

Universidad Nacional de Córdoba  
Repositorio Digital Universitario

Formación de docentes en comunicación.

Una mirada en clave didáctica

Fabiana Castagno

Diego Moreiras

Germán Pinque

**Cómo citar el trabajo:**

Castagno, Fabiana; Moreiras, Diego; Pinque, Germán. (2015). Formación de docentes en comunicación. Una mirada en clave didáctica. En Cárcar, María Fernanda; Rodríguez, Malvina; Ponza, Pablo; Álvarez Nobell, Alejandro. *La institucionalización de los debates, estudios e incidencia social social del campo de la comunicación. Actas del XVII Congreso de la Red de Carreras de Comunicación Social y Periodismo de Argentina*. Córdoba: Escuela de Ciencias de la Información de la Universidad Nacional de Córdoba. Disponible en: <http://hdl.handle.net/11086/5397>

**Licencia:**

Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional





XVII Congreso de la Red de Carreras de

Comunicación Social y Periodismo de Argentina

*“La Institucionalización de los debates, estudios e incidencia social del campo de la comunicación”*

25 y 26 de agosto 2015 | Córdoba, Argentina

## Formación de docentes en comunicación. Una mirada en clave didáctica

**Fabiana CASTAGNO**

Universidad Nacional de Córdoba (Argentina)

[fabianacastagno@hotmail.com](mailto:fabianacastagno@hotmail.com)

**Diego MOREIRAS**

Universidad Nacional de Córdoba (Argentina)

[diegoamoreiras@gmail.com](mailto:diegoamoreiras@gmail.com)

**Germán PINQUE**

Universidad Nacional de Córdoba (Argentina)

[gpinque@gmail.com](mailto:gpinque@gmail.com)

### Resumen

La presente comunicación tiene por finalidad exponer un dispositivo de formación desarrollado en la Cátedra de Didáctica de la Comunicación I del Profesorado en Comunicación Social de la Escuela de Ciencias de la Información, Universidad Nacional de Córdoba. La propuesta fue implementada durante los años 2013 y 2014 con algunos ajustes y reformulaciones, y su diseño presenta ciertas particularidades.

En dicha propuesta convergen y se condensan ciertas complejidades que en su resolución deben afrontar los cursantes. Por un lado, el hecho de recuperar y poner en tensión de manera sistemática saberes previos del campo disciplinar de la comunicación considerados claves. Por otro, explicitar las ineludibles transformaciones que éstos sufren a la hora de re-situarlos en el plano de la enseñanza. Finalmente, la necesaria reconfiguración identitaria que supone el pasaje de ser comunicador a ser enseñante/ comunicador que ellos atraviesan durante su proceso formativo en el profesorado que reviste el formato de Ciclo de Profesorado para Profesionales.

Estos abordajes estuvieron atravesados por una serie de interrogantes que vertebraron la propuesta de enseñanza entre los cuales figuran: ¿qué operaciones de traducción/transformación/recreación se producen cuando la comunicación es pensada en un pasaje que la concibe desde una clave disciplinar hacia otra clave curricular?,

¿qué significa enseñar comunicación?, ¿cómo pensar las relaciones entre la cultura mediática/digital y la cultura escolar que descentre la noción de *una* alfabetización hacia alfabetizaciones posibles?

La descripción del dispositivo es acompañada de algunas decisiones teóricas y metodológicas que le dieron sustento junto a ciertas reflexiones que enriquecieron la experiencia objeto de esta presentación. Estas precisiones permitirían encuadrar la experiencia como una construcción que estaría dando cuenta de una práctica que articula ciertos componentes considerados por el equipo de cátedra como estructurantes de una didáctica de la comunicación.

## **Abstract**

This communication it is intended to present a teaching device developed by the Communication Didactics I Professors Team, Social Communication Professorship, Escuela de Ciencias de la Información, Universidad Nacional de Córdoba. This proposal was implemented during the academic courses in 2013 and 2014 with some adjustments and reformulations.

