

## **INSERCIÓN PROFESIONAL DEL PROFESOR EN COMUNICACIÓN: ESPACIOS DE INTERVENCIÓN PARA LA PRODUCCIÓN DE RELATOS EN ÁMBITOS EDUCATIVOS**

Susana Felli y Silvia Noemí Sanguino

[susanafelli@gmail.com](mailto:susanafelli@gmail.com); [s\\_sanguino@hotmail.com](mailto:s_sanguino@hotmail.com)

Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la Universidad Nacional de La Plata

Área temática de interés: Comunicación/Educación

Palabras claves: profesor en comunicación – narrativas pedagógicas – formación continua

### **ABSTRACT**

En el siguiente trabajo se presenta la sistematización y un primer análisis de la experiencia del seminario-taller de formación continua “PRODUCCIÓN DE RELATOS EN ÁMBITOS EDUCATIVOS. Narración de experiencias pedagógico/comunicativas de los profesores en comunicación social”.

El objetivo que persiguió la experiencia fue revincular a los profesores en comunicación social con el ámbito universitario para conocer e indagar sobre sus prácticas profesionales en el espacio de las instituciones educativas.

El marco desde donde pensamos la intervención fue la documentación narrativa de experiencias pedagógicas, como una estrategia de investigación- formación- acción entre docentes. Esta línea de investigación-acción centrada en los sujetos y sus prácticas, sus historicidades comporta unas prácticas que promueven, desde la formación y desde los cambios educativos, modos participativos y colaborativos. Los sujetos son en esta perspectiva actores fundamentales en la construcción vivencial de la experiencia educativa a través de sus autobiografías y narrar los procesos de formación. A partir de la

construcción de los relatos de los docentes participantes se visualiza, entre otros, las peculiares acciones que éstos despliegan en el terreno institucional para favorecer los aprendizajes de los educandos, y el desarrollo del proyecto institucional desde distintos niveles de complejidad.

### **NARRAR LA EXPERIENCIA**

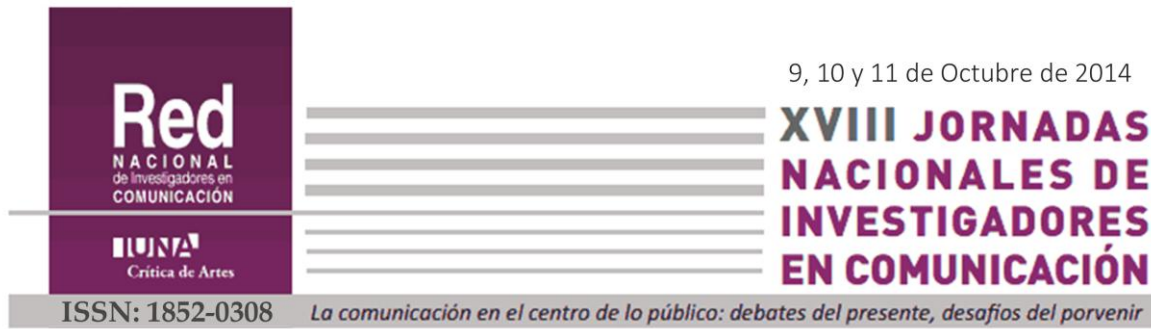
*Los textos y narraciones que se producen en estos espacios de trabajo colaborativo se orientan a desarrollar y poner a prueba nuevas formas de nombrar y considerar en términos pedagógicos “lo que sucede” en los espacios escolares y “lo que les sucede” a los actores educativos cuando los hacen y transitan [...] el proyecto de construir de manera colaborativa [...] que tomen en cuenta el saber y las palabras que utilizan los educadores para darle sentido a sus prácticas de enseñanza<sup>1</sup>.*

*Daniel H. Suárez*

Sabemos que el campo de la narratividad en la formación de profesores está en constante revisión, es un campo relativamente nuevo, asociado a la historia, la psicología y, fundamentalmente, a la educación. Este campo se asocia a una dimensión política de la formación: cuáles son los saberes puestos en juego, cuáles los dispositivos de la formación. Las narrativas de formación hacen hincapié en cómo pienso/veo/siento el objeto a investigar, cómo y de qué manera lo quiero investigar vinculado a los sujetos involucrados, en este caso, los profesores en comunicación. Esta “pesquisa narrativa” nos posiciona en la

---

<sup>1</sup> Suárez, Daniel H. *DOCENTES, NARRATIVA E INVESTIGACIÓN EDUCATIVA. La documentación narrativa de las prácticas docentes y la indagación pedagógica del mundo y las experiencias escolares.* Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.



investigación para pensarnos como investigadores latinoamericanos, en perspectiva, dentro de las ciencias humanas y sociales. La narratividad como método es una forma de pensar lo humano (Da Conceicao Passegi, 2013)

La narratividad es un modo de comprender los colectivos y las historias cotidianas, en este sentido, el trabajo con autobiografías e historias de vida, como modo de abordar las significaciones que construyen los sujetos se torna relevante. Los trabajos como los de Eclea Bosi, desde la psicología social, han favorecido a analizar cómo se da la inserción de los sujetos en los cotidianos; interrogándonos acerca de si es posible un sujeto sin narrar. Comprendiendo que no es posible por que cómo me constituyo en la persona que soy, en el intelectual que soy, ante todo soy persona.

