

Tania Maria Esperon Porto
Brasil

Medios de comunicación y formación en servicio de los docentes

Las relaciones entre docentes y los medios de comunicación, en una sociedad tecnológica comunicacional, es un eje de trabajo de notable transcendencia. La autora de este trabajo ha desarrollado, en este sentido, varias investigaciones en escuelas públicas de sectores marginales en el interior del Brasil. Con la estrategia metodológica de la investigación-acción¹, con el objeto de presentar, conocer y reconstruir procesos y relaciones, se propician estudios, psicodramas, encuentros y talleres pedagógicos con los profesores, enfocando la comunicación como contenido, tema generador y/o proceso de trabajo pedagógico.

The relationship between teachers, among themselves, and between them and the means of communication, in a technological-communicational society, has been the target of our research in state schools, in the interior of Brazil. We have adopted action-research as our methodological strategy in order to collect, understand and reconstruct processes and relationships that take place in daily school experiences. We have organized study and psychodrama sessions, pedagogical workshops, and meetings for teachers, focusing on the topic of communication, which has constituted the content, the generating theme and/or the pedagogic work process.

DESCRIPTORES/KEY WORDS

*Pedagogía de la comunicación, relaciones docentes, investigación-acción.
Communication Pedagogy, relationships among teachers, action research.*

En los días actuales, la mayoría de las escuelas vienen ofreciendo acciones y prácticas vacías de sentido unidas a prácticas au-

toritarias de poder, las cuales conducen a profesores y alumnos a la individualización, la fragmentación y la reproducción de conocimientos. La fragmentación y la división del trabajo perjudican las relaciones entre los sujetos escolares. Según Giroux (1997), las estructuras de la mayor parte de las escuelas aíslan a los profesores y eliminan las posibilidades de una toma colectiva de decisiones democráticas entre los pares, y de éstos con los discentes.

Levy (1998: 1), en un análisis de los cambios contemporáneos, trae al debate la velocidad del surgimiento y renovación de saberes y competencias nece-

Tania Maria Esperon Porto es jefa del Departamento de Educación de la Facultad de Educación de la UFP de Brasil (taniaporto@terra.com.br).
Traducción del portugués por Maritza López de la Roche.

sarias para el trabajador. Para este autor, «trabajar equivale cada vez más a aprender, transmitir saberes y producir conocimientos». Para el tipo de sociedad que está surgiendo, el individuo necesita autonomía, poder de decisión y apertura hacia las nuevas y diferentes situaciones/lenguajes que se presentan, y debe acompañar la velocidad de las informaciones. Pierde aquél que memoriza, copia, o está preso en las reglas y costumbres.

¿Qué espacios se abren en la escuela para pensar en la formación de profesionales escolares para esta sociedad en transformación? y ¿qué ha hecho la escuela para ayudar a profesores y alumnos a procesar informaciones propias de los lenguajes y tecnologías actuales? Ésas y otras preguntas relacionadas nos han llevado a dirigir nuestra mirada hacia el cotidiano de profesores y alumnos de las escuelas públicas de Primaria.

Seguindo a Porto (2000a: 31), hay que entender a «la escuela como lugar de adquisición y producción de saberes. La información y los conocimientos adquiridos por los estudiantes (y profesores) no están apenas en la escuela ni en la familia. Están en la vida, en las relaciones con los medios de comunicación, entre otros. La institución escolar debe ayudar a los sujetos escolares a reconocer, procesar, sistematizar y utilizar informaciones obtenidas a partir de diferentes fuentes».

Una formación docente, en este sentido, debe estar abierta a nuevas experiencias, maneras de ser, de relacionarse, de aprender, estimulando capacidades, ideas y vivencias de cada uno; vivencias que ayuden a profesores y alumnos a reflexionar y percibir sus saberes (de sentido común) como punto de partida para entender, procesar y transformar la realidad (Freire, 1997; Giroux, 1997).

La investigación que ahora describimos busca alternativas de acción para la valorización y el desarrollo de la capacidad sensible de los sujetos escolares, asumiendo ésta como una forma de inserción y transformación de la realidad.

