: «Enseñar en la actualidad las prácticas del lenguaje supone asumir los modos particulares que, en este tiempo, adquieren la lectura, la escritura y la oralidad atravesadas por la hipertextualidad, la multimedia y el lenguaje audiovisual» (2014:12)

Una de las dificultades más recurrentemente identificadas al respecto es la de lograr evitar que los alumnos caigan en la reproducción acrítica de las críticas que entienden que espera leer el profesor. Esto es: si no se garantizan las condiciones para posibilitar e incentivar un trabajo realmente autónomo y creativo en el grupo de alumnos, puede pasar que estos se limiten a interpretar y escribir lo que entienden (y saben) que el profesor quiere escuchar.

### **Mucho camino por andar**

La mirada que planteo sobre la vinculación entre comunicación y la enseñanza de Lengua y Literatura se propone valorar los saberes comunicacionales superando el determinismo tecnológico, la exclusividad del eje mediático y la impronta excesivamente centralizada en o atada al saber hacer desprovisto o despegado de la reflexión teórica. Una formación docente en Lengua y Literatura en la actualidad requiere, en efecto, escapar de las dicotomías que divorcian al texto escrito de la imagen, a la contemplación de la producción, al aprendizaje de la recreación, a la explicación del diálogo, al placer de la comprensión. Asimismo, escapar de las miradas que se proponen como críticas y desconfiadas pero terminan siendo tan deterministas en su rechazo como las miradas apologistas de las que buscan diferenciarse. La variedad de herramientas y oportunidades que nos presentan las TIC y las prácticas comunicacionales que posibilitan, no garantizan por sí mismas los usos reflexivos, críticos y autónomos que la escuela se supone busca promover. Es justo aquí donde el rol docente y, por lo tanto, la reflexión y el debate sobre su formación, se vuelven primordiales.

Las demandas de cooperación y apertura para la vinculación que establece esta perspectiva nos impone evitar abonar a la mirada sobre los espacios curriculares como compartimentos estanco y aislados entre sí, flexibilizando tiempos y espacios para el desarrollo de las tareas propuestas. Estas son cuestiones que requieren decisiones institucionales claras y coherentes, más allá de voluntarismos y de las acciones individuales de cada docente dentro del aula.

Esto incluye la necesidad de recuperar y valorar las enriquecedoras experiencias que desarrollan muchos profesores, incluso a contracorriente y sorteando los escollos que diversas condiciones laborales, salariales e institucionales imponen. Docentes que consideran que lo que puede aportar el estudio de la comunicación, además del trabajo sobre diversas competencias, es una mirada crítica, compleja, amplia e integral sobre los procesos sociales.

Potenciar nuestra autonomía docente a partir de proyectos colectivos y propósitos, que nos corran del lugar exclusivo de la resistencia (a la reproducción mecánica, al autoritarismo, a las imposiciones, a las limitaciones), es un objetivo que demanda de cambios en las condiciones estructurales de trabajo y producción de conocimientos pero que, a su vez, nos impone un desafío aún

mayor, el de responder a la pregunta acerca de quién generará o al menos impulsará dichos cambios, sin esperar a que la respuesta venga ni de arriba ni de afuera, sino de nosotros mismos.

#### Referencias bibliográficas.

**Dussel, I. (2011).** *Aprender y enseñar en la cultura digital*. Documento Básico VII Foro Latinoamericano de Educación. TIC y Educación, Experiencias y Aplicaciones en el aula. Buenos Aires: Santillana.

**Kaplún, M. (1985).** *El comunicador popular*. Buenos Aires: Lumen-Hvmanitas.

**Kaplún, G. (2002).** Contenidos, Itinerarios y Juegos. Tres ejes para el análisis y la construcción de mensajes educativos. Universidad de la República, Montevideo. *Nodos*, (3). Recuperado de: <http://www.revistanodos.com.ar>

**Margiolakis, E. y Gamarnik, C. (coords.) (2011).** *Enseñar comunicación. Dilemas, desafíos y posibilidades*. Buenos Aires: La Crujía.

**Schmucler, H. (1995).** Presentación. En VV. AA., *Educación y Comunicación como campos problemáticos desde una perspectiva epistemológica*. Paraná: FCE-DU, UNER.

**Cuter, M. y Siro, A. (coords.) (2014).** *Lengua y literatura y TIC: orientaciones para la enseñanza*. 1ª ed. Equipo Del área Lengua y Literatura, Escuelas de Innovación, Plan Conectar Igualdad. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

#### Documentación

**Consejo Federal de Educación (2011 y 2012).** Resoluciones N° 135/11 y 141/11, NAP para el Ciclo Básico de la Educación Secundaria; Resolución N° 180/12, NAP para la Formación General del Ciclo Orientado de la Educación Secundaria Argentina.

**Consejo General de Educación, Provincia de Entre Ríos (2012).** *Diseño Curricular de Educación Secundaria*. Tomo I, Ciclo Básico Común, 50–60; Tomo II Ciclo Orientado, 25–34.

——— (2013). Resolución 300/13: Compendio de Competencias de Títulos exigibles para la Educación Secundaria y Modalidades, 79–83.

——— (2014). Resolución 0759/14: Diseño Curricular Profesorado en Lengua y Literatura.

Ley Federal de Educación N° 24195/93.

Ley Nacional de Educación N° 26206/06.

Ley de Educación Provincial de Entre Ríos N° 9890/08.

Ley de Servicios de Comunicación Audiovisual N° 26522/09.

Fecha de recepción: 28/06/17

Fecha de aceptación: 09/08/17