Hay una tradición de la narratividad, fundamentalmente en Brasil, con los investigadores María Conceicao Passegi y Eliseo De Souza, que toman la historia de vida como prácticas de formación, un abanico de prácticas en formación inicial y continuada, vistos en el cruce como dispositivos de investigación-formación-acción. Este es el encuentro con la constitución epistemológica de un campo.

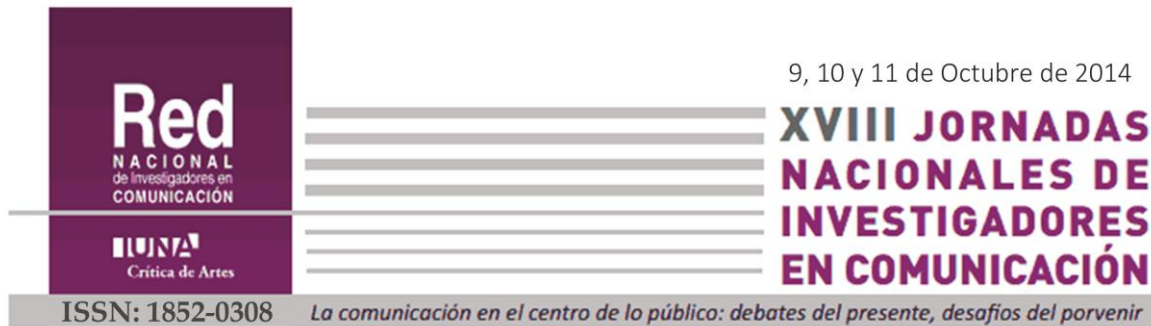
El “tener voz”, la memoria del otro, marca una posición del investigador con respecto al investigado. Es un cambio en la relación sujeto-objeto. Esta perspectiva está arraigada en la tradición anglófona (Austin, Searle) y en la tradición alemana (hermenéutica de Gadamer y Ricoeur). En este marco, la formación guarda una cierta precisión conceptual: es el desempeño para una determinada tarea como modo de incorporarse a la cultura de la vida (Suárez, 2013).

La perspectiva narrativa como método es múltiple, la idea es la replicancia o historias que se replican, diferente a una perspectiva homogeneizadora de investigación (Suárez, 2013). Desde otro ángulo, es una mirada transformadora, por la idea de que transformando los hechos nos transformamos (Da Conceicao Passegi, 2013). Hay también fluctuaciones terminológicas para nombrar las investigaciones. Hoy se prefiere “investigación autobiográfica” o “escritos de sí” (Bolívar, 2001).

La primera mediación biográfica en las narrativas es pensar en la mediación por el lenguaje, escrito fundamentalmente. Eso tiene consecuencia en los modos de pensar desde una larga tradición, cómo los sujetos construyen sus subjetividades desde las narrativas. Por el lenguaje, construimos historicidad, es decir, además, somos sujetos históricos en un lugar y una cultura. Como ya dijimos, esta perspectiva epistemológica es una perspectiva política. Entrelazamos en las narrativas pensamiento/lenguaje/praxis social. En este sentido, la narrativa es un método de investigación cualitativa e interpretativista y también constituye una práctica de formación.

## **LA NARRATIVA COMO PRÁCTICA DE FORMACIÓN**

En el horizonte de las prácticas de formación hay pocos estudios referidos a la formación de formadores. En este trabajo, damos cuenta de una experiencia que rumbea en este campo: la formación de profesores en comunicación social. El marco es la pedagogía como campo específico, el que da lugar al saber de la experiencia. El cuestionamiento es, ¿se da lugar a los saberes de la experiencia en el campo pedagógico? Para responder a estos cuestionamientos apelamos a los estudios de investigación narrativa, en especial los trayectos de Daniel Suárez y equipos, acerca de la “documentación narrativa”. Los objetos



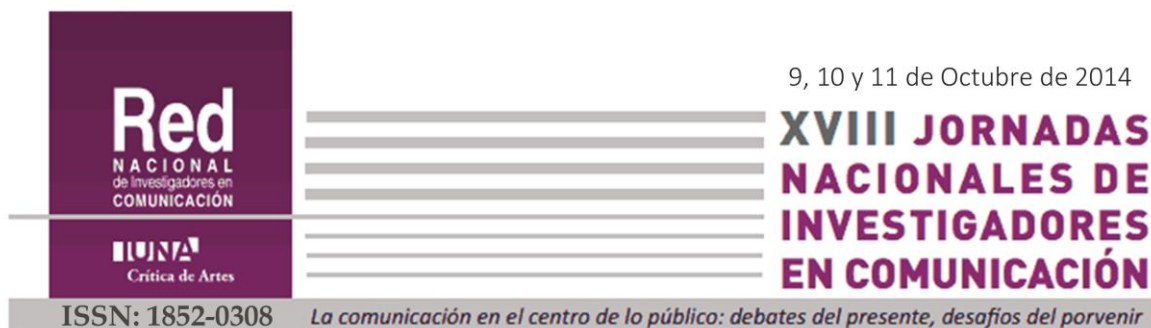
dejan de trabajarse fragmentados para incorporar las emociones, deseos, inconsciente, conciencia, de manera integradora y la narrativas permiten este conjunto.

