

Errobidart, Analía

Pasquariello, Stella

aerrobid@soc.unicen.edu.ar spasquar@soc.unicen.edu.ar

Facultad de Ciencias Sociales. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.

Palabras claves: enseñanza de la comunicación social – docentes - identidades

Área de Interés: Comunicación e identidades.

“DOCENTES DE COMUNICACIÓN EN EL NIVEL POLIMODAL: ENTRE LOS CONSTREÑIMIENTOS DEL SISTEMA Y LA TRANSFORMACIÓN SOCIAL”

Introducción:

Esta presentación se genera a partir del trabajo sistemático en la formación inicial (1) y del trabajo de investigación realizado en el proyecto “Prácticas en educación: actores, historias e instituciones en la construcción de las identidades docentes”, que se desarrolla en el marco del Grupo de Investigación IFIPRACD (2). En ambos casos, se trabaja con graduados del Profesorado de Comunicación Social que se dicta en la Facultad de Ciencias Sociales de la UNICEN, y se abordan las diferentes dimensiones que se articulan en el proceso de construcción de las identidades de los enseñantes de una disciplina específica, que les otorgaría, por sí misma, una “marca” distintiva cargada de una fuerte connotación ideológica a favor de la transformación social.

La participación en el equipo de trabajo, nos permite hoy generar algunas reflexiones que pueden aportar a los debates actuales respecto de la formación de comunicadores sociales y de docentes de comunicación social, pues el profesorado objeto de este análisis, forma parte de la carrera de licenciatura en la misma disciplina.

La problemática central a abordar en la investigación, se focaliza en la construcción de las identidades que se observan/desprenen /inferen/ en las prácticas docentes. La experiencia y la conceptualización de las intervenciones sistematizadas que se han realizado nos permiten profundizar algunos aspectos de las mismas.

Marco teórico:

En la fundamentación teórica del proyecto IFIPRACD (2005), se sostiene que las identidades profesionales de los docentes, guardarían relación con las biografías personales y sociales de los sujetos, las marcas que hubiera dejado la formación inicial y su incorporación a las configuraciones sociales que se construyen y funcionan al interior de las instituciones educativas en las que se insertan a trabajar.

Las prácticas en las instituciones. Cada institución presenta, en relación a sus mandatos fundacionales, su historia, y los sujetos que transitan por ella, rasgos de identidad cultural en las que confluyen las diferentes configuraciones sociales y formaciones grupales que en ella se desarrollan. Es allí donde los profesores noveles, recientemente graduados de su carrera de formación inicial, se incorporan en nuevos espacios relacionales y posicionales que afectarán la construcción de su identidad profesional. Son precisamente las prácticas docentes las que darían cuenta – explícita o implícitamente - de los niveles de adecuación y/o resistencia al contexto que los incorpora, y a las propias acomodaciones que se realizan entre: la construcción subjetiva de su propia biografía, los aprendizajes profesionales realizados durante la formación inicial y las demandas singulares de la institución o formaciones grupales en las que se inscriben.

La biografía de los sujetos. Como resultado de las intervenciones realizadas en el marco de un proyecto anterior (proyecto 2002-2004) emergen otros campos o espacios de inserción profesional/laboral-gremial en ámbitos no específicos de la educación formal, que requerirían ser investigados para comprender la complejidad relacional de la problemática de la construcción de las identidades profesionales. Los diferentes espacios de inserción social y profesional previos y/o simultáneos por los que transitan o han transitado por fuera de los sistemas de educación formal, resignifican también representaciones sociales y prácticas que no han sido aún estudiadas con rigor en el marco del proyecto, pero se tienen indicios sobre ello para justificar su estudio.

La circulación de los graduados por diferentes instituciones del sistema educativo formal que presentan características culturales particulares –y que por lo tanto imprimen a las prácticas docentes improntas de comportamiento y de requerimientos formales específicos

y diferenciales- y por otros espacios no formales asociados a la nueva categoría que detentan (ser graduados del sistema universitario), van configurando una identidad que, lejos de lo que se suponía inicialmente, podría describirse como dinámica, cambiante y hasta contradictoria en alguno de sus aspectos.