Con tal finalidad, buscamos establecer acuerdos entre la Universidad y la educación básica primaria, contribuyendo a la reflexión sobre la formación de profesores en servicio, y a la consiguiente mejoría de su desempeño profesional a través de las relaciones establecidas dentro de la escuela.

En Brasil existen investigaciones recientes que abordan estos acuerdos, tanto desde el punto de vista metodológico (investigación cualitativa), como desde el punto de vista de la vehiculación y producción de conocimientos a partir del *locus* de trabajo docente.

La formación de profesores en su mismo lugar de trabajo constituye una propuesta que tiene como foco la cualificación docente, teniendo en cuenta –a través de un trabajo colectivo y reflexivo– ofrecer posibilidades de mejora de su práctica pedagógica, por medio del dominio de conocimientos/tecnologías de trabajo. Ese tipo de trabajo puede estar relacionado con la superación de problemas o de lagunas en la práctica docente, o promover la introducción de un nuevo repertorio de conocimientos teóricos o prácticos, y la consiguiente actualización.

Optamos por ese tipo de formación, por entender la necesidad de valorización de las prácticas personales y colectivas de profesores y alumnos que ocurren en el contexto escolar, político, cultural y social. La investigación-acción los considera sujetos pensantes, portadores y creadores de saberes. El estudio de la práctica pedagógica no se restringe a una mera denuncia de lo que pasa en su vida cotidiana, sino que involucra un proceso de reconstrucción de esta práctica, develando sus dimensiones, señalando contradicciones, y recuperando el vigor del ambiente escolar (Porto, 2000a).

En una modalidad de pesquisa-acción la propuesta de acción es construida y experimentada colectivamente en todas las etapas contribuyendo en la creación de nuevas formas de conocimiento y nuevas relaciones entre el investigador y el investigado. La actividad docente es reelaborada por la reflexión conjunta con sus pares.

Lo que diferencia a este tipo de investigación de otros tipos de acuerdos es el carácter de participación y colaboración de que se reviste. Profesores, directores y supervisores participan de todas las etapas del proceso como miembros representativos de la situación en estudio, con el objetivo no sólo de informar, sino de intervenir sobre la situación, considerada problema o «merecedora de estudios y de investigación, para la búsqueda de soluciones y de cambios» (Giovanni, 1994). Estos sujetos avanzan hacia una participación conjunta, reflexiva, activa y consciente en las decisiones y acciones de la institución.

Las discusiones sobre cuestiones epistemológicas y metodológicas en el colectivo ayudan al profesor a adquirir elementos para pensar la escuela en general, el trabajo en el salón de clase, y las relaciones permeadas por éste.

Para Perrenoud (2000), un trabajo en equipo presupone la confrontación y análisis de problemas personales y/o profesionales y de situaciones complejas y prácticas; presupone niveles de interdependencia que implican un proceso de compartir recursos, ideas, prác-

ticas y alumnos. En estas situaciones, muchas veces, es necesario hacerle frente a las crisis y confrontaciones que surgen por las oportunidades dadas a los docentes de manifestar su punto de vista, y expresar sus intereses, dificultades y soluciones encontradas.

Admitir el error, oír y analizar opiniones y alternativas de acción, enfrentando conflictos que generen transformación de «prácticas ya sacralizadas», son actitudes valerosas de las cuales la reflexión no puede prescindir.

Pensar en las consecuencias que se desprenden de las decisiones tomadas, puede implicar el hecho de asumir dimensiones personales, profesionales, sociales o políticas, como una responsabilidad que no todos los profesionales esperan o están preparados para asumir.

En una pedagogía concebida para trabajar con la perspectiva de comunicación democrática, los medios hacen parte del currículo, teniendo en cuenta las necesidades de la cultura, del aprendizaje, del placer y del tiempo libre de los estudiantes, los cuales dialogan con la cultura de estos medios que están presentes en sus vivencias. Proponemos no una pedagogía sobre los medios, sino una pedagogía que establezca comunicación escolar con los conocimientos y con los sujetos, considerando los medios de comunicación. Dialogamos con los medios, en vez de hablar sobre ellos.