En esta perspectiva del sujeto como autor de su propia historia, Daniel Suárez trabaja con los colectivos narradores, los profesores como creadores de su historia, publicaciones (documentar narrativamente) y la dimensión política de esta perspectiva, en el orden de la formación-acción. Es una perspectiva metodológica socio-histórica, como venimos argumentando, donde las premisas son: confiabilidad, convivencia, búsqueda de la autenticidad, inmersión en el proceso de autoría, procesos de formación de formadores, trabajo con la experiencia.

Este proceso de la narración como perspectiva metodológica trabaja con interpretar la dificultad para la interpretación, porque es un proceso hermenéutico. Vinculados a esta mirada, las función social de Bruner (año) y la función psicológica de Bronckart (1991). Trabajar la investigación narrativa es un proceso de formación, en tanto vinculamos formación-acción-investigación como parte de la investigación de las biografías de otros, en la propia historia investigo la vida como acto, en el orden de la acción.

En este sentido, hay una dimensión social de las narrativas: la responsabilidad por la biografía del otro, una mirada bajtiniana mediada por el lenguaje como responsable (Bajtin, 1882). Es el salto de pensar a los sujetos como autores y co-autores de su formación.

En las autobiografías lo importante del método es la interacción. Se habla desde una perspectiva dialógica, donde están presentes los otros, hablo para otros. Esto trae

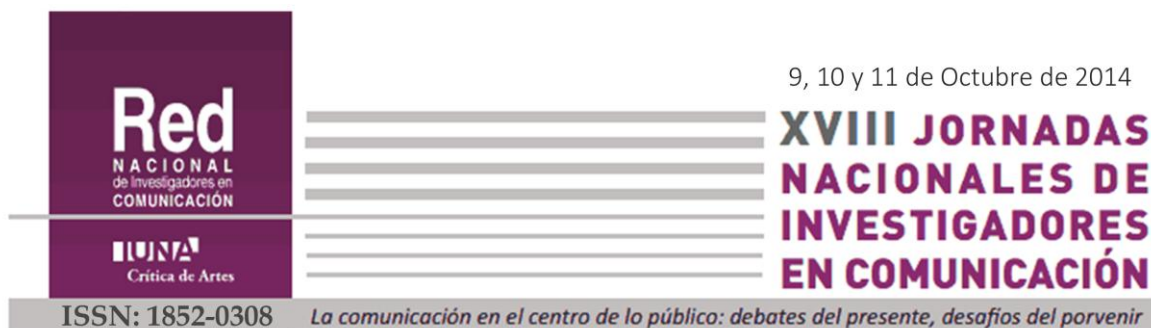


implicancias en la formación docentes donde y no sólo “hablo” sino que “soy hablado”. El lenguaje adquiere, entonces, un carácter performativo que constituye las acciones.

La investigación se da por ende, porque formando también se investiga. Hablar es construir la realidad en las narrativas. Este giro de la narrativa proviene de una tradición anglófona con la pragmática de Austin y Searle. En esta línea del lenguaje también están Benveniste, Wittgenstein, Ricoeur. Dar a leer la propia vida a través del lenguaje es un gesto profundo (Suárez, 2013).

Como ya dijimos, dentro de la investigación narrativa caben tres aspectos: a) el campo de conocimiento, b) investigación/formación, c) prácticas de formación. Para pensar la investigación-formación se hace hincapié en cómo y de qué manera se forman profesores. Con este fin, se investigan escritos de otros, sus narrativas. Cuando los sujetos hacen sus escritos, la percepción es formativa/reflexiva. La perspectiva es una dimensión colectiva, cuando investigamos hay acción y formación.

Cuando se trabaja la investigación/formación hay colectivos de maestros y/o profesores. Se toman sus escritos sobre alfabetización, sus diarios, sus narrativas y se elaboran devoluciones para ese colectivo. En otros contextos se usan los escritos como dispositivos de formación: relatos, memorias, diarios, memorias de escolarización, reinserción profesional, etc. Estas son las prácticas de formación. Son dicotómicas: investigación-formación, investigación-acción.



En cuanto a los escritos como prácticas de formación, los profesores escriben, por ejemplo, sus memorias, trayectorias, documentos. En esta instancia también se piensa en las devoluciones. Los profesores cuentan, en definitiva, su propia trayectoria intelectual, su recorrido de formación. Son, en última instancia, modos de “ensayarse”, como plantea Larrosa. Por eso, narrarse implica una reflexión político-pedagógica.

## **FORMAR DOCENTES EN PERSPECTIVA NARRATIVA**

Sobre La Experiencia Del Seminario-Taller

***“Producción De Relatos En Ámbitos Educativos. Narración De experiencias pedagógico/comunicativas de los profesores en comunicación social”***

Considerando los trabajos de investigación que en Argentina y Latinoamérica viene desarrollando Daniel Suárez vinculados a la narración pedagógica entendiendo que éstas poseen un saber pedagógico sobre la propia práctica educativa, y sosteniendo en concordancia con él sobre la relevancia de trabajar colaborativamente narrativas pedagógicas, el equipo de investigación ***“Procesos de inserción profesional del profesor en comunicación social en las instituciones educativas” FPyCS-UNLP- Directora Ma. Belén Fernández, co directoras. Ma Raquel Coscarelli y Ma. Susana Felli. (2013-2014)*** desarrolla en el año 2013 un seminario-taller cuyo objetivo fundamental fue generar un lugar de encuentro, diálogo, intercambio de experiencia y reflexividad académico-pedagógica destinada a los profesores en comunicación social, con el fin de que se apropien de herramientas teórico - metodológicas para la producción de relatos y narrativas escolares en tanto campo de intervención profesional en el ámbito educativo.