The mentioned proposal condenses some complexities that the students should confront in order to be able to resolve the activities proposed. By one side, the need to recover and *use* previous knowledge from the social communication disciplinary field, considered key-knowledge. By the other side, the complexities derived of the inevitable transformations that this knowledge suffers when it becomes a teaching object. Finally, we refer to the necessary identity reconfiguration of the students, involved in the passage of being a social communication professional to a teacher, reconfiguration that our students suffer during their teaching formation process.

Our proposal was crossed by some questions that articulated it: what operations of translation/ transformation/ recreation are produced when the communication is thought in a passage from a disciplinary key to a teaching and curricular key? What does teaching communication mean? How do we think about the relations between the mediatic/digital culture and the school culture that allows us to pass from one unique literacy process to some possible literacies process?

The description of the device is accompanied by some of our theoretical and methodological decisions that based it, and along some reflections that enriched the experience we are presenting. These decisions will allow us to present the experience as a

practice that articulates certain components considered by the Professor's Team as essentials to a communication didactic.

**Palabras Clave:** didáctica de la comunicación, comunicación social, dispositivo, formación docente.

**Key words:** communication didactic, social communication, device, teaching formation.

## 1. Introducción

El presente artículo expone y analiza un dispositivo formulado y desarrollado en el Módulo Didáctica de la Comunicación I del Profesorado en Comunicación Social, Escuela de Ciencias de la Información de la Universidad Nacional de Córdoba. La experiencia objeto de análisis se encuadra en una enseñanza investigativa (Carlino, 2005). En este sentido, su concepción, desarrollo y evaluación estuvo atravesada por un problema central y disparador que orientó el proceso de indagación del equipo de profesores junto a los estudiantes cursantes. Ese problema se materializó en un conjunto de preguntas que vertebraron el trabajo y las decisiones e intervenciones a lo largo de su desarrollo. Entre estos interrogantes figuran: ¿qué operaciones de traducción/transformación/recreación se producen cuando la comunicación es pensada en un pasaje que la concibe desde una clave disciplinar hacia otra clave curricular?, ¿qué significa enseñar comunicación?

En este sentido, el encuentro de esos fenómenos estuvo, a su vez, pensado/analizado desde una doble perspectiva que podría expresarse en dos interrogantes: a) ¿qué particularidades/ especificidades adquiere enseñar comunicación?; b) ¿cómo enseñarla a quienes tienen luego que hacerlo a otros? Estas preguntas se constituyeron también en parte del problema central y disparador que operó en la búsqueda de respuestas ensayadas a través del diseño del dispositivo como así también en las prácticas de enseñanza y de aprendizaje resultantes de su instrumentación.

Este modo de concebir la formación docente, que toma la práctica y a la experiencia como objeto de indagación, constituye un punto crucial del dispositivo diseñado. Esta decisión se sostiene en el convencimiento de que es necesario someter lo que propo-

nemos a indagación de manera tal que permita aprender de ello y construir conocimiento y criterios más fundados para futuras intervenciones. Otra dimensión crucial que atraviesa el dispositivo tiene que ver con la puesta en discusión de esas prácticas y experiencias con pares, hacerlas públicas para la crítica, debate y evaluación a fin de aportar a la construcción de saber didáctico más fundado (Carlino, 2005; Litwin, 2008; Terigi, 2012).

En función de lo expuesto, se aborda en los siguientes apartados una noción de dispositivo y se describen y analizan distintos aspectos o instancias en las que se organizó, los modos de participación propiciados, las producciones solicitadas y las finalidades buscadas, para, finalmente, presentar las conclusiones y reflexiones que derivan de su implementación.