La formación inicial. No escapa a las inquietudes del equipo de investigación, que la formación inicial debe guardar algún tipo de relación específica con las prácticas que luego desarrollan los graduados en su inserción en el mundo del trabajo. Este supuesto inicial, no significa percibir algún modo de predeterminación de los sujetos, sino más bien pretende justificar la acción del proceso educativo de formación docente inicial.

Numerosos autores se refieren a los “modestos aportes” (Gimeno Sacristán y Perez Gómez 1993; Liston y Zeichner,1993) que la formación inicial realiza en términos de identidad docente, supuesto que llevaría a buscar en otro momento de la biografía personal de los docentes el impacto que más se evidencia en las prácticas profesionales. Del mismo modo, la ausencia de referencias al proceso de formación inicial, estaría brindando información sobre los modos en que (no) se inscribe en la biografía personal de los sujetos de las prácticas.

La formación inicial suele estar planteada casi exclusivamente en términos teóricos, actualizada en el mejor de los casos, pero en la que escasamente o nunca se establecerían los nexos con la práctica. La práctica docente se asienta en una necesaria articulación entre la teoría y la práctica, concepción que ha permitido suponer, con cierto grado de certeza, que las prácticas docentes se constituyen en actuaciones que vienen mediadas por diversos subuniversos de significados en los que se inscribe la experiencia de la vida cotidiana de los sujetos reconocidos como “sujetos enteros”(3).

La relevancia del o concepto de configuración social (4) para comprender las tensiones entre los sujetos y las estructuras sociales.

Estas construcciones teóricas no están colocando en el análisis la importancia relevante que adquiere la dimensión institucional, preexistente a los jóvenes miembros que se incorporan a ella, y las constricciones que imprimen sobre estos nuevos actores. Se parte de presuponer

la existencia de ciertas configuraciones sociales (Errobidart, 2005) que señalan el modo en que se es docente en cada institución. Estas configuraciones preexisten, en algún punto, al sujeto novel de las prácticas docentes. El modo de participar del sujeto individual se construye en un enmarañado juego en el que intervienen: la historia individual y colectiva, los discursos hegemónicos y alternativos, las prácticas construidas en el devenir del tiempo, las instituciones escolares con sus mandatos fundacionales y sus marcas, las instituciones formadoras, con sus mandatos fundacionales y sus marcas. Se dice que preexisten en algún punto, porque este sujeto entero es a la vez parte activa de la sociedad que contiene la escuela, es miembro de una comunidad de la que participa y de algún modo, construye/deconstruye esa configuración.

El núcleo de interés de la investigación radica precisamente en la articulación del mundo de la vida cotidiana particular del sujeto (con su historia y su formación) y los espacios institucionales en los que se desempeñan prácticas vinculadas a la condición de graduado (contextos que preexisten al sujeto), y las continuidades y rupturas respecto de la formación teórica y práctica inicial. Se entiende que son esos los múltiples entrecruzamientos donde los graduados noveles construyen diversas identidades en relación a ser docentes.

Acerca de la formación crítica:

La formación de profesores de Comunicación Social de la FACSOS se organiza a partir de un diseño curricular que pretende conjugar los aportes de la teoría crítica con una propuesta metodológica centrada en la reflexión sobre la práctica orientado a la formación de profesionales reflexivos de la docencia, íntimamente comprometidos con el impacto social de su práctica.

La vida heterogénea de las escuelas presenta condiciones particulares e idiosincráticas que deben poder comprenderse para diseñar estrategias de intervención pedagógico-didácticas. Las instituciones educativas constituyen configuraciones sociales integradas por sujetos que encarnan el mandato oficial de la formación ciudadana, vinculada, en la mayoría de los casos, a mandatos reproductivistas.

Giroux (1997: 31) considera que las escuelas deberían ser “...lugares democráticos dedicados a potenciar, de diversas formas, a la persona y a la sociedad...lugares públicos donde los estudiantes aprenden los conocimientos y las habilidades necesarios para vivir en una auténtica democracia.”. Según el autor, éstas deberían servir para proporcionar a los estudiantes el conocimiento, el carácter y la visión moral que edifican el “coraje cívico”. Si las escuelas deben cumplir con las obligaciones de proporcionar a los estudiantes posibilidades de pensamiento crítico, de ciudadanía social y una vida democrática vigorosa, los educadores deberían formarse como “intelectuales transformadores” para asumir la tarea de “ hacer lo pedagógico más político y lo político más pedagógico” (Aronowitz y Giroux 1992:177).