1. La investigación en acción

Partimos de algunos datos obtenidos durante la investigación realizada en el período de cursos de 1997/2000 en una escuela pública de un sector marginal en el interior del Estado de Río Grande del Sur (Brasil). Los conocimientos, las metodologías fueron surgiendo a partir del diálogo entre el investigador con los sujetos y de ambos con los medios de comunicación. Las principales etapas de la investigación y algunos resultados alcanzados fueron las siguientes:

1) Recopilación de los datos de la realidad: durante los dos primeros años aplicamos cuestionarios, hicimos entrevistas y reuniones, realizando un trabajo que llamamos de «enamoramiento socio-pedagógico», donde todos estábamos conociéndonos, experimentando y disponiéndonos para un pensar y un actuar más colectivo y reflexivo. Procuramos crear un clima favorable para la aproximación de los docentes y la investigadora, venida de otro espacio académico, con

referencias y formación diferentes de las que tenían los sujetos escolares e –inicialmente– sin reconocimiento y aceptación del grupo. Los cuestionarios y encuentros iniciales sirvieron para hacer un rastreo y acopio de temas y medios de comunicación que interesaban a los profesores y a los alumnos.

Hicimos algunos estudios sobre la relación de los alumnos y profesores con los medios. A pesar de hacer parte de sus cotidianos, inicialmente no tenían lugar en el habla de la mayoría de los docentes, como objeto de estudio. Aparecían en los comentarios al azar sobre acontecimientos mostrados en la televisión, (o el periódico), y comentados por los alumnos en el salón de clase.

Para los alumnos, la relación con los medios de comunicación era tan natural como el uso de objetos personales. Muchos demostraron dificultades para imaginar su vida fuera de la escuela sin el medio televisión y sugerían la incorporación de los medios a las clases.

2) Estudio profundo de los datos y recopilación de temas de trabajo: para poder proceder a un análisis mayor de la vida cotidiana escolar, se realizaron observaciones, se aplicaron cuestionarios, se cogieron datos de profesores y alumnos en encuentros individuales o

Proponemos no una pedagogía sobre los medios, sino una pedagogía que establezca comunicación escolar con los conocimientos y con los sujetos, considerando los medios de comunicación. Dialogamos con los medios, en vez de hablar sobre ellos.

en reuniones (dependiendo de su disponibilidad). Aun en esta fase, se ha observado la relación de los profesores con la juventud y su cultura, y sus relaciones con los nuevos lenguajes comunicacionales que están presentes hoy día en el espacio escolar. Buscamos percibir, interactuando con los docentes, las relaciones y temas presentes en el medio escolar. Esta fase está vinculada a las otras.

Como estamos buscando la interacción entre la universidad y la escuela, se está estableciendo como una sistemática prioritaria de trabajo el hecho de encuentros semanales con los profesores del proyecto en el propio local de trabajo, considerando esto como una extensión de la actividad pedagógica en la escuela.

En esas reuniones privilegamos los debates sobre los temas culturales que estén presentes en la vida diaria de los alumnos y profesores. Los datos recopilados nos revelaron que ambos querían conversar y debatir sobre «la adolescencia, la educación sexual, la familia, el comportamiento disciplinar, la violencia y los medios de comunicación», entre otros. Esto hizo que se revelara la necesidad de ser creado por la escuela un currículo más adaptado a la realidad de sus estudiantes y que les propicie un camino mejor para sustituir con problemas en relación al orden personal y social.

3) La preparación del profesor, adecuándolo a lidiar con los diferentes lenguajes y medios de comunicación: utilizamos diferentes lenguajes/medios de comunicación/temas, como formas de aproximación a los profesores, tomando los medios como objeto de reflexión y de estudio. Discutimos textos teóricos, recortes de periódicos y revistas, usamos textos-imágenes (filmes, segmentos de programas televisivos, grabaciones), escuchamos música y conversamos acerca

les con utilización de imágenes, según conceptos propuestos por Huerger (1996) sirvieron para que los profesores retrataran su realidad escolar como no habíamos logrado en encuentros anteriores.