## **2. Sobre el dispositivo**

Con la noción de *dispositivo*, a partir de la cual diseñamos, analizamos y describimos la propuesta de formación docente que presentamos aquí, hacemos referencia globalmente -e influidos por Foucault- a un conjunto o red de elementos heterogéneos que buscan organizar los procesos de enseñanza-aprendizaje, instalar determinadas situaciones, movilizar y construir saberes y formas de conocer, propiciar ciertas experiencias y relaciones, entre docentes y alumnos, entre pares, consigo mismos o, en otro orden de cosas, con determinados objetos de aprendizaje o interrogantes y problemáticas didácticas. Consecuentemente, y por todo ello, entendemos el dispositivo como aquello que tiene una función estratégica: busca hacer ver, participar, actuar, pensar, aprender, experimentar ciertas cosas. Junto con Anne-Marie Chartier, entendemos, asimismo, que esta noción tiene que ver con el “cómo”, con la “metodología” (1999), con la organización de medios y recursos para abordar un problema, concretar un proyecto u obtener determinados efectos.

Pero aun cuando apelemos a esta noción reconocemos sus aspectos problemáticos, incluso controversiales, en tanto la vinculan a ciertas intencionalidades “manipuladoras” o poderes abusivos y fines tecnocráticos, disciplinarios, y en tanto puede suscitar ciertas representaciones sobre las prácticas o propuestas de enseñanza como aquello que puede ser controlado, administrado, gobernado de manera *aprobématica*, técnica. En este sentido, si bien entendemos, por una parte, que los dispositivos *tienden* un conjunto “multilineal de fuerzas”, como dice Deleuze (1990), estas siempre son más o menos “infranqueables”, resistidas, coherentes, consistentes, con distintas posibilidades de repetirse o replicarse con los mismos resultados, y, por otro lado, si

bien son el producto de la planificación y el diseño siempre corren el riesgo de volverse lo impensado, naturalizado o actuado desconociendo sus diversos o insospechados efectos en la práctica. En definitiva, consideramos a los dispositivos de formación, en virtud también de los resultados de esta experiencia, como una “gramática susceptible de múltiples realizaciones”, como sostiene Larrosa (1995:260), la cual, como insinuaría a su vez Jorge Huergo, logra “capturar”, interpelar o interesar a sus destinatarios de maneras muy diferentes y a veces “misteriosas” (2012).

A pesar de estos reparos, sostenemos que la noción sigue siendo útil para iluminar y dar cuenta de una manera de pensar, diseñar y describir una propuesta de formación e, incluso y potencialmente, para pensar y reflexionar sobre las condiciones o problemáticas que atraviesan u operan en cualquier propuesta de formación, en tanto y en cuanto esta “funciona” también dentro y en el marco de la realidad de una institución –a veces de dispositivos “sin autor” (Chartier, ídem) - con sus planes de estudios, sus tiempos y espacios, etc. y de la realidad más general del sistema educativo y de la sociedad de las que pueden provenir inesperadas interferencias o intrusiones.

Por otra parte, este concepto no es extraño o novedoso en el campo de la pedagogía en general o de la didáctica en particular, y su uso puede ser rastreado en numerosas investigaciones, relatos de experiencias, programas de estudio, teorías, etc. Así, en muchos casos, se lo utiliza como sinónimo de “estrategias de enseñanza”, a veces para hacer referencia a una “técnica” de recolección de datos en particular. En otros casos, como en este trabajo, lo entendemos como una manera de pensar y articular globalmente toda una serie de momentos, actividades, recursos o actores en función de objetivos de formación docente, y como algo que en sí mismo, como veremos más adelante, no solo se pone a prueba o se experimenta en formas específicas en cada caso, sino que también se lo hace, o se lo debe hacer, objeto de análisis, crítica y reflexión explícita.

