

# SOBRE GÉNEROS, LENGUAJES Y TRADUCCIONES

*¿Acerca de una didáctica de la comunicación?*

***El trabajo docente del comunicador en el secundario no puede prescindir de una reflexión sobre estas nociones, materias esenciales de su tarea. Aquí la experiencia de una propuesta donde dichos conceptos operan como una hipótesis en la construcción específica de este campo emergente.***

**Por Fabiana Castagno**

ECI/UNC

Licenciada y profesora en Ciencias de la Educación. Docente e investigadora en temas vinculados a los procesos de formación en el nivel superior y alfabetización académica. Miembro del equipo de Didáctica de la Comunicación I 2013- 2014.

fabianacastagno@hotmail.com

**Por Germán Pinque**

ECI/UNC

Licenciado en Comunicación Social y Magíster en Antropología Social. Docente e investigador en temas vinculados a alfabetización académica. Miembro del equipo de Didáctica de la Comunicación I 2013- 2014.

gpinque@gmail.com

**Por Diego A. Moreiras**

ECI/UNC

Profesor de Primaria, licenciado en Comunicación Social y magíster en Investigación Educativa. Docente e investigador en temas vinculados a comunicación/educación y medios audiovisuales. Miembro del equipo de Didáctica de la Comunicación I 2013 y 2014.

diegoamoreiras@gmail.com

1. Los autores deseamos agradecer a los estudiantes, los docentes colegas próximos y lejanos y los investigadores bajo cuya dirección y a cuyo lado, respectivamente, hemos trabajado. Todos ellos han sido fundamentales en sus preguntas y sugerencias y de esta manera han influido y colaborado, a veces sin saberlo, en la construcción de este texto eminentemente dialógico.



## Resumen

El objetivo de este artículo es presentar una propuesta de enseñanza desarrollada en el marco del Módulo Didáctica de la Comunicación I del Profesorado en Comunicación Social que se dicta en la Escuela de Ciencias de la Información, Universidad Nacional de Córdoba. Describimos y analizamos aspectos vinculados al diseño de la propuesta, junto a las razones que la sostuvieron, así como cuestiones asociadas a su implementación. Dicha propuesta surge de la valoración de actividades realizadas durante 2014 y es tomada como caso de análisis por cuanto condensa y reúne una serie de atributos que permitirán dar cuenta, hacia el final, de ciertos rasgos específicos que atribuimos a una didáctica de la comunicación como campo específico dentro de las didácticas. Nos referimos a los conceptos de género, lenguaje y traducción y su relevancia en tanto criterios de análisis de piezas didácticas así como criterios para la construcción de las mismas.

## Palabras clave

Didáctica de la comunicación – comunicación social – géneros – lenguajes – traducciones.

## Introducción.

### Planteo del problema

La reciente transformación de la educación secundaria en Argentina incluye como parte del segundo ciclo de su estructura curricular la Orientación en Comunicación<sup>2</sup>, situación que merece ser reflexionada/problematizada desde el sistema formador. La necesidad de pensar los rasgos propios de la enseñanza para esa orientación que surge de dicho escenario<sup>3</sup> puede expresarse en algunos interrogantes: ¿existe una didáctica de la comunicación? ¿Qué particularidades asumiría enseñar comunicación y cómo sería para el nivel secundario? ¿Cómo enseñarla a quienes tienen luego que hacerlo a otros?

Para develar respuestas com-

partimos el problema con los estudiantes en el Módulo Didáctica de la Comunicación I del Profesorado en Comunicación Social<sup>4</sup> de la Escuela de Ciencias de la Información (ECI), Universidad Nacional de Córdoba (UNC) planteando las siguientes preguntas:

•¿Qué significa/ implica enseñar comunicación?

•¿Qué operaciones de traducción/ transformación/ recreación supondría el pasaje de la comunicación entendida como objeto de un campo disciplinar académico a su conformación en objeto de enseñanza?

•¿Podemos hablar de una didáctica de la comunicación? Y en tal caso, ¿qué rasgos propios le darían especificidad?