El equipo de investigación persiguió el interés de profundizar en el análisis de *los modos de construcción* de la intervención profesional de los educadores/comunicadores en el espacio de las instituciones educativas, de manera de comprender la particularidad de su inserción, reconociendo *lugares de pugna/negociación del sentido* entre las expectativas propias de la formación y las del proyecto institucional.

A continuación se abordarán los núcleos temáticos que surgieron de las narrativas pedagógicas realizadas por los profesores en comunicación social participantes del seminario-taller. Los trabajos que se han realizado indican una particular modalidad de intervención en el campo de lo curricular/institucional, que se despliega como tácticas ensayadas a partir de los marcos formativos ofrecidos por la carrera de grado, como vivencias / experiencias que requieren recuperar su potencial transformador.

### **NÚCLEOS CIRCULANTES DURANTE EL DESARROLLO DEL TALLER**

#### ***Identificación de las marcas identitarias del profesor en comunicación social en las instituciones educativas***

##### ***“Estamos del tomate”***

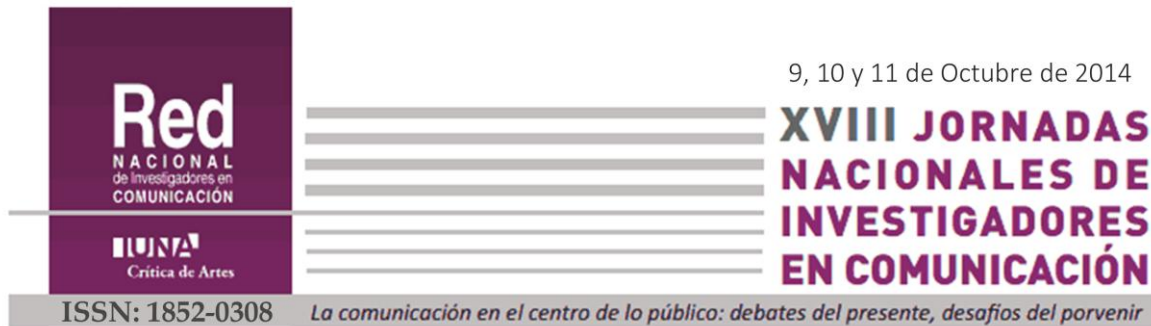
*“Todos estamos del tomate” en esta sociedad, al menos un poquito. Es por ello que reflexiono: “¿Por qué no desmanicomializar a los locos con sentimientos?”... Y abolir, de una vez y para siempre, estas instituciones verdaderamente “monstruo”, claro está.*

*Romina Soledad Lonigro<sup>2</sup>*

---

<sup>2</sup> Docente-participante del seminario-taller.





El Documento del Diseño Curricular del profesorado en comunicación social vigente desde el año 1998, expresa una clara voluntad político estratégica de la academia de atender la formación de prácticas en el campo comunicación/educación desarrolladas por comunicadores tanto en el ámbito local, nacional como latinoamericano.

La propuesta implicó, desde sus inicios, un doble desafío: por una parte formar a un profesional de la comunicación con formación docente, habilitado a desempeñarse en el sistema educativo, a la vez que contener otras prácticas profesionales del campo de la comunicación/educación que exceden la docencia formal como tal y recuperan el ámbito de la educación popular, las comunicaciones masivas, la mediación comunicacional de los materiales educativos y la comunicación en las instituciones educativas, en espacios curriculares específicos. (Coscarelli, Fernández, 2013)

De esta manera se comprende, entonces, que las incumbencias de los profesores en comunicación social refieran al campo comunicación/educación, procurando evitar el reduccionismo habitual que tiende a vincular a la educación con la escuela y a la comunicación desde los medios masivos de comunicación. El campo de acción de los educadores se comprende como un campo interdisciplinario, polisémico y denso, donde “los límites” se tornan difusos.

Dada esta propia característica del campo de comunicación/educación es que los profesores en comunicación son formados desde perspectivas teórico-metodológicas que privilegian la reflexividad de la práctica, buscando visualizar en ella los sentidos y significaciones circulantes en relación a la cultura, lo social, lo educativo y lo comunicacional, entre otros.