## **2.1. Descripción del dispositivo**

El dispositivo diseñado y ensayado durante el año 2014 pretendió ser sometido a prueba y dar respuesta al conjunto de interrogantes presentados más arriba. Se concretó en tres instancias centrales, bajo las modalidades de dos trabajos prácticos y un trabajo final, que a continuación describimos y luego analizamos. El primero de ellos tuvo como objetivo general explorar los usos y potencialidades pedagógicas de las TIC para la enseñanza y el aprendizaje, así como para la representación y comunicación de la información y el conocimiento. El segundo, por su parte, tuvo como objetivo

relevar, analizar y sistematizar experiencias y/o prácticas que integraran TIC en escuelas de nivel medio, identificar y seleccionar una problemática emergente de la misma e imaginar y producir estrategias para su abordaje desde el rol de docente. El trabajo final, por su parte, tuvo como objetivo analizar y reflexionar sobre alguno de estos trabajos prácticos; puntualmente, consistió en producir una ponencia que diera cuenta de este trabajo analítico y en presentarla para su discusión en el marco de una simulación de *Jornada Anual de Intercambio de propuestas y prácticas de enseñanza* con colegas.

### **2.1.1. El primer Trabajo Práctico**

Con respecto al primer trabajo práctico, este se estructuró a partir de tres momentos o etapas. En la primera, se conformaron grupos de cinco alumnos y cada grupo debió seleccionar, investigar y completar uno de los temas/ejes de un cuadro comparativo donde se especificaba una teoría o debate en torno a la comunicación, así como una serie de aspectos o dimensiones para abordar, desarrollar y completar (autores y referentes de las teorías, conceptos clave, contexto institucional, geográfico e histórico, recursos o materiales multimedia disponibles en Internet sobre los mismos que pudieran operar como recursos educativos, etc.). Esta matriz fue publicada en un documento digital en *Google Doc*, de forma tal que se pudiera editar colaborativamente, y a ella tuvieron acceso los estudiantes mediante el aula virtual del Módulo, creada por el equipo.

En una segunda etapa, y a partir de la información y los recursos multimedia aportados colectivamente al *Cuadro de Debates y Teorías de la Comunicación*, los grupos debieron elegir y producir un “texto” que diera cuenta de alguna de las teorías o debates a partir de diferentes lenguajes y géneros, entre ellos, se especificaron los siguientes: líneas de tiempo y mapas interactivos y multimedia, glosarios y micro-programas de radio. Esta tarea significó, centralmente, adaptar, traducir y representar la información y el conocimiento a partir de ciertas convenciones, propósitos y expectativas genéricas, así como de ciertos *modos* o articulación de *recursos semióticos* (Kress, 2005; 2009); en unos casos, recurriendo fundamentalmente al lenguaje escrito u oral (micro-programas radiales) y en otros, a estos y al lenguaje visual o audiovisual (mapas o líneas de tiempo). A su vez, esta tarea requirió considerar dimensiones analíticas específicas, como el espacio o el tiempo, que determinaron formas de construir y representar significados también distintas entre sí.



La tercera fase consistió en la presentación, análisis, discusión y evaluación colectiva de las producciones y la experiencia llevada a cabo, en el marco de una clase presencial. Aquí se buscó reflexionar sobre lo realizado en una doble perspectiva. Por un lado, se propuso examinar los textos producidos grupalmente y analizar las cuestiones vinculadas a los géneros, traducciones o lenguajes<sup>1</sup> comprometidos en las diversas resoluciones grupales junto con el lugar que ocupan las TIC. Por otro, se trabajó en torno a una serie de interrogantes que buscaron propiciar la construcción, reformulación y/o enriquecimiento de criterios para analizar y producir prácticas de enseñanza en el campo de la comunicación y volver tema de análisis y reflexión sistemático tanto las condiciones en que un objeto de conocimiento es aprendido como las transformaciones involucradas ahora en la enseñanza del mismo.

### **2.1.2. El segundo Trabajo Práctico**

El segundo trabajo práctico, por su parte, se organizó a partir de dos grandes momentos: en el primero se solicitó relevar experiencias y/o prácticas que integrarán TIC en escuelas de nivel medio a partir de la implementación de un cuestionario elaborado por la cátedra. Este instrumento incluía, por una parte, la identificación de la práctica/experiencia/proyecto, del ámbito institucional en que se desarrolló (y dentro de él, el espacio o espacios curriculares o institucionales) y de la situación de partida (los motivos, razones u oportunidad que dio origen a la práctica y/o experiencia); por otra, la descripción de la práctica (en qué consistió, cuáles fueron sus objetivo, su duración, qué recursos tecnológicos y/o software requirió, quiénes y cómo son los destinatarios, etc.) y de los resultados obtenidos (qué resultados o cambios introdujo, qué repercusiones, impactos o reconocimientos tuvo, qué dificultades surgieron, etc.).