Las respuestas a los interro-

gantes planteados y materializados en el diseño de la propuesta de formación que se describe y analiza en este artículo no son completas y menos aún pretenden ser cerradas. Muy por el contrario, se busca socializarlas aquí como parte del mismo ciclo de indagación sobre la práctica llevada a cabo como equipo de cátedra (Carlino, 2005). Incluso, con su diseño e implementación buscamos desarrollar una manera de abordar la enseñanza que dé cuenta y propicie esta perspectiva, por estar dirigida precisamente a cursantes futuros docentes. En otras palabras, se trata de construir una posición epistémica ante la experiencia misma o, de otra manera, una epistemología de la práctica (Litwin, 2008, Terigi, 2012) y en la práctica.

La experiencia fue llevada a cabo durante 2014 y partimos de una hipótesis para explorar, leer, abordar y otorgar sentido a todas sus fases y operar con y sobre las preguntas formuladas. La hipótesis consistió en poner en juego ciertos conceptos que estarían operando como estructurantes de una didáctica de la comunicación. Se trata de las nociones de género, lenguajes y traducciones. Su elección deriva de la puesta

en relación de los interrogantes antes mencionados, el aporte de investigadores del campo<sup>5</sup> y la lectura de prácticas de profesores que condensan y materializan de manera privilegiada estas nociones<sup>6</sup>.

En función de lo expuesto, se describen en los siguientes apartados aspectos del dispositivo<sup>7</sup> tales como: instancias en las que se organizó, modos de participación propiciados, producciones solicitadas y finalidades buscadas para cada una. Luego se pretende establecer relaciones entre la experiencia caracterizada y las nociones que orientaron la indagación para, finalmente, presentar las conclusiones y reflexiones que derivan de ella.

### Sobre el dispositivo: el Trabajo Práctico N°1

El dispositivo diseñado y ensayado durante el 2014 se concretó bajo la modalidad de trabajo práctico. A los fines de esta presentación se hace foco en el Trabajo Práctico N°1 por cuanto en él se condensan y articulan una serie de conceptos, problemáticas e interrogantes que consideramos propios de una didáctica de la comunicación y cuyo examen puede aportar elementos significativos para la construcción de este cam-

2- La provincia de Córdoba implementa dicha orientación desde 2012 y, si bien no es el único ámbito para el cual prepara el Profesorado en Comunicación Social, hoy constituye una demanda de importancia y sitúa un campo específico de incumbencias.

3- También lleva a ese interrogante la denominación misma del módulo en el marco del cual se desarrolla la experiencia presentada.

4- El Profesorado es un Ciclo de Complementación para quienes han obtenido ya el título de Técnicos en Comunicación Social.

po disciplinar emergente. El mismo 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. Para ello, requirió la búsqueda, gestión y producción colaborativa de información y contenidos en internet y la reconstrucción/representación de la historia de los debates y teorías de la comunicación mediante diversos formatos, géneros y lenguajes. La experiencia fue documentada por la cátedra, a través de tareas solicitadas, registro de clases presenciales y de interacciones en el aula virtual. Su desarrollo duró cuatro semanas.

Los contenidos abordados mediante este trabajo práctico integran y articulan las tres unidades temáticas en que se organiza el programa de estudios de Didáctica de la Comunicación I. Las mismas se denominan: “La comunicación en clave de currículum: ¿acerca de traducciones, transformaciones y/o recreaciones?”; “¿Qué significa/implica enseñar comunicación?” y “Cultura mediática/digital y prácticas escolares. Enseñar comunicación: ¿de la alfabetización

hacia las alfabetizaciones?”.

El dispositivo concebido de esta manera 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, modelo 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 –denominada Cuadro de Debates y Teorías de la Comunicación– fue publicada en un documento digital en *Google Doc*, para facilitar su edición colaborativamente y su acceso simultáneo al conjunto de estudiantes mediante el aula virtual del módulo, creada por el equipo de cátedra.

