

cio, ni dinero, ni mercado. Lo que persiste es la ideología. Podemos hacer una suerte de doble lectura de la película-novela: una, como texto-narración, donde se relata una historia, con su nudo y desenlace. Otra, como texto-materialidad, donde se pueden abordar distintos factores “externos” a la narración, como la ideología implícita en el texto-filme. La externalidad de la ideología reside en que no es lo que se explicita en la película, sino que es la información implícita, el lenguaje con el que se construye el texto y las imágenes.

Retomando lo que decíamos unos párrafos antes, el argumento de la película es hobbesiano, o pre hobbesiano y los insumos con los que la argumentación del texto fílmico se sostiene abrevan implícitamente en la ideología burguesa vinculada con el sostenimiento de las relaciones sociales capitalistas: la defensa de la familia nuclear moderna, piedra fundamental del edificio ideológico burgués; el rol pasivo de la mujer y el rol agresivo del varón. Una antropología pesimista que encuentra una tabla para flotar en la posibilidad de que algunas personas se agrupen como familia.

Por último, es interesante abrir un paréntesis en otra constatación del carácter ideológico del texto de McCarthy. El mundo es equiparado a los EE.UU.<sup>2</sup>, en esta narración sólo se hace referencia a la suerte corrida por este país del norte; los protagonistas van hacia el sur, hacia la costa de México pensando que ahí van a encontrar mejores condiciones climáticas para vivir. No sabemos qué sucede con el planeta, sólo sabemos lo que sucede con los EE.UU que en un sutil juego sustituye a aquel. Sea cual fuere el territorio que sucumbe gracias a, y como consecuencia del, desarrollo de las fuerzas productivas propias del capitalismo, no se cuestiona la ideología consustancial con aquel desarrollo económico, siendo la familia la única forma de sobrevivir sin ser devorado por la propia especie. La familia es pues, el núcleo sano que sobrevive o es deseable que sobreviva, al cataclismo mundial.

#### Notas

<sup>1</sup> Decimos “los hombres” no tanto por convención lingüística como por cuestiones históricas: al referirse a “los hombres”, Hobbes se estaba refiriendo a los varones, siendo las mujeres objeto de intercambio.

<sup>2</sup> Decenas de filmes de la industria norteamericana hacen referencia a ataques extraterrestres o desastres mundiales que sólo los afectan y sólo solucionan ellos (los norteamericanos) como si el resto del planeta no existiera. Herencia, seguramente, de la misma ideología que hace llamar “Liga Mundial de Baseball” a un campeonato del que participan sólo equipos de los EEUU y, a veces, alguno de Canadá.

#### Referencias bibliográficas

- Althusser, Louis (1988) Ideología y aparatos ideológicos de Estado. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Eagleton, Terry (2005) Ideología. Una introducción. Barcelona: Paidós.
- Hobbes, Thomas (2009) Leviatán. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Marcuse, Herbert (1968) El hombre unidimensional. Barcelona: Seix Barral.
- Spinoza, Baruch (2008) Tratado teológico - político. Madrid: Alianza.

**Abstract:** The movie *The road*, of John Hillcoat, places the axis of his argumentation in an instance post state that is alike the situation imagined by Hobbes in the Leviathan to report the human experience before the institution of the sovereign State.

**Key words:** state – humanity – post industrialization – social organization – ideology.

**Resumo:** O filme *The Road*, de John Hillcoat, coloca o eixo de seu argumentação numa instância pós estatal que se assemelha à situação imaginada por Hobbes no Leviatán para relatar a experiência humana prévia à instituição do Estado soberano

**Palavras chave:** estado – humanidade – post industrialização – organização social – ideologia.

<sup>(\*)</sup> **Marina Perez Mauco.** Licenciada en Sociología por la Universidad de Buenos Aires (2001). Maestranda de la Maestría en Ciencias Políticas y Sociología (FLACSO). Profesora de la Universidad de Palermo en el Departamento de Investigación y Producción de la Facultad de Diseño y Comunicación.

## ¿Qué relación se puede establecer entre la comunicación y la didáctica?

Lorena Steinberg (\*)

Fecha de recepción: julio 2011

Fecha de aceptación: septiembre 2011

Versión final: noviembre 2011

**Resumen:** Esta relación nos lleva a reflexionar sobre la práctica docente, sobre como las prácticas institucionales atraviesan transversalmente el conocimiento, la relación docente y las prácticas áulicas.

**Palabras clave:** relaciones – docente / alumno – prácticas áulicas – vínculos – enseñanza – aprendizaje.

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 147]

Pensar en esta relación me lleva a reflexionar sobre mi práctica docente, es decir, a efectuar una operación metacognitiva y metadiscursiva. ¿Qué vínculo establezco con mis alumnos? Considero que existe una estrecha relación entre el contrato comunicacional que acuerdo con ellos y el proceso de enseñanza y aprendizaje que construimos.