En un segundo momento, los grupos expusieron en clase el relevamiento realizado, se les solicitó además que, a partir del mismo, identificaran y seleccionaran una problemática específica vinculada a la integración y el uso didáctico de TIC, y se analizara, discutiera e imaginara una serie de pasos para darle respuesta bajo la modalidad de un instructivo. Es decir, se pidió inferir, sistematizar y formular procedimientos que puedan orientar, por ejemplo, la planificación de propuestas de enseñanza, el trabajo en el aula o el uso de determinados recursos. Entre las características que debía cumplir el instructivo se incluía un título, una breve presentación (que explicitara

---

<sup>1</sup> Estos tres conceptos funcionaron como articuladores de toda la propuesta semestral del Equipo de Cátedra. Próximamente podrán consultarse algunos trabajos al respecto, por ejemplo: Castagno, Pinque y Moreiras, (en prensa).



además de la problemática abordada, los objetivos buscados con el mismo) y cuatro o cinco acciones claras y ordenadas con una breve explicación y fundamentación de las mismas. Esta producción finalmente, se compartió mediante el aula virtual y fue luego objeto de evaluación y devolución grupal por parte de los docentes de la cátedra.

### **2.1.3. El Trabajo Final**

Con respecto al trabajo final, es decir, la producción requerida para resolver la instancia de examen final, se planteó como tarea analizar y reflexionar sobre alguno de los trabajos prácticos desarrollados desde alguna/s perspectiva/s o clave/s de lectura aportadas por la cátedra y producir una ponencia al respecto. Este trabajo analítico y la producción resultante, debió ser contextualizado en el marco de una simulación de *Jornada Anual de Intercambio de propuestas y prácticas de enseñanza* titulada “Mirar propuestas y prácticas de enseñanza: desafíos y territorios de/para una Didáctica de la Comunicación”.

Losejes temáticos propuestos para la mencionada Jornada fueron:

- (a) ¿La comunicación en clave de currículo? Acerca de traducciones, transformaciones y/o recreaciones en propuestas y prácticas en instituciones educativas;
- (b) Propuestas y prácticas de enseñanza: alfabetización y/o alfabetizaciones en la multiplicación de lenguajes;
- (c) Cultura mediática, cultura digital e instituciones educativas: ¿géneros híbridos para los (nuevos) estudiantes?

Asimismo, las producciones debieron ser presentadas en dos versiones: primero escrita y luego de manera oral. Además, y en consonancia con el género elegido para dar cuenta del análisis y la reflexión, se solicitó que contara con los elementos formales correspondientes (resumen, palabras claves, etc.) y se especificó, particularmente, que en la *introducción* se anticipe el recorrido del trabajo, se exponga/proponga el problema, pregunta/interrogante o eje/s en torno al cual se realizará el análisis y reflexión del Trabajo Práctico (TP) elegido; que en el *desarrollo* se organizara la información en al menos en dos segmentos: el primero, de orden descriptivo, destinado a presentar/reconstruir brevemente el TP seleccionado, sobre todo con relación a aquellos aspectos que serán objeto de tratamiento analítico. En un segundo, que el/los autor/es efectúe/n un trabajo analítico que permita leer/ interpretar y enlazar el TP elegido con categorías de aquellos autores seleccionados –al menos dos– indicados en la bibliografía del Programa de la cátedra y retomaran aportes de otros espacios curricu-

lares del Profesorado o de la Licenciatura. En este sentido, el despliegue de información también tendría que explicitar al lector aquella/s relación/es o puntos de contacto que advierte/n con el problema, interrogante o eje formulado en el primer apartado. Finalmente, en el cierre del escrito, se solicitó que el/los autor/es retomarán lo tratado en el desarrollo atendiendo al problema, pregunta, interrogante o eje inicialmente planteado para dar cuenta de cómo fue respondido a lo largo del trabajo.