Los docentes, al principio, aceptaron realizar este trabajo en grupo, aunque se situaron tímidamente en un lado del salón. Con la manipulación de las imágenes tomadas de periódicos y revistas se fueron soltando, interactuando con los colegas; compusieron y dibujaron situaciones vividas dentro de la escuela. Los datos anteriormente discutidos y anotados fueron complementados con imágenes y conversaciones sobre la realidad del currículo de la escuela. Expresaron situaciones resultantes de vivencias, conocimientos e ideas que mostraron representaciones figurativas de la realidad, dificultades y necesidades presentes en sus experiencias individuales y sociales.

Las actividades colectivas realizadas con los profesores mostraron evidencias de que, para fundamentar los cambios pretendidos, ellos necesitaban trabajar su autoestima, ejercitar su capacidad analítica y dialogar sobre los problemas a partir de referencias teórico-prácticas de la investigadora y de ellos mismos (Porto, 2000c).

Para esto, procuramos construir una práctica que se basase en la aproximación entre la experiencia y el aprendizaje de profesores y alumnos, entre la acción y la reflexión de ambos, estimulando la práctica pedagógica reflexiva, la autonomía docente y el planeamiento colectivo de pequeñas acciones transformadoras de las prácticas pedagógicas.

Procuramos no confrontar de forma estéril, los saberes de las profesoras –inicialmente sólo participaron mujeres– con los conocimientos considerados científicos vehiculados por la universidad y los invitados (talleres y seminarios). Por el contrario, la propuesta buscó comprometer ambos segmentos con la práctica reflexiva, llevándolas a formular indagaciones y reflexiones dentro de y sobre la acción desarrollada (Zeichner, 1993).

El proceso de reflexión no puede ser orientado por leyes y decretos pedagógicos. Exige autonomía para la libertad de cuestionamiento, y el refuerzo de que los profesores deben formarse como investigadores en el salón de clase. La capacitación de sujetos autónomos constituye un importante camino para ayudarlos en un proceso de organización y sistematización de dudas, incertidumbres y descubrimientos que

de ella, ofrecimos seminarios, vivenciamos dramatizaciones y psicodramas con historias y/o situaciones socio-escolares, llevamos profesores de otras escuelas/universidades para presentar experiencias y ayudar en la reflexión sobre componentes curriculares. Fue preciso, antes de trabajar con los temas propuestos por profesores y alumnos (medios de comunicación, adolescencia, sexualidad, drogas, prácticas docentes, entre otros), construir redes de comunicación, (re)construir un grupo de trabajo capaz de interactuar, reflexionar y crear en procesos de comunicación.

Las técnicas colectivas (psicodramas, talleres, seminarios) contribuyeron a provocar procesos colectivos, evidenciando la aparición de diferencias en los grupos docentes. Contribuyeron a trabajar en determinados casos (por ejemplo, de divergencias y dificultades de encendimiento entre grupos de trabajo), trayendo dimensiones de la práctica docente/escolar para «ponerlas en escena». Los ejercicios con imágenes para describir el currículo escolar (creación de pane-

Las metodologías participativas permiten la construcción de relaciones de confianza entre los docentes –y de ellos con sus alumnos–, en las cuales se reconoce y respeta la alteridad, se alterna el uso de la palabra, se usan diferentes lenguajes como fuente de comprensión y aprendizaje.

están detrás de las actitudes del profesor-investigador. La profesora de Educación Física, en una discusión sobre el currículo, narra a los colegas sus descubrimientos respecto de sus relaciones con los alumnos: «A veces uno piensa que sabe y después tiene dudas... En clase el clima está muy bueno... Me doy cuenta de que tenemos fuerza, y debemos sentirnos responsables por eso (refiriéndose a la situación de no dejar solo a la familia la responsabilidad del desinterés de los alumnos)... me estoy sintiendo más segura... ¿será que ese clima no lo construí yo con los alumnos?».