Estas consignas se sostuvieron y fundamentaron en una serie de hipótesis sobre la potencialidad pedagógica y epistémica tanto de la revisión, recuperación o repo-

sición de los conocimientos que los cursantes disponían de su formación de grado previa como comunicadores sociales, como de los procesos de construcción de conocimiento de carácter dialógico, propiciados por actividades de tipo colaborativo entre pares. Ambos aspectos constituyeron puntos neurálgicos del dispositivo. Dicho de otro modo: esta primera etapa tenía como objetivo que los estudiantes pudieran, colaborativamente, revisar lo que sabían (y cómo lo sabían) sobre teorías de la comunicación. Se recuperaba de manera colectiva, por lo tanto, un saber disciplinar, más o menos consolidado que, a partir de ese momento, se tornaba central para el ejercicio profesional como docentes.

En el segundo momento, y a partir de la información y los recursos multimedia aportados colectivamente al cuadro, 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, 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, se recurrió fundamentalmente al lenguaje escrito u oral (micro-programas radiales) y en otros, a éstos 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, y realizar para todo esto, como veremos más adelante, una serie de operaciones de traducción intersemiótica.

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 comprometidos en las di-

5- Específicamente deseamos mencionar aquí el trabajo del Programa de Investigación que dirige la doctora Eva Da Porta, CEA/UNC y del Programa de Investigación que dirige la doctora Paulina Emanuelli, ECI/UNC.

6- Entre las experiencias y prácticas docentes que han sugerido algunas de las ideas centrales de este artículo reconocemos especialmente las del colega, licenciado y profesor Mauro Orellana.  
7- En el marco de la experiencia objeto de esta presentación, dicho concepto es desarrollado en la ponencia Formación de docentes en comunicación. Una mirada en clave didáctica, publicada en Actas de Congreso REDCOM 2015 (cfr. Castagno, Moreiras y Pinque, 2015).

versas resoluciones grupales junto con el lugar que ocupan las TIC en ese proceso. Por otro, se trabajó en torno a los interrogantes formulados en la introducción, mediante los cuales se buscó 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 de ese objeto. Este abordaje implicó trabajar de manera explícita el pasaje del lugar de comunicador al lugar de enseñantes-comunicadores, con los procesos de reconfiguración subjetiva que suponen.

### ***Análisis del caso en una triple clave***

Uno de los desafíos de una didáctica de la comunicación y, simultáneamente, de la formación del comunicador social en tanto profesor, es la exploración pedagógica y comunicacional de los lenguajes en relación, especialmente, con un paisaje semiótico intensamente transformado por las tecnologías digitales. Esta cuestión pretendió instalarse con fuerza en el diseño y desarrollo de la propuesta por cuanto entendemos que el acceso, la comprensión, la experimentación con estos lenguajes y tecnologías es una dimensión que debe estructurar estos dispo-

sitivos de formación.

Los fundamentos de estas consideraciones, sobre los que pretendemos avanzar a continuación, imponen realizar dos constataciones previas, necesarias, que de alguna manera constituyen un trasfondo imprescindible: la primera, que el lenguaje —o los lenguajes— son objeto de conocimiento disciplinar en la formación de grado en comunicación y, por otro lado, los cambios en la estructura curricular de la educación secundaria, que determinan contenidos de enseñanza-aprendizaje en espacios curriculares específicos de las escuelas de ese nivel en Córdoba, para los cuales habilitan los títulos universitarios de Técnico o Licenciado en Comunicación Social.

Estas constataciones trazan y aluden tanto a los contornos de una región del mundo de la enseñanza (sujetos, niveles educativos, marcos normativos, programas, etc.), como sostiene Camilloni (2007), de consideración ineludible para el desarrollo de una didáctica de la comunicación, como a una serie de cuestiones y problemáticas vinculadas a la transposición didáctica de saberes y prácticas disciplinares, por una parte, y a las mismas transformaciones o cambios en las maneras de conceptualizar, comunicarnos o representar mediante el lenguaje.