En dicha Jornada participaron también como asistentes docentes de otros espacios curriculares del Profesorado en Comunicación Social, especialmente invitados por el equipo de Didáctica de la Comunicación I. Esto se realizó con un doble objetivo, por un lado, dar continuidad a diferentes instancias de articulación entre los equipos de profesores que permitieran conocer los estados de avance en los aprendizajes de los estudiantes. Por otro, incorporar -en el marco de esa situación- la presencia de otros destinatarios/ oyentes que no hubieran estado en la experiencia de cursado y pudieran aportar una "mirada externa" en carácter de invitados a fin de escuchar dichas presentaciones y realizar preguntas, comentarios, reflexiones a partir de las exposiciones que estimaran podían enriquecer el trabajo realizado.

## **2.2. Aspectos generales y particulares que atravesaron el dispositivo**

Esta sintética descripción de las instancias centrales del dispositivo se concentra especialmente en las consignas, en la estructura y la secuencia de actividades instaladas, pero es importante mencionar aquí el conjunto de decisiones o supuestos subyacentes tanto como el conjunto de relaciones y remisiones con otros elementos de la propuesta. Nos referimos, por una parte, a los lazos explícitos y a veces implícitos de las instancias descritas con el Programa, las exposiciones y discusiones orales, las interacciones en el aula virtual, las devoluciones individuales y grupales, la selección y lectura bibliográfica, la participación de invitados especiales e incluso de integrantes de equipos de docentes de otros espacios de formación, etc.; y, por otra, a la serie de interrogantes e hipótesis que operaron a lo largo de todo el proceso y particularmente en cada TP. Entre ellas, especialmente, la potencialidad pedagógica y epistémica que atribuimos a la revisión, recuperación o reposición de los conocimientos que los cursantes disponían de su formación de grado previa como Comunicadores Sociales en el primer trabajo práctico, o una actividad que plantea la enseñanza y el aprendizaje a partir de problemáticas situadas, configuradas en la práctica, y definidas, analizadas o abordadas desde la perspectivas de la comunicación/educación en el segundo, o, finalmente, una evaluación que se sostiene o funda en el análisis de las mismas instancias de trabajo o resolución de las actividades propuestas.

Junto con ello, y como ejes o dimensiones que atraviesan todo el dispositivo y dan cuenta del conjunto de condiciones y acciones que se esperaba que los estudiantes realicen, cabe destacar los procesos de construcción de conocimiento de carácter dialógico, propiciados por actividades de tipo colaborativo, grupal, que conllevaron la revisión entre pares, o, en otro orden de cosas, la permanente movilización o *transposición*<sup>2</sup> de conocimientos disciplinares orientados por el análisis de las experiencias o de las prácticas.

En términos generales, buscamos que en estas situaciones, que actuaron y atravesaron los estudiantes, se pongan en juego y se adquieran competencias que consideramos significativas para el desempeño docente: la reflexión, el análisis, la argumentación, tanto de las experiencias como de las mismas piezas de enseñanza, propias y/o ajenas. Como sostiene Larrosa, es esta “auto-conciencia personal y profesional” la que esperamos se convierta en “principio para la práctica, de criterio para la crítica y la transformación de la práctica, y de base para la autoidentificación del profesor.” (1995: 324).