El conocimiento de los profesores está asociado a situaciones de la práctica, aunque las relaciones entre pensamiento y práctica sean para ellos poco claras y conocidas. El profesor reflexivo tiene la capacidad de utilizar el pensamiento como suministrador de sentidos. Una formación en servicio que privilegia la reflexión en la acción propicia que el profesor se asuma como sujeto responsable de la producción de conocimientos y de la incorporación de una postura reflexiva y autónoma en su práctica profesional (Porto, 2000c).

4) Construcción conjunta de alternativas de acción: la utilización de los diferentes lenguajes y medios de comunicación nos condujo a una construcción colectiva de alternativas pedagógicas, las cuales pueden ser trabajadas con la cultura estudiantil que esté marcada por estos medios.

Poco a poco, hemos conseguido llevar los temas de interés de los alumnos para la discusión dentro de y por la escuela. Se han propiciado variadas actividades y trabajos en talleres (denominado como MIX Actividades), para los alumnos que fue hecho con la colaboración del cuerpo docente de la escuela y de los estudiantes de los cursos que hacen la licenciatura en la Universidad donde trabajamos.

Las vivencias con medios de comunicación están proporcionando al grupo pensar sus relaciones, actitudes y vínculos con los colegas y con los alumnos, así como también asumir otras formas de comprensión y de acción frente a los medios y a cuestiones del contexto actual. Hubo una organización propia entre los profesores para la elaboración de los proyectos colectivos.

Una de las profesoras de Matemáticas se resistía a abordar el tema del adolescente y la sexualidad, por considerarlo distante de su área y difícil de ser tratado: «nuestros encuentros están propiciando que yo piense y hable con más naturalidad sobre asuntos de los cuales algún tiempo atrás yo no hablaría» (refiriéndose a las discusiones sobre sentimientos, emociones y relaciones presentes en la vida de los alumnos, yendo más allá del cientifismo que enfoca enfermedades

sexualmente transmisibles y los correspondientes cuidados).

Para los docentes, el proyecto propicia «el sentimiento de que no estamos solas... amplía nuestras relaciones y aprendemos con los otros... es el único momento que compartimos, aunque no llegáramos al consenso, en la diversidad la gente aprende más con los otros» (profesora de Historia).

Además de realizar talleres con profesores, hicimos talleres con los estudiantes. En los talleres de diálogo entre adolescentes observamos, al principio, que los alumnos estaban tímidos para hablar sobre asuntos personales. Notamos que, al poco tiempo cambiaron y empezaron a abordar cuestiones de su universo, enfocando emociones, sentimientos y también el tema de la iniciación sexual. En esta oportunidad empezaron a hacer preguntas a los profesores como las siguientes: «¿se puede quedar embarazado con un abrazo apenas?, ¿cuál es la edad en la que se debe comenzar a tener una relación sexual?, ¿cómo evitar la relación con las drogas?».

El trabajo en acuerdos de cooperación (universidad-escuela; docentes-alumnos; docentes-docentes) está contribuyendo a mejorar las relaciones y la discusión de aspectos personales y profesionales de las profesoras, permitiendo que el contexto sociopedagógico de la escuela se ponga en discusión. Hemos vivido procesos democráticos de enseñanza y de aprendizaje, con temas significativos para profesores y alumnos. Esa situación se evidenció con la elección del nombre del proyecto. El grupo decidió bautizarlo como «Proyecto Parcerías» (Proyecto Acuerdo), evidenciando la importancia del colectivo en las reflexiones de la escuela.

Las alternativas de trabajo en la escuela fueron construidas en fases aproximativas y acumulativas, permitiéndoles a los participantes envueltos un *feed-back* constante.

5) Sistematización y divulgación de los resultados: En esta fase hubo un análisis sobre los datos recolectados y sobre las situaciones experimentadas. Se divulgó la investigación junto a otras instituciones (y en congresos y reuniones científicas) y se hizo esto, junto con la participación y la información de los profesores de la escuela, los cuales narran, con propiedad, sus victorias adquiridas con el proyecto.