A los fines de esta reflexión, el concepto de multimodalidad (Kress, 2009; 2005) tanto como el de alfabetizaciones



múltiples (Cope y Kalantzis, 2009; Buckingham, 2008) son estratégicos para ello en distintos sentidos. Por un lado, porque reconocen una variedad de lenguajes o –de acuerdo a este nuevo marco conceptual– de modos y recursos semióticos para crear significados. Por otro, porque los mismos fueron contruidos en relación directa con los cambios suscitados por las nuevas tecnologías de la información y comunicación. Estos trabajos a los que aludimos, y que a grandes rasgos podemos enmarcar en los estudios de las nuevas alfabetizaciones, dan cuenta de un fenómeno que nos parece fundamental, como es el del cambio semiótico en el marco de transformaciones tecnológicas también fundamentales, que podemos identificar y sintetizar en el pasaje del papel a la pantalla, con las amplias consecuencias cognitivas, educativas, sociales, culturales, económicas, etc. que esto conlleva. Junto a la noción de lenguaje/s en los términos expuestos, entendemos que hay otro concepto que resulta potente para analizar la experiencia como así también para pensar rasgos específicos de una didáctica de la comunicación. Nos referimos a la idea de género, retomada fundamentalmente a partir de los aportes de dos autores. En primer lugar, Mijail Bajtín (2005), quien con su definición de géneros discursivos inicia una importante tradición de estudios.

En ella, la noción de género discursivo alude a formas típicas y convencionales de usar el lenguaje en situaciones determinadas, con fines específicos, entre ciertos participantes. Formas que, según un consenso cada vez más extendido, pueden (y deben) ser enseñadas por las escuelas, como parte de su formación general.

En segundo lugar, Charles Bazerman, quien precisa una definición desde el estudio de las prácticas de escritura escolares y académicas, por ejemplo. Define el concepto de género como una práctica de reconocimiento social, que media las interacciones, tipifica acciones, establece expectativas recíprocas y otorga identidad. En este sentido, los géneros conforman “las formas de vida dentro de las cuales vivimos” y se destacan por el papel que juegan al dar “forma a nuestras relaciones e identidades (...) a través de secuencias de participación mediada” (2012: 53).

Sobre la base de estas ideas, la experiencia descrita buscó habilitar el juego hacia la instalación y discusión en torno a este concepto al requerir la producción de una multiplicidad de géneros como alternativas de opción para la resolución de las actividades. También, en sus diferentes fases, puso el énfasis en la exploración y ensayo del pasaje de un género a otro/s mediante procesos de traducción que ponen en el centro de las decisiones de

enseñanza la relación cognición/ representación. Bazerman señala, en este sentido, el carácter histórico de los géneros y, por lo tanto, su dinamicidad. Es decir, cómo ellos se redefinen en función de procesos de recreación y cambio: a la vez que disponen a ciertos usos y prácticas, éstas van reformulándose en el propio hacer. Este proceso se torna crecientemente productivo cuando el objeto de trabajo con los géneros es el conocimiento (disciplinar o escolar).

Este fenómeno, que se ve reflejado en la emergencia de nuevos géneros multimodales así como en las experiencias y las prácticas semióticas cotidianas de los jóvenes, da lugar a una serie de perspectivas teóricas y metodológicas sobre las formas de conceptualizar, analizar e investigar los lenguajes y modos de representación. Éstas introducen un cambio de énfasis sobre el papel o el lugar del lenguaje oral y escrito en las prácticas comunicativas para abarcar, analizar e investigar el papel, los efectos o interrelaciones de una gama más amplia de modalidades o lenguajes: visuales, gestuales, etc. En síntesis, nos referimos, en palabras de Martín Barbero, a una perspectiva que aborda y se interroga sobre la “profunda reorganización que atraviesa el mundo de los lenguajes y las escrituras” (1996: 5), como a las “cualidades”, las relaciones “dialógicas” y la relevancia comunicativa, didáctica, cu-

ricular de los distintos modos y recursos semióticos, en el marco de los “juegos de interfaz” o las “arquitecturas de lenguajes” que han propiciado las TIC.

El trabajo exploratorio, colaborativo/dialógico y de revisión recíproca entre pares previsto en el dispositivo, buscó potenciar el análisis de las transformaciones aludidas: son las tecnologías digitales y sus posibilidades, junto con la emergencia y convergencia de infraestructuras y plataformas de comunicación digitales y multimedia y sus capacidades de almacenar y transmitir, las que están permeando la vida cotidiana y reconfigurando los procesos de producción simbólica y los contextos educativos, en particular. A diferencia de las tecnologías analógicas a partir de las cuales el docente elaboraba sus materiales y diseñaba sus propuestas de enseñanza –o el alumno resolvía las actividades de aprendizaje–, estos dispositivos brindan un nuevo conjunto de herramientas que amplían significativamente las posibilidades de edición, experimentación, colaboración como la flexibilidad y el control de los procesos de producción, transmisión o apropiación de textos (Buckingham, 2008), en definitiva, las posibilidades de representación y comunicación.