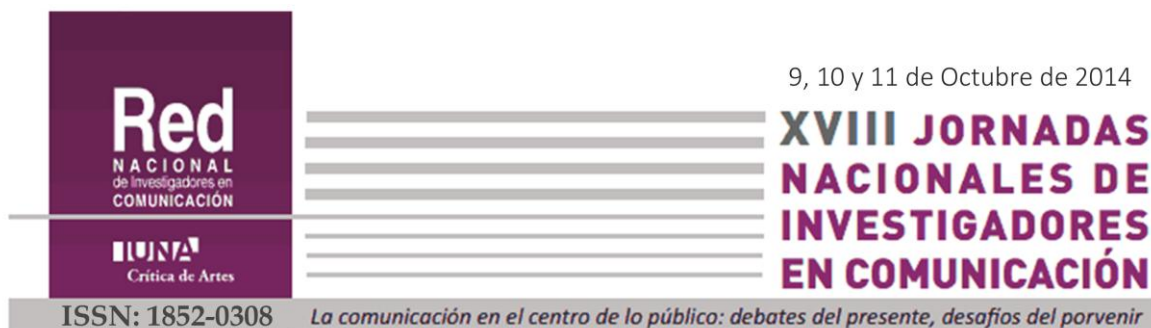
Por ello, es que a la hora de generar/producir relatos los profesores comprenden no solo su necesidad sino un modo de abordaje de la propia experiencia, valorizándolo como un modo de producir conocimiento y saberes.

Este modo de intervenir en el campo de trabajo, muchas veces lleva a la repregunta de los pares sobre las propias incumbencias, como si se visualizara en el propio accionar docente una marca distintiva, propia, compleja: cómo se mira un tema, una situación, un conflicto. Prima un rol de asesor en comunicación dentro del espacio interinstitucional, se perciben temas y/u problemáticas que atraviesan a la escuela pero que no son abordadas.

*Posturas frente a la clase, trabajos prácticos que los interpelen, debates que propongo con efímero entusiasmo. Nada resulta, la palabra no circula diría mi colega **Prieto Castillo**.*

*Karina Comas*

Otro rasgo que se ha visualizado como marca identitaria es aquella que aborda los procesos educativos desde los contenidos y las prácticas, cuya intencionalidad está puesta en hacer visible lo invisible, trabajar con los colectivos, Utilizando estrategias no convencionales que tiendan a estimular el vínculo con los alumnos y el aprendizaje, si bien este punto es propio de la tarea docente, los profesores en comunicación, entienden a esta vinculaciones interpersonales como instancias de encuentros entre los sujetos que deben ser cultivados desde la *escucha atenta*, el *reconocimiento del Otro*, ahondando sobre la producción de sentidos que se juegan allí. Siempre se debe partir del *Otro* para ir más allá de las circunstancias. La formación está puesta en relación con la cultura.



Por último es de destacar las luchas por reafirmar el sentido de “ser profesional” del profesor en comunicación social bajo los cánones de lo que se espera versus alcanzar la propia identidad /pelea por la identidad profesional en tanto demuestra saberes y prácticas consistentes. Este es un aspecto de lucha continua.

***Estrategias de intervención pedagógica en el espacio áulico de los profesores en comunicación***

*El Diálogo permitió que las chispas detallen pequeñas verdades, miradas cruzadas, miradas cómplices, argumentaciones "normales", argumentaciones "académicas", expectativas de logro adversas. Fomentar el diálogo, la reflexión y la acción; desde mis concepciones educativas con las herramientas político pedagógicas aprendidas durante mi trayecto docente y de vida.*

*Gonzalo Hernández*

*Proyecto de autogestión en soporte gráfico [...] Han incorporado los conocimientos para elaborar una revista, por ejemplo, sino también herramientas para tener su propio emprendimiento.*

*Paula Pedelaborde*

*Venía trabajando relatos con mis alumnos, pero relatos mediáticos. Sin querer me topé con la narrativa docente mientras interneteaba por el ciberespacio.*

*Poco tiempo después, los autores de la bibliografía que venía leyendo para armar el proyecto ofrecían un seminario/taller en Quilmes con el objetivo de formar coordinadores*



UNA  
Crítica de Artes

9, 10 y 11 de Octubre de 2014

**XVIII JORNADAS  
NACIONALES DE  
INVESTIGADORES  
EN COMUNICACIÓN**

ISSN: 1852-0308

La comunicación en el centro de lo público: debates del presente, desafíos del porvenir

*de grupos de narrativa pedagógica. Lo cual me venía como anillo al dedo. Y esta vez disponía del tiempo para hacerlo. Viajaba en tren a Quilmes los sábados a la tarde con muchísimo placer.*

*Pamela Vestfrid*

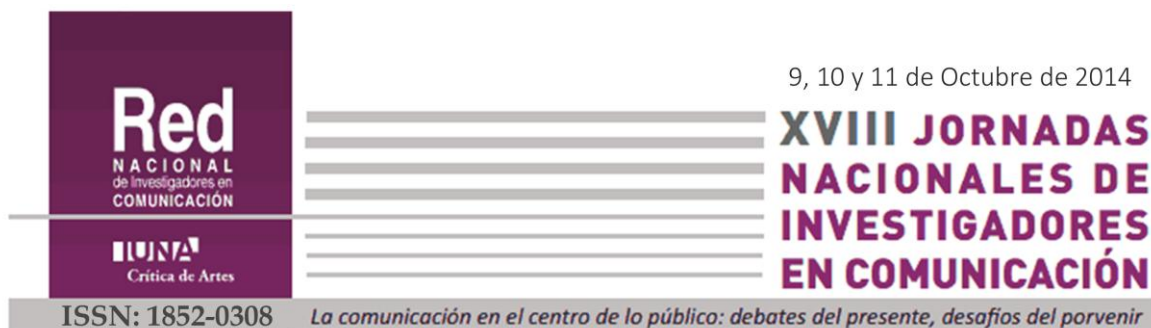
*Recuperar los relatos vivenciales de aquellos que fueron depositados en una institución de encierro por no responder a los parámetros de normalidad moderna. Digo pedagógica porque apuesto a las latentes interpelaciones de los sujetos tras evidenciar posible la transformación del presente con miras hacia un futuro mejor. Y significativa porque considero que, en este caso, la valoración humana (no sólo docente) está más en los abrazos que en las medicaciones excesivas.*