La idea del profesor como “intelectual transformativo” nos permite pensar en un profesional que es un educador reflexivo, y políticamente activo comprometido con el medio; con conciencia de que las relaciones de enseñanza son relaciones sociales, con capacidad no sólo de análisis crítico sino de acción con propósitos de transformación no sólo en el ámbito de las prácticas áulicas sino también en el contexto; capaz de descubrir en su práctica profesional espacios y tipos de acción pedagógicas que impliquen una alternativa democratizadora.

Para ello la enseñanza, la reflexión y la acción crítica tienen que formar parte de un proyecto social fundamental: que busque favorecer en los alumnos el desarrollo de una “conciencia” crítica y la capacidad de problematizar el conocimiento; que utilicen el diálogo y den contenido al conocimiento, haciéndolo crítico y en última instancia emancipador. (Aronowitz, A y Giroux, op.cit)

Esto demanda un esfuerzo de comunicación y de concientización que favorezca encuentros de sentido entre educador – educando, problematizando y tomando conciencia de la realidad frente a la cual y con la cual están (Freire, P.1973). Se trata de “leer el mundo” y actuar en él, para transformarlo.

Criterios metodológicos:

El abordaje metodológico de la investigación intenta describir e interpretar la problemática planteada desde una perspectiva holística / multirrefenciada que pretende capturar la

construcción de las identidades profesionales identificando -la historia de los sujetos (biografía, memoria), - las “huellas y marcas” (5) de la formación inicial y los ámbitos de inserción profesional.

Desde este enfoque, el análisis remite a un sujeto concreto que se sitúa en interacción con las estructuras sociales.

Para comprender las lógicas y dinámicas propias de este sujeto social - graduado novel- en ámbitos institucionales singulares se recupera el enfoque socioantropológico, centrando la mirada en la etnografía de la investigación educativa (Rockwell y Ezpeleta, 1985, 1989). Desde esta perspectiva se revaloriza el papel de la teoría articulada con el trabajo de campo, tratando de establecer una relación de retroalimentación entre lo micro y lo macro social.

El enfoque (6) socioantropológico presenta algunas características que favorecen el abordaje de un problema complejo como el que presentan las prácticas docentes, en relación a los supuestos teóricos y los esquemas prácticos o de acción de los sujetos que las desarrollan.

El enfoque socioantropológico permitirá:

[1] “Entendemos por enfoque un modo determinado de construcción de conocimientos a necesidad de asombrarse ante cada situación, de modo que nada quede por dado, por supuesto, para lograr penetrar en sus significaciones.

Incorporar la noción de vida cotidiana que permite comprender la total dimensión del actor “sujeto entero”, la dialéctica puesta en acto de los supuestos teóricos. A. Heller (1977:19) define a la vida cotidiana como “ el conjunto de actividades que caracterizan la reproducción de los individuos particulares, los cuales, a su vez, crean la posibilidad de la reproducción social.”

Describir el producto del trabajo socioantropológico supone un trabajo teórico para su construcción. El aspecto más destacable de esta descripción, en un contexto educativo mediatizado por la normatividad pedagógica, es la no valoración de las acciones y procesos observados y relevados para su estudio. Esto es, en los diferentes momentos del proceso investigativo, no se juzgarán o calificarán las acciones y situaciones, como es frecuente en el contexto de las instituciones educativas.

Involucramiento del investigador (Achilli, 2005:43). Esto es, su experiencia directa, su permanencia como sujeto social en el escenario que se estudia. Respecto a esto, se ha considerado ya la complejidad de las relaciones y conocimientos que mediatizan el accionar de los sujetos sociales en las instituciones educativas.

Algunas precisiones metodológicas...

De manera previa a la realización del trabajo de campo, el equipo de investigación definió teóricamente aquellas cuestiones que se preveía relevar, y dejó abiertos los instrumentos y espíritus para relevar otras que se desconocían. A efectos de diseñar los dispositivos e instrumentos, se definieron dimensiones de análisis del problema en estudio, y variables que pueden reconocerse a priori y que intervienen en él.

¿Qué dimensiones de la práctica darían cuenta de los supuestos teóricos?