2. Algunas conclusiones

¿Cuál ha sido el impacto de nuestra propuesta sobre el trabajo docente y sobre las relaciones que ocurrieron dentro y por la escuela?

¿En qué medida los medios y las metodologías dialógico-participativas han influenciado los resultados aquí

narrados? A través de los encuentros pudimos observar cambios en las actitudes docentes. Hemos propiciado procesos de reflexión, autoconocimiento, comunicación y consideración del universo cultural de los alumnos.

El trabajo en acuerdos de cooperación está contribuyendo a mejorar las relaciones y la discusión de aspectos personales y profesionales de las profesoras, permitiendo que el contexto sociopedagógico de la escuela se discuta. Hemos vivido procesos democráticos de enseñanza y de aprendizaje, con temas y medios significativos para profesores y alumnos.

Observamos que la construcción de propuestas que atiendan las demandas de la sociedad, los intereses de los sujetos escolares, y las diversidades culturales, implican esfuerzos colectivos de los participantes en la vida escolar. Requieren comunicaciones, intercambios, mensajes explícitos e implícitos, relaciones entre lo racional y la emoción.

Para Morán (1998: 126), la comunicación se relaciona con procesos interactivos, participativos y secuenciales, con emociones, afectos e intercambios, ideas y visiones del mundo. «Por la interacción siempre es posible aprender, modificar, evolucionar, generar situaciones nuevas, provocar cambios en el individuo, grupo y sociedad».

Un trabajo pedagógico de calidad presupone, como señala Davini (1995), una comprensión del universo cultural de los alumnos y un establecimiento de interrelaciones con los saberes instruccionales. Para la autora, tenemos que pensar en situaciones pedagógicas que no arrasen las diferencias, nieguen la singularidad, ni reduzcan las diversidades, teniendo nosotros que reconocer además que la diversidad no es sólo punto de partida, sino también de llegada.

Las metodologías participativas permiten la construcción de relaciones de confianza entre los docentes –y de ellos con sus alumnos–, en las cuales se reconoce y respeta la alteridad, se alterna el uso de la palabra, se usan diferentes lenguajes como fuente de comprensión, integración y recurso de aprendizaje.

La utilización de imágenes en el trabajo de formación docente en servicio, se basa en el reconocimiento de que este proceso/instrumento de trabajo:

- No sustituye la palabra, ocupa otro lugar en la construcción del sentido.
- Evidencia discursos o construcciones discursivas que representan configuraciones espacio-temporales de sentido.
- Permite evidenciar, con más fuerza que la palabra, representaciones conscientes e inconscientes sobre problemáticas educativas.
- Tiene más fuerza de expresión para detonar,

identificar y trabajar con conflictos y estereotipos subyacentes a las prácticas.

Los paneles sobre la imagen que elaboraron los profesores representaron su imaginario. El imaginario es producto de las constricciones sociales, culturales y psíquicas, pero también es productor/recreador de sentidos. Castoriadis (Huelgo, 1996) describe el imaginario «instituido» como el que produce, y el «instituyente» como el movimiento de nuevas producciones de sentidos e imágenes sociales. El imaginario utiliza el quehacer social y el simbólico: figuras, formas e imágenes; se refiere a las relaciones del sujeto con su realidad vivida y creada.

Las concepciones que remiten a la comprensión del imaginario docente describieron reflexiones y significados atribuidos a sus saberes. En este sentido, las imágenes interiorizadas en la trayectoria personal y profesional de los docentes servirán como (inter)mediación entre personas y emociones/acciones por ellas vividas en la escuela y en la realidad más amplia. Contribuyeron a la búsqueda de informaciones que les fuesen útiles, haciendo uso de las representaciones personales y sociales para crear y/o recrear valores y conceptos.

Cuando fue solicitado a los profesores que hicieran una evaluación del trabajo con imágenes que representaran el currículo de la escuela, se expresaron así:

- ¡Claro que lo logramos! Creo que fuimos hasta el fondo (vicedirectora de la mañana).
- Creo que conseguimos sintetizar la situación de la escuela, y la cuestión local, los espacios físicos... y hasta el aspecto social y emocional (profesora de español).
- Abordamos los profesores, a los alumnos (profesora de portugués).