*Romina Lonigro*

*Planificaciones tales como “salgan a la calle” lean las paredes, elijan una, describa qué ven qué sientes frente a un mensaje o un mural. Resultado, mínimo esfuerzo, mínimas producciones, corta la bocha, la fórmula no tiene otro mensaje implícito. Va de nuevo, salgo de la crónica urbana, me centro en Capítulo cinco del libro de Comunicación y Cultura, hablando de la historia de los medios, Texto más que simple, pocas páginas para mí, muchas para ellos.*

*Karina Comas*

Las estrategias de intervención tienen fuerte centralidad en los sujetos a los que se dirige, e intentan a través del registro escrito, audiovisual, radiofónico, indagar los propios mundos culturales de los sujetos, dar lugar a la propia historia, fomentar el relato de lo que han logrado: ir siempre más allá de por qué les pasa lo que les pasa o dicen eso que dicen, en



lugar de descalificar al otro, se propicia un encuentro, un intercambio, un diálogo con el *Otro*, generando un clima de trabajo grupal.

Asimismo la *interpelación* que produce la propia práctica compromete al ser – profesor en comunicación en este caso - en su sentido más integral, movilizándolo a apelar a distintas herramientas y construcciones hechas tanto por fuera del marco del profesorado en comunicación (experiencias vinculadas espacios populares y/o no formales, en general) y dentro del mismo, “descubriendo” – en cierto modo- algunos andamiajes no percibidos hasta ese encuentro vital. Surgiendo así la disposición en ronda, y las intervenciones de carácter personal, como otros modos de abordar el trabajo en el ámbito escolar propiamente dicho.

***Experiencias, reflexiones sobre el ser docente, problemáticas e interrogantes sobre su rol y su tarea.***

*Primer encuentro es toda una carta de presentación. Es la primera impresión y como siempre, la primera impresión es lo que cuenta; cuenta para desalentar prejuicios, para alentar temores, para sumar o restar expectativas.*

*Paula Pedelaborde*

*Situación de malestar -propio de docentes incómodos con la dinámica del grupo donde la totalidad del cuerpo docente expresaba inconvenientes para trabajar con los estudiantes.*

*Las dudas, incertidumbres y malestares generales de los vínculos pasaron a un lugar secundario (previa estigmatización del joven, estudiante, adolescente, falta de atención);*

*cuando centralmente, comenzamos a discutir el problema de las evaluaciones: de la certificación de los conocimientos, de la valoración sobre como construían esos conocimientos, etc. Poner en crisis durante el debate docente, cierto modo numérico de entender al estudiante.*

*Gonzalo Hernández*

En la institución escolar se ha producido un pasaje desde una alta valoración social hacia una baja valoración social del rol docente. A principios de siglo ser maestro era un verdadero privilegio, que permitía la incorporación a un ámbito respetable y prestigioso. Hoy en día, en cambio, el trabajo docente ha sido calificado como un “trabajo de riesgo”, donde los docentes viven bajo un nulo reconocimiento social, rol ambiguo, incertidumbre respecto a su función, falta de participación en las decisiones que le conciernen, individualismo e impotencia.

El malestar como síntoma de la revoltura social en la que se inserta la labor docente evidencia de cierto modo una incomodidad, un “renegar” sobre sí mismos, una inconformidad, una incompletion, un vacío, un enigma que dispara múltiples preguntas sobre el sentido de ser docente como si estos sentidos se jugarán o dirimieran, aun hoy, entre el sacerdocio-vocación vs. Profesionalización – función – tarea.

*Parece ser que los anteriores cinco profesores que tomaron el curso durante el año no había generado empatía y ni un mínimo acercamiento con los alumnos debido a su vestimenta, “ellos no te ven como uno de ellos. Si te venís de jean y zapatillas, justo como estas ahora, te quedas. Si no te hacen la vida imposible” me dijo la maestra de la escuela. Comentario que, a pesar de no caerme bien, no me pareció nada nuevo, ya que varios*



9, 10 y 11 de Octubre de 2014

## XVIII JORNADAS NACIONALES DE INVESTIGADORES EN COMUNICACIÓN

ISSN: 1852-0308

La comunicación en el centro de lo público: debates del presente, desafíos del porvenir

*docentes y profesores te recomiendan que te maquilles si tomas un curso de secundaria para aparentar ser más grande, que entres con cara de perro, que te vistas mejor o peor, sacarte objetos de valor, todas artimañas para estereotipar y “ser aceptado” en el curso.*

*Laura E. Savoy*

*En el programa FinEs tránsito por diferentes experiencias pedagógicas. A veces establezco muy buenas relaciones con mis alumnos y alumnas, logro interpelarlos con los temas planteados; construimos un dialogo interesante y me fortalezco como docente. Otras veces, no sé cómo sostener el espacio educativo.*