Podemos entender estos cambios, en muchos aspectos, como un pasaje de lo analógico a lo digital o, en

otros planos que nos interesa indagar, un pasaje de la escritura al diseño, o del texto monomodal al texto multimodal (Kress, 2009). Es decir, no sólo la palabra escrita u oral, los lenguajes, se re-articulan en el marco de estas nuevas condiciones de representación y comunicación, de estos nuevos soportes y textos cada vez más diversos y convergentes, sino también las operaciones de selección, organización o jerarquización (o incluso las propiedades vinculadas a la coherencia y cohesión de los textos) anterior y fundamentalmente basadas en lo impreso e implicadas en la producción de un corpus, un libro, apunte o material educativo escrito, que demandan y requieren de nuevas habilidades y nociones, de nuevas competencias y criterios de análisis y valoración (Danieli y otros, 2013).

La página web, el aula virtual, etc., constituyen espacios muy diferentes a los del papel, a los de la página impresa. Como sugiere Kress, pasamos de escribir u organizar textos en un corpus o material educativo a confeccionar “sitios de despliegue” (2009: 65) que se ramifican y enlazan con otros; pasamos de la composición de textos que incluían frecuentemente la palabra escrita y la imagen, al diseño de espacios donde interactúan y se interrelacionan videos, sonidos, animaciones, etc. De esta forma, lo que se transforma no son sólo los lenguajes in-

volucrados, en su relación y fusión, sino también los géneros discursivos a que dan lugar.

Cabe recuperar aquí una de las preguntas formuladas al comienzo: ¿cuáles son las relaciones entre estos conceptos y una didáctica de la comunicación en construcción? Lo que estamos afirmando en este escrito y más allá del caso analizado, es que la comunicación se encuentra íntimamente enlazada con los conceptos de lenguajes y géneros, tanto sincrónica como diacrónicamente (si consideramos las emergencias y reemergencias de uno o ambos de estos conceptos en diferentes propuestas teóricas y metodológicas, hoy enmarcadas en el campo de estudios de la comunicación). Este reconocimiento permitirá, al momento de planificar, considerar que nos enfrentamos con tareas que requieren un uso atento de lenguajes y géneros discursivos, con mayor o menor cantidad de nuevas tecnologías, que permiten un juego incesante de traducciones y transformaciones con potentes efectos en términos educativos.

Junto con los conceptos de lenguaje y género –y las prácticas, fenómenos y problemáticas a los que remiten– introducimos y desarrollamos ahora el de traducción/ transformación, que nos permitirá construir una visión más completa y articulada sobre las acciones que busca propiciar la pro-

puesta analizada. Para ello, referimos algunas ideas de los semiólogos Iuri Lotman y Umberto Eco.

Iuri Lotman (2009) afirma que en el encuentro entre sujetos, la operación que tiene lugar en instancias de comunicación, es un intercambio, en el que lo que se comparte desde un polo no es equivalente a lo que se percibe desde el otro. El proceso de comunicación así comprendido no es un mero pasaje de un lugar a otro de lo mismo, sino que se trata de un proceso complejo de apropiación de lo que me es ajeno en principio y que podríamos denominar, en algún sentido, un proceso de traducción.

Lotman entiende, por lo tanto, la noción de traducción como este pasaje implicado en intercambios comunicativos: pasaje que sería equivalente a la interpretación. En este proceso, lo que hay son transformaciones y traducciones. Estos mecanismos de traducción pueden ser pensables en diferentes niveles de lo que él denomina la semiósfera: intercambios entre sujetos, intercambios mediados tecnológicamente, intercambios entre comunidades, intercambios distantes en el tiempo.

