

XVIII Jornadas nacionales de investigadores en comunicación "La comunicación en el centro de lo público: debates del presente, desafíos del porvenir". IUNA - Red Nacional de Investigadores en Comunicación, Buenos Aires, 2014.

SENTIDOS EN TORNO A LOS PERFILES DE FORMACIÓN Y A LAS PRÁCTICAS PROFESIONALES DE LOS PROFESORES EN COMUNICACIÓN SOCIAL.

Cardozo, Mariela y Artiguenave, Darío.

Cita:

Cardozo, Mariela y Artiguenave, Darío (2014). *SENTIDOS EN TORNO A LOS PERFILES DE FORMACIÓN Y A LAS PRÁCTICAS PROFESIONALES DE LOS PROFESORES EN COMUNICACIÓN SOCIAL*. XVIII Jornadas nacionales de investigadores en comunicación "La comunicación en el centro de lo público: debates del presente, desafíos del porvenir". IUNA - Red Nacional de Investigadores en Comunicación, Buenos Aires.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/dario.artiguenave/22>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/pVwV/67N>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.
Para ver una copia de esta licencia, visite
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>.

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.



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

SENTIDOS EN TORNO A LOS PERFILES DE FORMACIÓN Y A LAS PRÁCTICAS PROFESIONALES DE LOS PROFESORES EN COMUNICACIÓN SOCIAL

Mariela Cardozo (CEREN-CIC UNLP) marielarcadozo@gmail.com

Darío Artiguenave (COMEDUC - FPYCS UNLP) darioartiguenave@yahoo.com.ar

RESUMEN:

El presente trabajo se inscribe en el Proyecto de Investigación “Procesos de inserción profesional del Profesor en Comunicación Social en las instituciones educativas (2013-2014)”¹. Inscripta en el campo comunicación/educación, esta investigación apunta a comprender los procesos de inserción profesional de los Profesores en Comunicación Social egresados de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la Universidad de La Plata articulando las tensiones entre: la formación del profesorado, los estudios sobre institucionalidad educativa, el análisis curricular y los procesos de socialización profesional.

En el marco de este proyecto realizamos entrevistas a profesores egresados de dicha casa de estudios en la que se indaga sobre la elección de la carrera, los ámbitos de desempeño y las tareas que realizan, los modos de hacer y enseñar comunicación, la formación, aspectos curriculares y de las instituciones educativas en las que se desempeñan.

En base a las primeras entrevistas realizadas, presentamos en un trabajo reciente una sistematización preliminar de algunos de los ejes relevados (Cardozo y Artiguenave, 2014). En este trabajo realizaremos una reflexión complementaria en torno a los sentidos que los profesores en comunicación social asignan a aquellos aspectos vinculados a *lo curricular* y a *la formación*

¹ Dirigido por María Belén Fernández y Raquel Coscarelli, y acreditado en el programa de incentivos Ministerio de Educación de la Nación-FPYCS-UNLP.



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 profesores en comunicación social, en diálogo transversal con el eje instituciones educativas y espacios comunicacionales.

SENTIDOS EN TORNO A LOS PERFILES DE FORMACIÓN Y A LAS PRÁCTICAS PROFESIONALES DE LOS PROFESORES EN COMUNICACIÓN SOCIAL

INTRODUCCIÓN

Este trabajo se enmarca en la investigación “Procesos de inserción profesional del Profesor en Comunicación Social en las instituciones educativas (2013-2014)” que tiene como objetivo comprender los procesos de inserción profesional en instituciones educativas formales de profesores en comunicación social (en adelante PCS) egresados de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la Universidad Nacional de La Plata (FPyCS-UNLP).

La metodología utilizada es de carácter cualitativo y participativo, y triangula la investigación narrativa con el análisis curricular y el análisis institucional. Apuntamos a identificar y describir las experiencias significativas del proceso de inserción profesional, reconociendo los *lugares de disputa del sentido* entre las expectativas propias de la formación y las del proyecto institucional. En este marco realizamos entrevistas a profesores egresados de dicha casa de estudios en la que se indaga sobre la elección de la carrera, los ámbitos de desempeño y las tareas que realizan, los modos de hacer y enseñar comunicación, la formación, aspectos curriculares y de las instituciones educativas en las que se desempeñan.

Es importante señalar que dicha investigación continúa con el trabajo iniciado en la investigación “Las prácticas profesionales del profesor en comunicación social en las instituciones

educativas²”, desarrollada por el mismo equipo durante los años 2011 y 2012, en la que realizamos una caracterización de las prácticas profesionales de los profesores en comunicación social, egresados del Profesorado en comunicación Social de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la UNLP entre los años 2000-2010 en instituciones educativas con distintos grados de formalidad. En el marco de esta investigación identificamos prácticas formativas prescriptas y en acción del *curriculum* de la Carrera, y analizamos las prácticas profesionales de los profesores en los ámbitos de intervención atravesadas por las dinámicas institucionales.