*Cinthia Naranjo*

*La mitad no estudió y se está llevando la materia en este instante, me desaliento, me desorienta y me quedo pasmada cuando detrás de todo, la voz de un alumno que escucho por primera vez porque en ninguna clase anterior había siquiera dicho buenos días sentencia: “nadie estudió porque vos no habías dado clase sobre eso”. Me hirió hasta el tuétano: TENÍA RAZÓN. La clase anterior como tampoco nadie aportaba nada y se reían y el ruido no me dejaba explicar cuando Pinky dio el “aura” con la Tv color, me indigné y les dije: “Para la clase que viene estudian del texto y les tomo oral. Retrógrada, banca rizada, respuesta conductista para unos alumnos que están demostrando desinterés, que se animan a no querer saber, a no escucharme, a no escribir porque sí.*

*Karina Comas*

“...Cada uno está solo ante su oficio y la experiencia docente se deshace y se vuelve contra ella misma. Del mismo modo que los colegiales están a menudo cercanos a un estado depresivo cuando se ven obligados a “farsear”, sus profesores se agotan dando un sentido a

su trabajo, un sentido que a menudo encuentran solamente en sí mismo, cuando las utopías y proyectos se han agotado unos tras otros... Cuando las cosas no funcionan, se cae en la depresión. Todo este vocabulario es sin duda excesivo, porque el oficio de docente también está hecho de rutinas y de aburrimiento; pero el corazón de esta experiencia, allí donde los docentes se viven como sujetos, sólo se da en este lenguaje de emoción: “cuando la cosa anda bien, hay motivos para estar un poco orgulloso. Cuando no anda... uno queda vacilante, fatigado...”<sup>3</sup>

Quizás, este combo de sensaciones, sentidos y sentimientos se vinculen – en alguna dimensión – a la individualidad, soledad que impone el ejercicio, es un encuentro de subjetividades entre un grupo, un colectivo – que puede estar definido o no – pero que sin embargo frente al docente se les presentan como un conjunto. Entonces es un colectivo que se “encuentra” con “un docente”. La grupalidad es un desafío, entendiendo que en ella se juegan modos de identificación que puedan reforzar, disentir y/u transformar el modo en que vemos, pensamos y sentimos el mundo.

### *Sentidos de la experiencia del docente novel*

*El estado de la clase era impactante, había chicos llorando, otros corriendo y pegando a sus compañeros, otros sentados en su silla dibujando y otros viendo en la puerta quién llegaba. La primer clase fue un fracaso había un alumno Juan que se dedicó toda la hora a pegar fuertemente a sus compañeros, situación que no pude frenar durante una hora de intervenir; la mayoría no quería escuchar ni hacer actividades, ya que daba lo mismo*

---

<sup>3</sup> Francois Dubet y Danilo Martuccelli en “En la escuela: Sociología de la experiencia escolar”, capítulo: “Los profesores”, página 6.



*porque “total viene después otra profe” dijo Juan Cruz parado arriba de la silla y agitando la mano derecha, comentario que refuté: “estas muy equivocado, esto se acabó... Yo me quedo”. A pesar que dentro de mí tenía más ganas de huir que de quedarme, lo tomé como un reto y aprendizaje a la vez. Esta primera experiencia me afectó anímicamente y profesionalmente, ya que noté me faltó poder estar instruida en cómo manejar y educar alumnos con problemas de abuso o violencia intrafamiliar, por ejemplo. Así como también ahora en el secundario noto que es muy difícil trabajar con alumnos que llegan a la clase drogados o con serios problemas de abandono por parte de los padres.*

*Laura E. Savoy*

Al iniciarse en la profesión docente los profesores en comunicación social se insertan en campos laborales de “alta conflictividad social”, dado que éstos son espacios que los docentes de mayor experiencia profesional eligen no transitar, “dejando” a estas escuelas deshabitadas.

Son dichos ámbitos de trabajo los que despiertan en el novato en educación interrogaciones, reflexiones sobre la vinculación con los colegas, las familias y el propio alumno, siendo –en este sentido – una dificultad la implicación docente por estar tensionado entre lo colectivo, comunitario y el distanciamiento, necesario para poder mirar desde un ángulo “objetivo” como se entretreje la trama sociocultural de la que forma parte. A veces el involucramiento personal es tal que los docentes novatos - al no poder brindar las “respuestas esperadas” o – al menos – aquellas que se consideran en el imaginario social como las “esperadas” se vive una alta frustración.

***Producción de relatos, narrativas docentes y formación continua***

*Esta línea de trabajo que he empezado a explorar recientemente, es que le encuentro una enorme potencialidad para la formación docente. Comprende el autoanálisis, pero también el debate colectivo. Hace que los docentes se encuentren, intercambien y puedan ver desde otras miradas sus prácticas. Propone la escritura de la experiencia con el fin de ordenar y materializar en el papel aquello que el ajetreo cotidiano de las instituciones educativas no permite valorar. Además, propone que cada docente sea productor de relatos pero también lector atento y colaborador de los trabajos de sus colegas*

*Pamela Vestfrid*

Coincidiendo con Roland Barthes al afirmar que “toda la cultura narra”, como rasgo constitutivo de la especie, que *todos contamos historias*, es que los profesores en comunicación social entienden que hay una necesidad de escribir.