Una primera precisión. Lo mencionado hasta aquí nos permite afirmar que cuando Lotman habla de traducción no limita este concepto al pasaje de un “texto” de una lengua a otra, sino que está pensando procesos que tienen lugar de manera

constante y que hacen productiva la semiosis. Así, un trabajo práctico como el que hemos presentado antes en el marco de Didáctica de la Comunicación I se articula explícitamente en torno a la idea de favorecer procesos de traducción que permitan la apropiación e interpretación de lenguajes y géneros.

El autor asume para explicar lo que sucede dentro de la semiósfera una noción espacial de la misma: con un centro, normalmente más estable en términos semióticos y una periferia que, cuanto más se aleja del centro y más se aproxima a la frontera, más activa se vuelve en los procesos de traducción (cfr. Lozano, 1999). La movilidad entre diferentes zonas de discurso implica procesos de traducción y estos, a su vez, implican apropiaciones y trabajo de interpretación.

Segunda precisión. Si asumimos una mirada oblicua en relación a estos procesos, podríamos afirmar que el trabajo conceptual, propio de las disciplinas científicas, tiene un centro estable en torno a la escritura y al lenguaje escrito. Un trabajo en las escuelas secundarias con géneros y lenguajes, probablemente alejados de este centro y cercano a las fronteras, ya que no responden a la tradición de las disciplinas científicas, permite interpelar a los jóvenes desde propuestas que sean más cercanas a ellos y sus vidas cotidianas. Además, permite un trabajo de traducción

en el que la escuela se hace cargo de la producción y reflexión sobre géneros y lenguajes habituales en las vidas cotidianas de estos jóvenes y no siempre presentes en los espacios áulicos. Finalmente, favorece la experimentación, el trabajo con lenguajes y la producción de sentidos, parte medular de un trabajo en comunicación social.

Las tareas de lo que Umberto Eco denomina traducción intersemiótica (2008: 416 y ss), además, en algún punto permiten conjurar los peligros de un corte y pegue. Eco afirma que este tipo de traducción supone una transformación fundamentalmente en la materia de la expresión (de lo escrito a lo oral, a lo audiovisual, etc). Cuando solicitamos trabajar con la oralidad o la visibilidad partiendo de textos escritos, por ejemplo en el Cuadro de Teorías y Debates de la Comunicación, estamos invitando a los estudiantes a hacer uso de la creatividad en una instancia de producción, que difícilmente admita tareas sólo de copiado. Las elecciones involucradas en un trabajo de este tipo suponen una gama de desafíos amplios, ya que los estudiantes deben reflexionar no sólo sobre los conceptos (parte de una formación de grado anterior), sino también en torno a otras materias, por ejemplo, visuales y sonoras. Más allá de los resultados, lo que nos interesa es el transitar el proceso; favorecer estos trabajos de apropiación



e interpretación mediante la experimentación; el reconocimiento de la complejidad de la producción de sentido contemporánea.

El trabajo práctico que hemos compartido aquí no sólo pone a los estudiantes del profesorado en situación de atravesar y actuar estos procesos de traducción que creemos son fundamentales para trasladar luego a las escuelas secundarias, sino que, tangencialmente, los obliga a iniciar o profundizar el manejo de estos lenguajes y géneros (manejo que muy comúnmente es requerido a los comunicadores en las escuelas). En ese sentido, la experiencia resulta cualitativamente distinta al compararla con la llevada a cabo en 2013: ese año se desarrolló la misma propuesta con similares números de estudiantes y condiciones de ejecución pero sin la articulación en torno a estos tres conceptos. Los mismos, propuestos durante el año siguiente, entendemos que contribuyeron a la comprensión de nuestra propuesta y a la mejor identificación, por parte de los estudiantes, de los criterios para el análisis y diseño de piezas de enseñanza como futuros docentes.