Para conocer los sentidos de estos profesionales realizamos entrevistas a profesores egresados de dicha casa de estudios en la que se indaga sobre la elección de la carrera, los ámbitos de desempeño y las tareas que realizan, los modos de hacer y enseñar comunicación, la formación, aspectos curriculares y de las instituciones educativas en las que se desempeñan.

La muestra para la entrevista se construyó a partir de la base de datos de egresados aportada por departamento de alumnos de la FPyCS UNLP de donde se extrajeron casos por año de egreso del período comprendido entre 1998 y 2010. Para el abordaje de los casos se construyó de manera colectiva un instrumento³ (guión de entrevista) para la producción de datos (también de manera colectiva) en función de los objetivos y dimensiones de análisis del proyecto de investigación del que estamos participando.

En un trabajo anterior (Cardozo y Artiguenave, 2014) realizamos, en base a las primeras entrevistas obtenidas, una sistematización preliminar de los ejes *elección de la carrera; inserción profesional; y enseñar/hacer comunicación*; en diálogo transversal con el eje *institución*

² Acreditado en el Programa de Incentivos para el Docente-Investigador del Ministerio de Educación de la Nación. P225-FPyCS-UNLP. Directora: María Belén Fernández

³ En la elaboración del instrumento y la producción de entrevistas participaron María Belén Fernández, María Raquel Coscarelli, Susana Felli, Verónica Bonelli, Amalia Ciafardo, Silvia Sanguino, Karina Comas, Mariela Cardozo y Darío Artiguenave.



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

educativa y espacios comunicacionales. Allí señalamos, en base a lo expresado por los PCS, que hay una profunda desarticulación en las instituciones educativas, especialmente en las del nivel secundario formal, puesto que los profesores se ven obligados a tomar horas en diversos ámbitos para lograr sustento económico, lo que genera dificultades para lograr un sentido de pertenencia con el espacio en el que se trabaja; y existe una falta de articulación entre los distintos actores institucionales y sobre todo entre los profesores.

Subrayábamos que el profesor en comunicación aparecía como un actor con un perfil profesional diferencial que podría promover otro tipo de espacios y generar procesos de comunicación, aunque observábamos como un limitante las condiciones estructurales -propia de la docencia como carrera profesional- que lleva a que los profesores deban acumular horas para lograr sustento económico, que los obliga a una permanente rotación por diferentes ámbitos educativos, por lo que observábamos fundamental lograr una permanencia y pertenencia a una sola institución como una condición necesaria para generar procesos de mayor potencialidad.

Por ello, habiendo recuperado las particularidades en los procesos de inserción en estos espacios, en este trabajo nos proponemos continuar con este proceso de sistematización de entrevistas, realizando una reflexión en torno a los sentidos que los profesores en comunicación social asignan a aquellos aspectos vinculados a lo curricular y a la formación de profesores en comunicación social, manteniendo el diálogo transversal con el eje instituciones educativas y espacios comunicacionales.

ASPECTO CURRICULAR: RECONOCIMIENTO, REFLEXIÓN Y ACCIÓN

Comprendemos al curriculum como resultante de un proceso histórica y socialmente condicionado en el que la selección cultural sustentada lleva las marcas de distintas fuerzas



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

dominantes y en oposición presentes en el espacio educativo. Espacio que no podemos suponer como un reproductor lineal de contenidos, sino como una interacción de ideas y prácticas.

En ese sentido el curriculum es una construcción social en el que se materializan ideas, contenidos, métodos de enseñanza y formas de aprendizaje en relación con el contexto áulico, institucional y social y sus diversas formas de poder. En su devenir y estructura, se privilegian visiones y a la vez se excluyen otras. Por ello nos resulta de fundamental importancia comprenderlo desde su dimensión social y en la formación docente. Considerando para ello: el objeto de intervención, los ámbitos y grupos en los que actúa, las intencionalidades y fundamentos que se sostienen, las demandas institucionales y su concreción práctica.

ARTICULACIÓN ENTRE GESTIÓN CURRICULAR Y DESARROLLO INSTITUCIONAL

El proceso de gestión curricular pone en evidencia la importancia de pensar simultáneamente el curriculum y la institución como “concreciones y procesos históricos sociales y su contribución a la producción social y personal situada, con visión ético–valorativa” (Coscarelli, 2003).

Puede pensarse entonces al ámbito institucional y al curriculum como procesos de co-construcción colectivos mediatizados no sólo por las subjetividades de los actores implicados y las condiciones institucionales propiamente dichas, sino también entendidas éstas a partir del contexto estructural más amplio en el que los sujetos se apropian de conocimientos, valores y habilidades. Heterogéneos, a veces contradictorios- expresan las identidades en permanente proceso de reformulación.

Comprendemos la relación entre la gestión curricular y el desarrollo institucional en la doble implicancia entre los macro procesos históricos culturales del contexto y por ende los marcos regulativos de las políticas públicas y los micro procesos institucionales de gestión curricular en los cuales se singulariza el universal institución educativa (Lourau,1991). Ambos conceptos ponen en evidencia la dinámica o institucional, por la cual los componentes constitutivos de esta

están en permanente movimiento entre condiciones, cultura institucional y acciones de los sujetos (Fernández, 1994).