Los conflictos (tales como inseguridad profesional), los intereses y necesidades de los docentes y de la escuela como institución (por ejemplo, la mejora de las condiciones de trabajo, y de valorización profesional y salarial), se reflejaron en los paneles de imágenes. Estos desvelaron la práctica docente real, y los anhelos del colectivo de profesores (pensados a partir del sentido amplio de la práctica social), comprometiéndose ellos con la búsqueda de soluciones a las carencias detectadas. Los deseos y las orientaciones de valores se relacionan con valores sociales más generales, presentes en el imaginario colectivo.

El trabajo con medios en general, y con imagen (en particular), por sí solo no garantizan la calidad de los procesos de formación docente. Depende de los contextos, de los modelos teóricos adoptados, y de los diálogos e interacciones propiciados no sólo entre los sujetos escolares, sino entre éstos y los diferentes len-

guajes y saberes que componen y están presentes en el contexto socioeducativo. Es preciso traspasar la apariencia de las imágenes (añadimos de los medios), utilizándolas no sólo como medios-herramientas de trabajo, sino como propiciadoras de diálogo, interacciones y producciones.

Esta estrategia de trabajo implica la creación y el acompañamiento de espacios de debate/reflexión/acción y «prioriza procesos comunicativos y trabajos colectivos, revalorizando los espacios comunes de aprendizaje y la construcción colectiva del conocimiento» (Davini, 1995: 130).

A través de relaciones dialógicas entre educador, cultura, medios y educando son propiciadas reflexiones, caminos, medios y acuerdos que contribuyen a problematizar, desinstalar, inquietar y, principalmente, concientizar y formar los sujetos del proceso. Así, hemos propiciado una pedagogía que «estimula el trabajo colectivo, la reflexión y el estudio de temas culturales diversificados, contribuyendo a ampliar la conciencia y la emancipación del sujeto, «no sólo con las herramientas para la participación cultural, sino con un núcleo fuerte de autovaloración, autoconfianza y solidaridad... incluyendo aspectos éticos y emocionales que están siempre presentes en las relaciones entre las personas», conforme nos presenta Davini para las actuales situaciones pedagógicas (Porto, 2000a: 62).

Notas

¹ Investigación realizada con apoyo financiero de CNP y FAPERGS.

Referencias

- DAVINI, M.C (1995): *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires, Paidós.
- FREIRE, P. (1997): *Pedagogia da autonomia*. Rio de Janeiro, Paz e Terra.
- GIOVANNI, L.M. (1994): *A didáctica da pesquisa-ação: análise de uma experiência de parceria entre universidade e escolas públicas de 1º e 2º*. São Paulo, Facultad de Educación. (Tesis Doctoral).
- GIROUX, H. (1997): *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre, Artes Médicas.
- HUERGO, J.A. (1996): «Uma estratégia de formação docente centrada em la prática», en *Ofícios terrestres 1 y 2*, 106-116.
- LEVY, P. (1998): «Educação e cybercultura», en *Unisinos*, maio (www.unisinos.br).
- MORÁN, J.M. (1998): *Mudanças na comunicação pessoal* São Paulo, Paulinas.
- PERRENOUD, P. (2000): *Novas competências para ensinar*. Porto Alegre, Artmed.
- PORTO, T. (2000a): *Escola pública e pedagogia da comunicação: uma parceria com professores em serviço. Relatório encaminhado ao CNPq*. Pelotas, RS.
- PORTO, T. (2000b): *A televisão na escola... afinal, que pedagogia é esta?* Araraquara (SP), JM.
- PORTO, T. (2000c): «Uma pedagogia da comunicação para formação docente em serviço», en *VI Congresso Internacional das Cidades Educadoras* Lisboa, novembro.
- ZEICHNER, K.M. (1993): *A formação reflexiva de professores: idéias e práticas*. Lisboa, Educa.

Revisión
receptiva