Hemos definido las siguientes:

1.-*las decisiones didácticas* respecto de:

- los contenidos que seleccionan para enseñar
- los procedimientos metodológicos (estrategias y evaluación)
- la comunicación en el aula

2.-*las prácticas* de la enseñanza de la Comunicación Social:

- relaciones de poder y autoridad
- características de la enseñanza y del aprendizaje
- tipo de intercambios (en torno del conocimiento académico y otro tipo de conocimientos) entre docente y estudiantes, estudiantes entre sí
- los aprendizajes producidos (constructivos, memorísticos, reproductivos)

3.- el proceso de *reflexión sobre las prácticas*.

4.-*la interacción social* con los otros docentes que constituyen la configuración institucional:

- aceptaciones y rechazos que sus intervenciones generan
- tipos de intercambios
- aprendizajes devenidos de la socialización institucional y que se constituyen en “marcas” de identidad.

La dimensión política como un aspecto que atraviesa todas las dimensiones de análisis propuestas, dado que es inherente a la tarea educativa. En este sentido, se considerarán acciones que den cuenta de esta intención:

- referencias escritas o prácticas acerca de la necesidad de desnaturalizar las relaciones sociales y la lógica de la dominación hegemónica
- materiales explícitos acerca de la dominación socioeconómica que encarna el proyecto neoliberal actual
- la función de los MMC y las NTIC en este proceso
- la descalificación de la ciudadanía (en sus múltiples expresiones) y la relevancia que ha cobrado el sujeto consumidor
- la función domesticadora de las instituciones modernas (entre ellas y principalmente, la escuela)

En el campo...

Para poder identificar categorías a ser consideradas rasgos o atributos de la identidad docente, en el campo, se han realizado distintos procedimientos metodológicos: relevamiento de material de análisis durante la realización de las prácticas de residencia (incluye análisis de planes de clases y registros de las clases desarrolladas por 7 practicantes, tomados por los docentes tutores (7)), entrevistas en profundidad realizadas con 6 graduados noveles del profesorado de Comunicación Social, y material desgrabado de la participación de 15 graduados en un seminario- taller sobre “Elaboración de proyectos didácticos”(8).

Análisis interpretativo de la información relevada en el campo:

Realizado el trabajo de campo, sistematizada la información recogida y convertida en datos de investigación, se realizó un proceso interpretativo en relación a cada una de las variables que se señalan en las dimensiones que se enuncian anteriormente.

Respecto de la primera dimensión, *las decisiones didácticas*, se tomaron como referencias los registros obtenidos del trabajo con practicantes, pues solo con este grupo de informantes se obtuvieron datos de estas características, a través de observación participante.

En relación a los contenidos que seleccionan para enseñar, se observa que los practicantes reconocen con rapidez y claridad los contenidos conceptuales señalados en el diseño curricular de la provincia, aunque no siempre pueden dar cuenta del origen epistemológico de esos mismos contenidos escolares.

En relación a los procedimientos metodológicos, la variedad de estrategias generó un despliegue de estrategias tecnológicas y propias de la profesión periodística, que produjo en las escuelas ciertos cambios en la dinámica cotidiana. Este aspecto se destaca por lo novedoso y no como facilitador de construcciones colectivas de conocimiento crítico sobre los medios de comunicación. Esta aseveración queda documentada explícitamente en las estrategias de evaluación que sobre los mismos temas implementan luego los practicantes: en ellas, se buscaba relevar un conocimiento uniforme, que repitiera los conceptos que circularon durante las clases.

Solo en dos prácticas este proceso no presentó las características mencionadas anteriormente. Por el contrario: no hubo tal presentación de recursos técnicos novedosos, sino que se trabajó con la desnaturalización de programaciones televisivas y radiales masivas, en distintos planos (gerenciamiento de los medios, agenda de temas, estilos comunicacionales, etc.). Las evaluaciones fueron registros de construcciones individuales – una de ellas fue también colectiva- sobre el tema abordado.

La comunicación en el aula que pudo registrarse, es posible de ser clasificada en:

a-comunicación dialógica, donde se busca la comprensión y expresión de los significados que los sujetos construyen y los debates que el grupo genera.

b- comunicación centrada en el discurso del docente, en cuanto a la enseñanza de determinado contenido. Quedaron documentadas diversas situaciones en que los procesos comunicativos (al estilo de “comunicados”) se dirigían solo a mantener el control de la situación pedagógica.