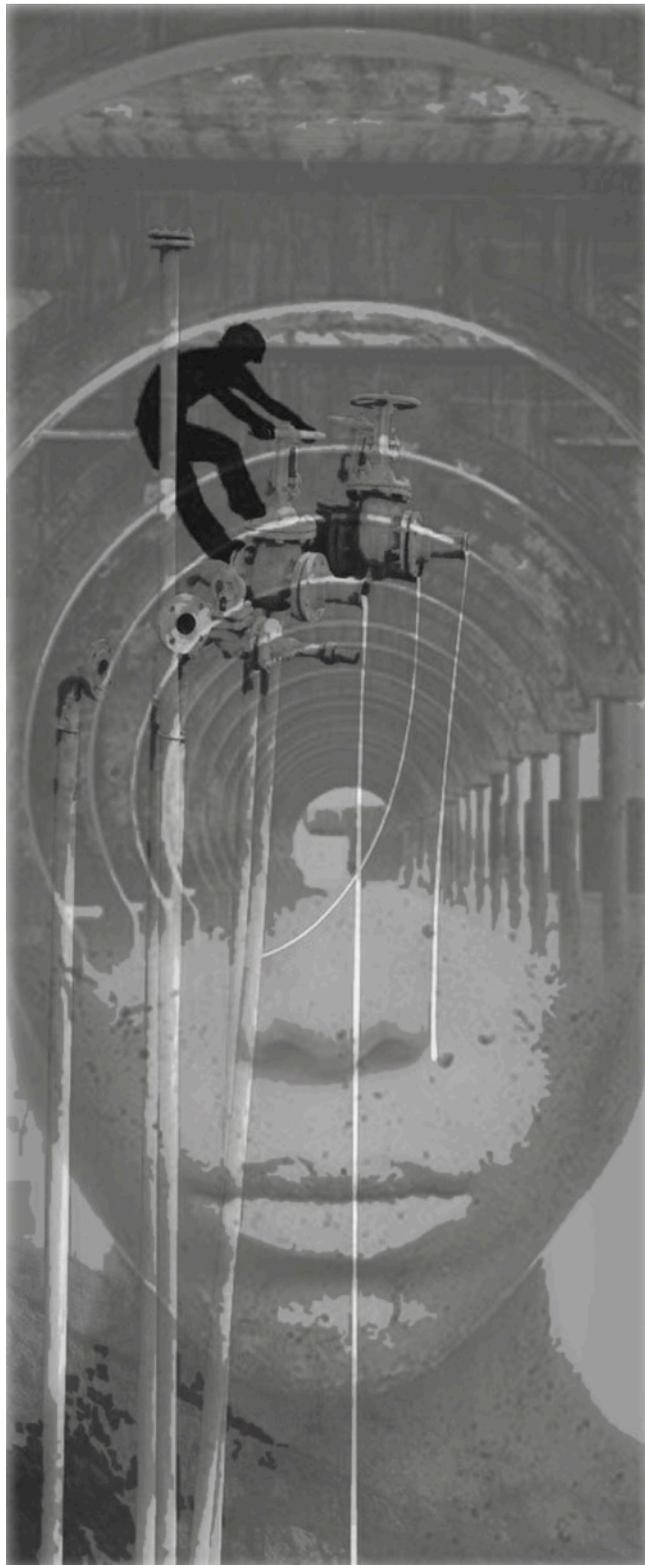
### **Conclusiones**

Entre las conclusiones y reflexiones derivadas del caso, a partir del análisis de la experiencia desarrollada y la propuesta metodológica implicada, con vistas a realizar

un aporte a una didáctica de la comunicación en construcción, resulta oportuno señalar que:

-Uno de los desafíos al diseñar el dispositivo es reconocer y habilitar la exploración como una de sus notas distintivas. Constituye un punto clave el ensayo con modos semióticos de representación en formas críticas, creativas, productivas, problematizando divisiones semióticas rígidas y formas de alfabetizaciones restringidas a ciertos lenguajes, para analizar su lugar en las prácticas cotidianas de los alumnos y las maneras en que ellas instalan nuevas condiciones para construir identidad, imaginarios, relaciones sociales o luchas por el sentido. Esta exploración, además, compromete el trabajo dialógico, colaborativo y de apoyo entre pares, válido tanto para la formación de formadores como de estudiantes secundarios.