El proceso de enseñanza debe estar orientado al alumno. Es por ello que trato de repensar quién es mi alumno, qué necesidades y conocimientos posee, cuáles son sus intereses e inquietudes. La formulación de estas preguntas implica pensar en el destinatario de nuestro discurso, un supuesto básico de la comunicación, pensar en el otro. ¿Cómo puedo activar, motivar un cambio de comportamiento en el otro? En primera instancia, pensando en ese otro, no como un sujeto pasivo, sino como un sujeto activo y atravesado por múltiples determinaciones, al igual que yo, en tanto docente: históricas, sociales, políticas, ideológicas, éticas, culturales, etc. Trato de pensar en estos aspectos a la hora de construir puentes de comunicación con mis alumnos, para poder simetrizar nuestra relación, que inicialmente está configurada como asimétrica.

Me parece muy importante mantener una comunicación fluida con mis alumnos para entender su lógica, su perspectiva, hacia dónde se dirige su pensamiento. Es en este marco en el que puedo visualizar una estrecha vinculación entre la didáctica y la comunicación, el de ser sistemas de comunicación intencionales que se producen con la finalidad de modificar la conducta de la otra persona, de generar las condiciones que faciliten el aprendizaje y la aprehensión del conocimiento. Si yo empleara un estilo de comunicación unidireccional, con una dirección vertical, sin generar empatía con mis alumnos, difícilmente podría generar esas condiciones. Vale la pena formular otra pregunta ¿Qué vínculo les planteo a los alumnos con el conocimiento? Mi función como docente es la de generar capacidad de pensamiento crítico en mis alumnos para que puedan cuestionar y reflexionar sobre los criterios con los que piensan, sometiéndolos a crítica.

A lo largo de mi experiencia docente de materias vinculadas a la comunicación, me di cuenta que los alumnos aprenden contenidos, desarrollan actitudes y procedimientos analíticos modelizados por la disciplina, para comprender la realidad social que nos circunda. A modo de ejemplo, la semiótica como herramienta analítica permite desarrollar el pensamiento crítico, al indagar acerca de la producción social del sentido. En este contexto, me interesa que los alumnos internalicen un supuesto esencial: los medios construyen lo real, no lo reflejan. A partir de este supuesto podemos trabajar conjuntamente sobre por qué hay hechos que los tomamos como “naturales” cuando en realidad son “construidos” como tales por el proceso de mediatización.

Mi proceso de enseñanza lo construyo con otros, mis alumnos. Como mencioné anteriormente, uno de los supuestos básicos de la comunicación y de la didáctica es pensar en los intereses del destinatario. Es por ello que me parece fundamental analizar el desfase entre lo que quiero comunicar-enseñar (mi intención de) y lo que el alumno ressignifica, aprende y aprehende. Eva-

luar los factores por los cuales se produce el desfase es lo que me permite repensar cómo me posiciono frente al otro desde el saber y qué concepción de conocimiento estoy planteando.

Durante el transcurso de este cuatrimestre, hubo tres casos que me impactaron y me movilizaron a reflexionar profundamente sobre mi propia práctica docente. Estábamos analizando la problemática de la construcción de lo real según Peirce. En un momento determinado, yo formulo una pregunta y un alumno la responde correctamente. A continuación, le solicito que explique y argumente cómo infirió su respuesta. El alumno me responde “Porque Ud. lo había dicho”. Recuerdo que en ese momento me sonreí, pero no se me ocurrió la posibilidad de preguntarle al alumno por otra manera de justificar su respuesta, que no fuera la de citarme. Esta situación me llevó a pensar sobre el valor de mi pregunta, sobre cómo la elaboro y qué expectativa tengo del alumno cuando la formulo. ¿Los alumnos adquieren el conocimiento de otra persona, el punto de vista de otra persona y los propósitos de la otra persona, que en este caso sería yo, su docente? ¿Estaré fomentando “que el alumno diga lo que el profesor quiere escuchar”? Estos interrogantes remiten a una concepción de enseñanza, de conocimiento y a un contrato comunicacional determinado. Esta situación es paradójica, porque justamente yo consideraba que incentivaba a los alumnos para que tuviesen una mirada propia sobre los contenidos, para poder plantear una posición, a que contaran con herramientas analíticas para transformar y no reproducir...

Otra situación que me movilizó fue cuando estábamos explicando y construyendo un concepto, que está asociado a otros y no puede ser formulado con la modalidad, “tipo de discurso es”: El definir al concepto como “asociado a” y “está vinculado con” no les alcanzaba. Frente a esta actitud, les pregunté por qué tenían la necesidad de determinar el concepto de esa forma, y me respondieron que su necesidad estaba vinculada a la proximidad del parcial. Yo les comenté que a mí me parecía más interesante que trabajáramos reflexionando sobre los conceptos, su articulación con otros; no con definiciones cerradas, y que además, por la experiencia del parcial anterior, sabían que en los parciales yo formulaba consignas para pensar, comparar y establecer relaciones entre autores y teorías. Este caso me llevó a pensar por qué se les dificulta a los alumnos lidiar con la falta de cierre ¿Por qué necesitan contar con respuestas simplistas para conceptos complejos?