Desde otra perspectiva, entendemos que una *didáctica de la comunicación* es una forma -en construcción, en nuestro caso- de “leer” y “escribir” particular. En relación con esta metáfora, por consiguiente, entendemos la formación docente en comunicación como el diseño de situaciones que propicien la adquisición y aprendizaje de un *alfabetismo* diferente, es decir, siguiendo a Gee (2004) una forma de “leer” y “escribir” específica, pero también de sentir, interactuar valorar, conocer y utilizar objetos y tecnologías. En otras palabras, el “contenido” de nuestra propuesta -el contenido del dispositivo, si puede hablarse en estos términos- es una forma de pensar, hablar, actuar, valorar característica en relación con ciertos objetivos, objetos y procesos de enseñanza aprendizaje, en sí mismos cambiantes, configurados histórica e institucionalmente.

En este sentido, sostenemos que los trabajos prácticos y la producción final instalan oportunidades de experimentar, explorar y *mirar* las prácticas de enseñanza e incluso de aprendizaje; que esto es una condición necesaria para dar un sentido y un significado -situado- más profundo a las lecturas propuestas, las exposiciones orales, los saberes disciplinares previos, el *currículum*, las prácticas de enseñanza mismas, etc.,

---

<sup>2</sup> En relación con el concepto desarrollado por Y. Chevallard de transposición didáctica en el campo de las matemáticas, hemos formulado algunos reparos y señalamientos, siguiendo principalmente a Francisco Rodríguez Lestegás (2007), cuando del campo de la comunicación se trata, en un trabajo presentado ante ALAIC 2015, bajo el título “Acerca de lenguajes, géneros y traducciones. ¿Hacia una didáctica de la comunicación?” Cfr. Pinque y Moreiras (2015) en las Actas de ese congreso.

y, en otra dimensión de análisis, la maneraproductiva, crítica, reflexiva que consideramos más adecuada para “responder” a los interrogantes vertebradores que nos planteamos al principio de este trabajo: ¿qué operaciones de traducción/ transformación/ recreación se producen cuando la comunicación es pensada en un pasaje que la concibe desde una clave disciplinar hacia otra clave curricular?, ¿qué significa enseñar comunicación?, ¿qué particularidades/ especificidades adquiere enseñar comunicación?, ¿cómo enseñarla a quienes tienen luego que hacerlo a otros?

### **3. Conclusiones**

El dispositivo presentado en este trabajo, e incluso este mismo trabajo, está ligado fuertemente a la práctica y a la reflexión sobre la misma que realiza un equipo de cátedra. En gran parte, es un trabajo de explicitación de decisiones y de clarificación de supuestos y expectativas que, no está de más agregar, retroalimenta la práctica y el diseño de una propuesta de formación de docentes. Esta, como intentamos exponer, pretende involucrar a sus destinatarios en la construcción y análisis de sí misma. En otras palabras, pretende construir una posición epistémica ante la experiencia misma. Se trata de una epistemología de la práctica (Litwin, 2008) y en la práctica. En este sentido, el hacerla pública es parte del mismo ciclo de indagación sobre la práctica.

Como puede notarse, esta propuesta tuvo un carácter exploratorio y la instalación de este sentido entre los estudiantes no resultó tarea fácil, en cuanto la resolución de la misma tenía además valor de acreditación como trabajo práctico: ¿cómo resolver una práctica centrada fundamentalmente en la exploración?, ¿cómo pensar en evaluar una propuesta cuya finalidad es explorar y no confirmar un determinado conocimiento, como es tradición en la docencia, más en el nivel superior? En este sentido, este modo de plantear una experiencia o situación de formación, se sustentó en la valoración que hace el equipo de cátedra de la “puesta en acción” y la meta-reflexión, además del acceso a saberes teóricos, como estrategias para lograr la constitución, apropiación y construcción de conocimientos didácticos.

Como sostuvimos, cualquier consideración didáctica sobre la construcción de dispositivos de formación docente debe recuperar conocimientos y prácticas previos del comunicador social pero, junto con ello, complejizar y problematizar los objetos de estudio y ahora de enseñanza a los que remiten reconociendo toda una nueva serie de fenómenos, posibilidades y problemáticas actuales íntimamente vinculados a los mismos. Por ello, uno de los desafíos al diseñar el dispositivo fue reconocer y habilitar

la exploración como una de sus notas distintivas. Esta exploración, además, comprometió el trabajo dialógico, colaborativo y de apoyo entre pares.