-Asimismo, una enseñanza de la comunicación no puede estar ajena a una reflexión explícita sobre las nociones de lenguajes y géneros discursivos. No sólo porque constituyen las materias esenciales del trabajo tanto de comunicador como de docente, sino porque los contextos contemporáneos así lo exigen. En este sentido, tanto esas nociones como la de traducciones se constituyen en conceptos de análisis de las prácticas de enseñanza de los comunicadores una vez que estas ya se han desa-



rollado, como en este caso; aunque también pueden funcionar como puntos de partida u orientadoras para una planificación áulica. En este sentido puede resultar una contribución para resolver situaciones de enseñanza concretas ya que los diseños curriculares de la provincia de Córdoba, por mencionar nuestro contexto más inmediato, señalan a (algunos) lenguajes y géneros como contenido, lo mismo que a las teorías de la comunicación, siempre y cuando contemplemos las necesarias traducciones para transformarlas de saberes disciplinares en saberes a enseñar.

-En relación con el punto anterior surgen interrogantes que pueden contribuir al desarrollo de este campo como, ¿es posible reconocer en diferentes escuelas y tradiciones teóricas el peso que conceptos como lenguajes, géneros y traducciones han tenido? ¿Y cómo, en contextos actuales, se vuelven más urgentes y centrales estos conceptos para explicar las transformaciones culturales materializadas fundamentalmente en las formas de comunicación y representación que utilizamos?

-Finalmente interesa destacar el valor que tiene, en el caso analizado, la práctica de enseñanza al promover la reflexión sistemática sobre la propia actuación con vistas a construir conocimiento/saber didáctico para lograr mejores y más fundadas intervenciones en contextos

de formación de formadores. Hacer pública esta experiencia a la revisión de colegas se torna para nosotros central. En esa línea, se inscribe el presente artículo.

## Bibliografía

- Bajtín, M.M. ([1979] 2005) *Estética de la creación verbal*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- Barbero, J. M. (1996). "Heredando el futuro. Pensar la educación desde la comunicación". En Revista Nómadas (Col), núm. 5, Universidad Central, Bogotá, Colombia.
- Bazerman, Ch. (2012). *Géneros textuales, tipificación y actividad*. México, Benemérita Universidad de Puebla.
- Buckingham, D. (2008). *Más allá de la tecnología*. Buenos Aires, Editorial El Manantial.
- Camilloni, A. R. W., Cols, E., Basabe, L., & Feeney, S. (2007). *El saber didáctico*. Buenos Aires, Paidós.
- 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.
- Castagno, F., Moreiras, D. y Pinque, G. (2015) "Formación de docentes en comunicación. Una mirada en clave didáctica". En Actas XVII Congreso de la Red de Carreras de Comunicación Social y Periodismo de Argentina. 25 y 26 de agosto. Córdoba, Universidad Nacional de Córdoba.
- Cope, B. y Kalantzis, M. (2009): "Multiliteracies: New Literacies, New Learning", *Pedagogies: An International Journal*, 4:3,164-195. University of Illinois Urbana-Champaign. Traducción al español por Cristóbal Pasadas Ureña.
- Danieli, E., Messi M. y Pinque G. (2013) "La formación de docentes universitarios para la producción de materiales educativos digitales: nuevos textos y nuevos saberes". En Actas 6to. Seminario Internacional de Educación a Distancia, RUEDA. 10, 11 y 12 octubre. Mendoza, Universidad Nacional de Cuyo.
- Dussel, I., Southwell, M. (2006). "La escuela y las nuevas alfabetizaciones. Lenguajes en plural". En Revista El Monitor Nro 13. Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación.
- Eco, U. ([2003] 2008) *Decir casi lo mismo. Experiencias de traducción*. Barcelona, Editorial Lumen.
- 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.
- Lotman, Y. M. (2009) *Culture and explosion. Berlín*, De Gruyter Mouton.
- Lozano, J. (1999) "Prólogo a la versión española", en LOTMAN, Iuri. *Cultura y explosión. Lo previsible y lo imprevisible en los procesos de cambio social*. Barcelona, Editorial GEDISA. Disponible en: <https://pendientedemigracion.ucm.es/info/especulo/numero11/lotman2.html> (última consulta: 31 de mayo de 2015).
- Litwin, E (2008) *El oficio de enseñar*. Buenos Aires, Paidós.
- 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 por qué. Buenos Aires, Santillana.