En relación a la *dimensión política* de la enseñanza de la comunicación, como posibilidad de “leer el mundo”, solo dos de los siete practicantes abordaron explícitamente este aspecto (en los proyectos de trabajo y en las prácticas áulicas). Los demás, no lo mencionaron en ninguno de los planos del análisis.

En vinculación con éste tema, solo en las clases donde la comunicación fluía con libertad de expresión y trato igualitario se trabajaron propuestas de lectura crítica de la realidad.

En relación a *las prácticas de la enseñanza de la Comunicación Social*, hemos relevado las acciones concretas de los practicantes y los relatos de los graduados entrevistados en torno a los flujos de poder y autoridad que ellos destacan como característicos en las instituciones educativas y cómo actúan a favor o como obstaculizadores de posibles acciones transformativas desde las intervenciones pedagógicas.

En este sentido, dos practicantes que realizan su residencia en escuelas que tienen pocos años de creadas, provinciales desde su origen, expresan sentirse sin prescripciones para abordar temas políticos con los estudiantes. Los demás practicantes consideran que en las escuelas tradicionales esos temas “están vedados” por las autoridades del colegio. Sin embargo, estas restricciones parecen extenderse también hacia la dimensión metodológica de los contenidos “oficiales”, porque tampoco producen los practicantes acciones que conduzcan a debates profundos y críticos.

Se puede observar que los estudiantes que manifiestan las presiones del sistema institucional, requieren de un control y orden al interior del salón de clases que difícilmente podría favorecer el intercambio responsable de ideas. El concepto de autoridad existente en sus clases es vertical, centrado en el docente “que sabe”.

Los procesos de enseñanza y aprendizaje para estos jóvenes practicantes resultan “innovadores” en la medida en que se destacan por aportar a la institución juegos y despliegues tecnológicos no habituales en las escuelas medias, como también la presencia de fotógrafos, redactores, columnistas y locutores que acudieron a describir su tarea en los medios de la ciudad. Pero no generaron debates acerca del contenido de la noticia, de la selección de las noticias, del desocultamiento de los procesos sociales que algunas contienen, etc.

Los estudiantes, realizaron una replica de un diario, una radio, un estudio de TV. Las clases fueron divertidas, dinámicas, “coloridas”.

Dos practicantes en otras instituciones medias, eligieron trabajar, como se dijo, desnaturalizando programas reconocidos de la TV y la radio. Los procesos de aprendizaje

generados tendieron a poner en debate a los medios, en cuanto a su complicidad con el poder político y económico.

De lo anteriormente descripto puede deducirse claramente que en cada uno de los “tipos” de prácticas registradas, los intercambios comunicacionales variaron en cuanto a las intencionalidades que cada uno llevaba implícita. El contenido de los procesos era también el contenido de la comunicación y la forma del intercambio social.

Del mismo modo, los aprendizajes producidos por los dos grupos de alumnos (según los practicantes que trabajan considerando la dimensión política de la educación y los que aún no lo han logrado), permite pensar a los primeros como constructivistas, grupales, colaborativos; y a los segundos, reproductivistas y sostenedores del orden y las relaciones sociales dominantes.

En las respuestas de los graduados a las entrevistas en profundidad, aparecen las instituciones educativas como las que “permiten” o “no permiten” el abordaje de temas comprometidos socialmente. Aparecen con frecuencia respuestas del tipo “en la escuela XX esos temas (9) no se pueden trabajar”.

Una graduada dice “Solo por el hecho de ser de la facultad (de Ciencias Sociales) en las escuelas X Y te ‘sectorizan’ (10)” .[\[1\]](#)

El proceso de reflexión sobre las prácticas (reflexión sistemática, pautada, en el proceso de residencia), es vivenciado por los practicantes como una instancia de autoevaluación que les permite objetivar su trabajo y corregir el sentido en la próxima intervención.

Pero una vez graduados, los procesos de reflexión sistemática no se siguen practicando “No tenés tiempo”-comenta una graduada. Tampoco es una práctica que sostengan de manera oralizada entre pares. “Porque no nos encontramos, porque el resto de los profesores no tiene una formación que les permita hacerlo” –agregará otro graduado.

Finalmente, la ubicación de los graduados en las configuraciones sociales institucionales, que de hecho les preceden, adoptan diferentes significados y lecturas en cuanto a “posición social que se va ganando en las instituciones”.