En otra clase, me dediqué a realizar una devolución por grupo de las pre-entregas de los trabajos prácticos. Mientras estaba trabajando con un grupo, el resto tenía que analizar unas consignas para abordar un texto determinado. Un alumno se acerca y me pregunta si iba a dictar clase, porque tenía que irse a su trabajo. Cuando finalizó la clase me pregunté ¿Dictar clase sólo implica una estrategia didáctica expositiva?

Los tres casos me llevaron a pensar que las prácticas institucionales atraviesan transversalmente el conocimiento, la relación docente - alumno y las prácticas áulicas. En consecuencia, se me dificulta abrir la posibilidad de instaurar otra concepción de evaluación y de acreditación.

Me parece fundamental el evaluar continuamente el qué y el para qué de mi acción docente, pensar qué vale la pena enseñar, cómo estoy llevando a cabo el proceso de enseñanza. Reflexionar críticamente sobre estos aspectos me permite dar cuenta de las restricciones, limitaciones y potencialidades con las que cuento.

Sostengo fuertemente que hay una estrecha relación entre el contrato comunicacional que se establece con los alumnos, las concepciones de conocimiento y el enfoque de enseñanza. En consecuencia, pienso que un profesor que informa estaría vinculado a la reproducción; un docente que se comunica con sus alumnos, que piensa en primer lugar en sus necesidades e intereses, se asociará a la posibilidad de transformación, de generar creativamente espacios que se conviertan en campos de fuga en la reproducción. Me identifico con esta última concepción, porque me parece clave trabajar conjuntamente con los alumnos sobre los interrogantes y cuestionar también las certezas...

### Referencias bibliográficas

- Angulo, F. y Blanco, N. (coord) (1994) Teoría y desarrollo del currículo. Cap 7, Málaga: Aljibe.
- Camilloni y Otros (1996) Corrientes Didácticas Contemporáneas, Cap 4. El campo de la didáctica: la búsqueda de una nueva agenda, Ed. Paidós, Bs. As., 1996. Corrientes didácticas contemporáneas. Cap 3: Edelstein G. Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo y Cap 5: Souto, M. La clase escolar. Una mirada desde la didáctica grupal. Bs. As.: Paidós.
- Contreras, D. (1990) Enseñanza, Currículo y Profesorado. Cap. I: La didáctica y los procesos de enseñanza-aprendizaje. Madrid: Akal.

- Fenstermacher, G. y Soltis, J. (1999) Enfoques de la enseñanza, Cap 2: El enfoque del ejecutivo, Cap 3: El enfoque del terapeuta, Cap 4, El enfoque del liberador. Bs. As.: Amorrortu.

- Sanjurjo-Vera (1996) Aprendizaje significativo y enseñanza en el nivel medio y superior. Rosario: Homo Sapiens.

- Wassermann, S. (1999) El estudio de casos como método de enseñanza, Bs. As: Amorrortu.

---

**Abstract:** This relation leads us to think about the educational practice, how the institutional practices cross transversely the knowledge, the educational relation and the class practices.

**Key words:** relations – teacher / student – class practices – links – education – learning.

**Resumo:** Esta relação nos leva a refletir sobre as práticas docente, sobre como as práticas institucionais atravessam transversalmente o conhecimento, a relação docente – aluno e as práticas áulicas

**Palavras chave:** práticas de sala de aula – ligações – ensino – aprendizagem – relações professor-aluno.

<sup>(\*)</sup> **Lorena Steinberg.** Licenciada y Profesora en Ciencias de la Comunicación (UBA) Especialista en comunicación organizacional. Profesora de la Universidad de Palermo en el Departamento de Comunicación Corporativa – Empresa de la Facultad de Diseño y Comunicación.

---

## Propuesta de guía de selección y evaluación de materiales en Internet

Andrés Olaizola <sup>(\*)</sup>

Fecha de recepción: julio 2011

Fecha de aceptación: septiembre 2011

Versión final: noviembre 2011

**Resumen:** En la actualidad, la búsqueda de fuentes se realiza sobre todo en Internet. Los escritores y los lectores expertos, como los docentes y los investigadores, evalúan y seleccionan los materiales de la Web a partir de criterios de calidad relacionados con el diseño, el contenido, la usabilidad, etc. A menudo, los docentes y los especialistas tienen dificultades para poder transmitir estos conocimientos a los estudiantes, porque han naturalizado el proceso de lectura crítica. El presente trabajo propone una guía de selección y evaluación de materiales en Internet, con la cual se podría establecer cierta distancia analítica para facilitar la enseñanza del proceso de análisis de contenido en la red.

**Palabras clave:** alfabetización digital – lectura crítica en Internet – tecnologías de la información y la comunicación – escritura y lectura en entornos digitales.

[Resúmenes en inglés y portugués en las páginas 150 y 151]

### Introducción

El proceso de la lectura crítica no sólo se reduce a la identificación de las construcciones discursivas, la vinculación del texto y sus condiciones de producción, y

al análisis del esquema retórico e ideológico, sino que también incluye la búsqueda de distintas fuentes con diversos puntos de vista. A su vez, si el proceso de composición tiene en cuenta lo que se quiere lograr con el