Se entiende entonces al relato como el modo de registrar de modo continuo todo aquello que interpela la propia práctica docente ¿Con qué sentido? Precisamente para propiciar un profesional reflexivo sobre la propia experiencia, pues no tener en cuenta la experiencia puede hacer que un docente se pase diez años haciendo lo mismo, sin repensar, poner en tensión su mirada, interrogarse, etc. Sobre la propia práctica.

Esto último, obliga a repensar a la formación en ejercicio como una Formación continua, una formación que esté orientada precisamente a poner en el centro de la misma la propia experiencia, desde distintos ángulos, modos de mirar e intervenir la realidad social, el espacio escolar, la institución educativa, en sentido amplio, tanto del campo de la educación formal como de la educación no formal y/o popular-.

## A MODO DE CONCLUSIÓN

La inclusión de la narrativas de experiencias pedagógicas tanto en el espacio del profesorado en comunicación social como en la investigación en curso han aportado distintas reflexiones y/u desafíos, vinculados a la formación del profesor en comunicación social, considerando las peculiaridades de la misma.

Dichas reflexiones y/u desafíos se vinculan con:

- Trabajar, producir, contribuir en el desarrollo de una perspectiva latinoamericana sobre la narración de experiencias pedagógicas de modo de fortalecer instancias de trabajo colaborativo en las instituciones educativas.
- Considerar a los profesores en comunicación como transformadores de la cultura, pedagogos e investigadores de sus propias prácticas, en la línea de investigación de la formación docente en los estudios superiores. La dimensión de la investigación sobre todo en nivel inicial y medio no está reconocida en términos de “valorización pedagógica”. Si bien la intervención es acción, entendemos que para generar la acción es necesario un momento de reflexión-inflexión, que puede trabajarse oportunamente con los propios relatos, contribuyendo de este modo a la sistematización de una experiencia del colectivo docente del espacio institucional.
- Diseñar proyectos de cátedra, inter-cátedras y de carrera tendientes a configurar estudios y prácticas sobre la formación docente que promuevan acciones desde la responsabilidad ético-política de la educación en el marco de decisiones colectivas.
- Construir *las pedagogías de la formación* docente en comunicación social

## BIBLIOGRAFÍA

- AAVV. (2005) Documento “*La documentación narrativa de experiencias pedagógicas. Una estrategia para la formación de docentes*”. Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación. On-line.
- Aurfuch, Leonor (2002). *El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea*. Buenos Aires, FCE.
- Contursi, M. Eugenia y Ferro, Fabiola (2000). *La narración. Usos y teorías*. Buenos Aires, Editorial Norma.
- Delory-Momberger, Christine (2009). *Biografía y Educación. Figuras del individuo-proyecto*. Buenos Aires, CLACSO/ Ediciones Facultad de Filosofía y Letras(UBA)
- De Souza, E. y Abrahao, M. H (2006). *Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si*. Porto Alegre, EDIPUCRS. On- line.
- Klein, Irene (2009). *La narración*. Buenos Aires, Eudeba.
- Fernández, M.B, Felli, M.S. Narratividad como perspectiva metodológica para el análisis de experiencias profesionales del profesor en comunicación. Publicado en Cd de ponencias, XIV congreso REDCOM, UNQ. Junio 2012.
- Nicastro, Sandra y Greco, M. Beatriz (2009). *Entre trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios de formación*. Rosario, Homo Sapiens.
- Piña, Carlos (1999) “*Tiempo y memoria. Sobre los artificios del relato autobiográfico*”. Universidad de Santiago, Propositiones 29. Marzo, 1999.
- Ricoeur, Paul. (1996). *Sí mismo como otro*. Madrid-México, Siglo XXI Editores.
- Rincón, Omar (2006) *Narrativas mediáticas*. Barcelona, Gedisa.

Robin, Règine (1996). *Identidad, memoria, relato. La imposible narración de sí mismo*. Buenos Aires, Serie Cuadernos de Posgrado. Facultad de Ciencias Sociales/CBC, UBA.

Rockwell, Elsie (2009) *La experiencia etnográfica. Historia y cultura de los procesos educativos*. Buenos Aires, Paidós.

Suárez, Daniel H. y Dávila, Paula (2012) “Documentación narrativa de experiencias pedagógicas: una modalidad de investigación interpretativa y una estrategia de formación de maestros”, en: de Souza, Elizeu C. (Org.), *Educação e ruralidades. Memórias e narrativas (auto)biográficas*. EDUFBA, Salvador, p. 353-377

Suárez, Daniel (2007) docentes, narrativas e indagación pedagógica del Mundo escolar. *Hacia otra política de conocimiento para la formación docente y la transformación democrática de la escuela. e- Eccleston. Formación Docente*. Año 3. Número 7. Otoño-invierno.

Suárez, Daniel, Davila, Paula y Ochoa, Liliana. Narrativas docentes y prácticas escolares. Hacia la reconstrucción de la memoria pedagógica y el saber profesional de los docentes. En <http://www.memoriapedagogica.com.ar/publicaciones/publicaciones.html>