Para los practicantes, la relación con el resto de los docentes tiene también una impronta evaluativa. El docente responsable del curso donde realizan las prácticas tiene un status

similar al del docente tutor de la formación de grado (Gloria Edelstein-op.cit- realiza un análisis sustancial de la situación de “indefinición social” que representan, para los practicantes, la residencia: no son docentes, pero tampoco son vistos como alumnos). Según algunas expresiones “...cuando más lejos estamos de los docentes, mejor.” ; “En los recreos, nos quedábamos en el patio con los otros practicantes, pero no íbamos a la sala de profesores”.

Parecería que los “otros” y compartir con ellos, eran representados como escenas temidas (Souto, 1999).

Los graduados, en su condición de pares (aunque novatos) se “hacen cargo” de su nueva condición y comienzan interacciones por diferentes razones. Además de sentirse “sectorizados”, otros manifiestan sentirse muy valorados por el “nivel de conocimientos que la universidad imparte”, en relación a las titulaciones de institutos provinciales. Algunos graduados expresaron que especialmente los directores manifestaban su reconocimiento a los docentes graduados de profesorado universitarios.

Pero las diferencias de estilo y de requerimientos en cada institución parecen ser un aprendizaje que los jóvenes graduados realizan rápidamente, y es éste un factor que les permite “sobrevivir” y a partir de ello poder generar algún tipo de prácticas innovadoras o transformativas.

Una graduada expresa: “Primero tenés que observar los movimientos institucionales. Quizás uno por ser, manejar esto del discurso tiene más el ojo abierto en ver por donde pasan los niveles, los canales de la comunicación y quienes lo manejan. Entonces vos sabés que, hay determinada gente que responde a tal discurso, que hay determinada gente que responde a otro. En las instituciones hay dos discursos: el ‘oficial’, el que baja desde arriba y el que fluye de todos los costados, que lo maneja quizás un bolsón de poder, diríamos los comunicadores. Entonces uno tiene que ir adecuando su comportamiento. Uno siempre es medio camaleón a la hora de ir a las instituciones, todas son absolutamente diferentes, y tienen mucho de los sujetos sociales que viven adentro.”

Algunas líneas para pensar la construcción –siempre dinámica- de la identidad docente:

Los rasgos o atributos de identidad docente que nos interesan relevar y estudiar, son aquellos que involucran a los docentes de Comunicación Social. Esta afirmación deja sentada también la creencia, por parte de los investigadores, que existiría algún tipo de vinculación entre las prácticas sociales posibles de realizarse y el “objeto de enseñanza” que el docente particular manipula, y del que es especialista.

Aparecen en escena cuestiones como:

-si la dimensión política crítica de la educación no ha sido una instancia abordada por la mayoría de los practicantes y graduados ¿a qué variables puede atribuirse esta situación?. Practicantes y graduados exponen:

-“restricciones” de las matrices institucionales

-estudiantes que solo obedecen a modelos aprendidos en su historia escolar, de “ser alumnos” que se corresponden con un modelo de “ser docente”

Nos preguntamos: *¿es posible la enseñanza de la Comunicación social como capacidad inherente a todos los hombres capaces de entendimiento, si no se trabajan aspectos procedimentales de la comunicación en el aula?* Este debiera ser, según nuestro criterio, un primer trabajo sistemático a abordar, y no es referido por los practicantes y graduados. Solo aquellos dos sujetos que realizaron prácticas con mayor compromiso social, generaron previamente un clima de trabajo y de relaciones vinculares que fue el sostén del abordaje del contenido conceptual del espacio de enseñanza.

Otro análisis no menos relevante lo representan los procesos de enseñanza en relación a la selección de contenidos de la Comunicación y las estrategias metodológicas para la enseñanza. Partimos de suponer que es constitutivo del trabajo docente, el de la enseñanza. Por lo tanto, el conocimiento a ser enseñado representa “lo epistemológico objetivo” (Díaz Barriga, 1997; Edelstein, 1996) como un atributo de identidad laboral y profesional. Podríamos decir también, que no se puede enseñar aquello que uno no sabe. Y saber remite no a la posibilidad de trasmisión acotada de un conocimiento recortado, sino el conocimiento que caracteriza a un graduado universitario, consiste en el dominio no solo del producto final, sino del proceso de investigación que es el origen o matriz constitutiva

del conocimiento (esto implica reconocer también el contexto de producción, la corriente de pensamiento de la época).