Finalmente interesa destacar el valor que tiene la práctica de enseñanza como indagación en contextos de formación de formadores, al promover la reflexión sistemática sobre la propia actuación con vistas a construir conocimiento/saber didáctico para lograr mejores y más fundadas intervenciones. Hacer pública esta experiencia a la revisión de colegas se torna para nosotros central. En esa línea, se inscribe el presente artículo.

#### **4. Bibliografía**

Agamben, G. (2011). ¿Qué es un dispositivo? *Sociológica*, 26(73), 249-264. UAM: México.

Anijovich, R., Cappelletti, G. (2011). La formación docente en Ciencias Jurídicas: dispositivos para la prácticareflexiva. *Espacios En Blanco. Serie Indagaciones*, 21, 2, 241-257. Tandil:Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Recuperado el 17 de julio de 2015 de [http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1515-94852011000200004&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1515-94852011000200004&lng=es&nrm=iso).

Camilloni, A. R. W., Cols, E., Basabe, L., &Feeney, S. (2007). *El saber didáctico*. Buenos Aires:Paidós.

Castagno, F; Pinque, G. y Moreiras, Diego A. (enviado para su evaluación) Sobre géneros, lenguajes y traducciones. ¿Acerca de una didáctica de la comunicación? *Revista El Cactus – Cientificom*. Córdoba: Escuela de Ciencias de la Información.

Carlino P. (2005). “Enseñar, evaluar, aprender e investigar en el aula universitaria... de la mano de la lectura y la escritura”. En *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires:Fondo de Cultura Económica.

Chartier, A.-M. (1999). Un dispositif sans auteur : cahiers et classeurs à l'école primaire. *Hermès: Cognition, Communication, Politique*, 25, 3, 207-218. Paris: CNRS Editions.

Deleuze, G. (1990). ¿Qué es un dispositivo?En Balbier y otros: *Michel Foucault. Filósofo*. Barcelona:Gedisa. pp. 155-163.

Gee, J. P. (2004). *Lo que nos enseñan los videojuegos sobre el aprendizaje y el alfabetismo*. Archidona, Málaga: Ediciones Aljibe.

HuergoJ. (2012). Seminario *Problemas de la enseñanza en el nivel superior*, dictado en Adiuc y organizado por Adiuc y el Centro de Estudios Avanzados, UNC, 30, 31 de julio, 1, 2, 3 de agosto de 2012. Córdoba.

Kress, G. y Bezemer J. (2009) “Escribir en un mundo de representación multimodal”. En Kalman, Judith y Brian Street (Coords). *Lectura, escritura y matemáticas como prácticas sociales. Diálogos con América Latina*. México: Editorial Siglo XXI.

Kress, G. (2005). *El Alfabetismo en la era de los nuevos medios de comunicación*. Granada: Editorial Consorcio Fernando de los Ríos.

Larrosa, J., Díaz, M., & Sobregués, N. (1995). *Escuela, poder y subjetivación*. Madrid: La Piqueta.

Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar*. Buenos Aires: Paidós

Perrenoud, P. (2001). La formación de los docentes en el siglo XXI. *Revista De Tecnología Educativa (Santiago de Chile)*, 14, 4, pp. 503-523.

Rodríguez Lestegás, F. (2007) El problema de la transposición en la enseñanza de la geografía ¿y si la transposición fuese el problema? *Las competencias profesionales para la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales ante el reto europeo y la globalización*. Bilbao: Simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales. Pág. 527-536. Recuperado en julio de 2015 de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2568733>.

Terigi, F. (2012) *Los saberes docentes. Formación, elaboración en la experiencia e investigación*. VIII Foro Latinoamericano de Educación. Saberes docentes: qué debe saber un docente y porqué. Buenos Aires: Santillana.