Estos saberes son los que se registran como “recortados”, fragmentados y sin contexto de producción, en el caso de los practicantes (a excepción de los dos casos que sí dan cuenta de la integración requerida).

Simultáneamente con la identificación y selección de los contenidos, se analizan las estrategias metodológicas o de la enseñanza. Como también lo desarrollan Díaz Barriga y Edelstein, lo epistemológico objetivo tiene como reverso, lo epistemológico subjetivo, esto es, las posibilidades de construcción del conocimiento objetivo, por parte de los estudiantes destinatarios del proceso de enseñanza. Y ello requiere de que el docente presente dispositivos capaces de generar producción de conocimiento en cada sujeto particular del grupo clase.

Sobre este punto, los estudiantes que no dieron cuenta del dominio epistemológico de los contenidos a enseñar, fueron consecuentes a la hora de elegir dispositivos, que se caracterizaron por cargar el peso específico del significado en la tecnología que desplegaron, en los discursos de los profesionales y técnicos invitados y en los dispositivos de “registro” y afianzamiento de los contenidos tratados (cuestionarios, completamiento de crucigramas, informes individuales).

Los dos practicantes que trabajaron bajo una lógica más comprometida con la educación como proceso social de posibilidad, fueron coherentes también en las propuestas metodológicas, que se caracterizaron por ser grupales, problematizadoras, investigativas, con anclaje en la comunidad e historia reciente de los barrios de pertenencia.

Ante la confrontación de estas situaciones, nos preguntamos: *¿cuáles son las disposiciones interiores, subjetivas, que hacen que algunos estudiantes –de la misma cohorte- se hayan apropiado de manera tan desigual de los contenidos de la formación de grado, desarrollen actuaciones tan diferentes (en cuanto al sentido de impacto político de la distribución social de conocimiento)?*

Respecto de las constricciones que imprimen a las prácticas los contextos y configuraciones sociales al interior de las instituciones, podemos realizar diferentes interpretaciones.

Por un lado, los practicantes expresan que hay constreñimientos explícitos e implícitos en determinadas prácticas al interior de las escuelas, que construidas a lo largo de la historia y del lugar que socialmente ocupan en la comunidad, favorecen u obstaculizan las acciones que, especialmente los docentes novatos quisieran emprender (como acciones transformativas).

Todos manifiestan también, con respecto a las relaciones sociales y el funcionamiento de las configuraciones de docentes, que en su condición de practicantes han preferido mantenerse al margen y pasar lo más inadvertidos posibles de sus relaciones y conflictos.

Solo un grupo manifiesta que fueron reconocidas sus prácticas, en una escuela particular, por el despliegue de elementos tecnológicos que incluyeron en su desarrollo.

Los graduados, en cambio, dan cuenta con mayor precisión de esta situación, pues en su condición de docentes –aunque novatos- son incluidos de inmediato en los circuitos sociales de cada institución. Algunos manifiestan sentirse excluidos al inicio de las conversaciones y no ser consultados ante ninguna decisión por sus colegas, aunque sí los reconocen los directivos. Nosotros vinculamos este reconocimiento con las imposiciones que las LFE impone sobre las instituciones al momento de ser evaluadas, y que establece como un criterio favorable la titulación de los docentes.

Es interesante observar las distintas interpretaciones que genera la descripción de sí misma que realiza la graduada al definirse como “un camaleón”. En primera instancia se reconoce cierta capacidad para percibir los entornos institucionales y adecuar sus actuaciones a ellos, de manera de evadir los conflictos que sus actuaciones le pudieran ocasionar. Por otro lado, habla también de cierta ambigüedad en su perfil profesional, dado que en las entrevistas da cuenta de circular por escuelas con muy diferentes proyectos y requerimientos comunitarios, que parecieran hacer difícil la coexistencia de algunos rasgos de su desempeño (contenidos que selecciona, autores, estrategias de enseñanza). Si no fuera a través de una permanencia superficial en las instituciones, parece difícil de mantener este comportamiento de camaleón.

Hasta aquí, hemos presentado algunos atributos del ser docente de comunicación social, que hemos relevado hasta hora de nuestra investigación. Todos ellos se han presentado en

el marco de problematizaciones que creemos, pueden ser tenidas en cuenta para análisis similares en situaciones de descripción de identidades vinculadas a otros campos de desempeño profesional de comunicadores sociales (11). Es nuestra intención continuar trabajando en ellos y aportar al enriquecimiento de un campo social que requiere aún de diversas sistematizaciones que le permitan avanzar en la consolidación de sus referencias teóricas.

Notas:

- (1) Cuando nos referimos a formación inicial, estamos haciendo mención a la carrera de grado, a la primera formación.
- (2) Investigaciones en Formación Inicial y Prácticas Docentes”, reconocido por la SPU, bajo el código F 03/115.
- (3) “Trasponiendo las puertas de la escuela, la teoría suele ver a los sujetos como maestros y alumnos ‘exclusivamente’, olvidándose demasiado a menudo de que esas son las caras reiteradamente circunstanciales de un sujeto ‘entero’, que no por ejercerlas se desprende de su identidad social”. Ezpeleta, J La escuela y los maestros: entre el supuesto y la deducción en Revista Propuesta Educativa, Año 3 Nro. 5.1991.
- (4) Concepto tomado de Norbert Elías, 1995
- (5) Edelstein, y Coria: Imágenes e Imaginación. Iniciación a la docencia. Kapeluz. 1996.
- (6) “Entendemos por enfoque un modo determinado de construcción de conocimientos en el que confluyen y/o se interrelacionan cierta concepción del mundo socioeducativo, de sus fundamentos teóricos, de los criterios epistemológicos, metodológicos y empíricos que se ponen en juego en un proceso de investigación”. (Achilli, 2005)
- (7) Una de ellas, autora de esta ponencia.
- (8) El seminario-taller que se menciona, fue parte del dispositivo metodológico del grupo IFIPRACD durante el período 2003-2005.
- (9) Esos temas se referían a: piqueteros, embarazos juveniles, aborto, droga, SIDA, golpe del 76, desaparecidos, genocidas.
- (10) “sectorizan” significa, para la graduada, “...segregarte, ubicarte en lugares periféricos en la sala de profesores, en las reuniones de personal docente, etc”.
- (11) Puede considerarse además, que la mayor parte de los graduados de la licenciatura de Comunicación Social de la FACSO, o estudiantes avanzados, trabajan efectivamente en docencia.

Bibliografía:

Aronowitz y Giroux: La enseñanza y el rol del intelectual transformador. En Maestros. Formación práctica y transformación escolar (compiladoras: Alliod y Duschatzky). Miño y Dávila editores, Buenos Aires. 1992

- Achilli, Elena: Investigación y Formación Docente.. Laborde Editor. Rosario 2000
- Achilli, Elena y Alterman, Nora: 2º Taller de práctica de Investigación. Córdoba,2005
- Díaz Barriga, A.: Didáctica y currículo Paidós, Buenos Aires.1997.
- Edelstein, G. Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo. En A. Camilloni y otras: Corrientes didácticas contemporáneas. Paidós, Buenos aires.1996.
- Edelstein, G. y Coria, A. : Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia. Editorial Kapelusz. Buenos Aires, 995
- Elías, Norbert: La sociedad cortesana. Editorial Fondo de Cultura Económica, México. 1996
- Errobidart, Analía: "...de los conocimientos a las prácticas. Configuraciones sociales y didácticas en la enseñanza de la Comunicación Social. Estudio con graduados del profesorado de Comunicación Social de la FACSO". Tesis de Maestría inédita. 2005
- Ezpeleta, J. :La escuela y los maestros: entre el supuesto y la deducción en Revista Propuesta Educativa, Año 3 Nro. 5.Bs. As.1991
- Freire, Paulo: Pedagogía del oprimido. Siglo XXI Editores. México,1973.
- Gimeno Sacristán, J y Pérez Gómez.:Comprender y transformar la enseñanza., Ediciones Morata. Madrid, 1993.
- Giroux, Henry: Cruzando límites. Trabajadores Culturales y políticas educativas. Ediciones Paidós, Buenos Aires, Argentina,1997
- Heller, Agnes: Sociología de la vida cotidiana. Península, Barcelona,1977
- Liston y Zeichner: Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización. Ediciones Morata, Madrid, 1993.
- Souto, Marta: Hacia una didáctica de lo grupal. Miño y Dávila, Buenos Aires,1995.
-