En el estudio de la práctica profesional del profesor en comunicación social consideramos el peso de estas regulaciones al interior de las instituciones educativas, en la construcción de la demanda hacia el profesional en tanto coordinador de espacios referidos a los medios y las tecnologías, y su articulación con el curriculum.

En este sentido adoptamos el concepto de *protocurriculum* (Coscarelli, 2001,2009 p: 64) para desentrañar las líneas en que se expresan tendencias que emergen de la práctica profesional y pugnan por alcanzar estatus curricular. *Proto*, de la raíz griega *protos*, lo primero, principal, puede ser interpretado en el marco de distintas líneas analíticas que, de manera explícita o implícita, lo aluden en tanto propuesta formativa. En este contexto, abordaremos el término *protocurriculum* como una idea mínima de *curriculum* a mitad de camino entre la discusión y la sistematización disciplinar y su aspiración a constituirse como tal, lo que lo vincula a la idea de norma e institución.

En nuestro caso, al analizar los sentidos que los profesores le otorgan al curriculum -a partir de lo expresado en las entrevistas-, optaremos por una mirada amplia, que trate de interpretar sus posiciones dentro de este arco, en tanto decisiones construidas desde la praxis, como un proceso dinámico que se expresa en diversas instancias: ya sea documentos curriculares, programaciones, prácticas de enseñanza, evaluaciones, entre otras, según el nivel y ámbito al que se refiera. Cada una de estas expresiones debe ser vista como representativas de un proceso pero a la vez con una cierta autonomía del todo ya que en las diversas prácticas son distintos los sujetos, intereses y circunstancias que se conjugan.

Este enfoque de proceso implica a su vez una teoría del cambio curricular que supone el reconocimiento de los distintos contextos y sujetos de la práctica en el marco de pugnas culturales y políticas.



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

Al indagar en el lugar que ocupa en curriculum y las maneras en las que es reconocido, reflexionado y vivenciado en las instituciones en las que están insertos los profesores entrevistados, nos encontramos con una gran variedad de sentidos. Por un lado encontramos una primera delimitación vinculada al ámbito institucional de desempeño de la mayoría de los profesores entrevistados: la universidad y las instituciones educativas de nivel secundario. Por otro lado, dentro de éstas últimas encontramos una diversidad de sentidos, que van desde la falta de problematización absoluta del curriculum hasta entenderlo como un espacio de constante pugna y disputa.

En cuanto al curriculum de formación en el ámbito de la facultad se señala el actual rediseño del plan de estudios, que pone énfasis en la adecuación en dos aspectos: una adecuación desde los aspectos normativos (ya que en los últimos años se desarrollaron una multitud de leyes, decretos y políticas de estado que tuvieron impacto a nivel educativo y que en muchos casos modifican diametralmente el paradigma de la educación) y una adecuación desde las transformaciones culturales fuertemente atravesadas por las tecnologías digitales que median y modificaron totalmente los modos de comunicar/se.

“Ahora mismo se está trabajando eso con fuerza en la Facultad, que está inserta en un proceso de reforma de su Plan de Estudios. En mis años de experiencia esa dinámica ha sido bastante despareja. Tiende a discutirse mucho más el currículum en espacios que se piensan desde la comunicación; los que se piensan desde el periodismo son más reticentes a este debate” (2).

[El curriculum] *“ocupa un lugar importante. Se discute y modifica todos los años en las reuniones de la cátedra” (10).*

“Sí, de hecho se están realizando espacios de discusión sobre el nuevo plan de estudios” (11).

Al momento de recuperar los sentidos en relación al curriculum en las instituciones educativas de nivel secundario del sistema formal nos encontramos con una gran diversidad, tal vez debido a

que en esos espacios confluyen sujetos educadores provenientes de instituciones formadoras muy variadas, por lo que resulta esperable una heterogeneidad de criterios y confrontación de posiciones que conformen disputas ligadas a las redes profesionales, gremiales, entre otras. La primera cuestión que aparece en los relatos de los PCS es que el aspecto curricular “no es tan problematizado a nivel institucional”.

“Ninguno. Sólo solicitan la documentación para completar el legajo (debe estar completo en caso de que llegue un inspector) pero no se detienen en su contenido” (1).

“En los otros espacios que transité no sentí que fuera reconocido” (6).

Uno de los entrevistados posiciona su mirada alejándose del marco prescriptivo y poniendo mayor énfasis en el curriculum en cuanto práctica educativa, y al respecto reconoce que

“...el curriculum es un lugar que enuncia innovaciones y despierta resistencias. No es reflexionado, ni se discute. Si aparece alguien con algún lineamiento del Diseño que deja espacios para la acción, la conducción de la institución dice acompañar, aunque con reparos, haciéndose eco constante de aquellos actores institucionales que pretenden mantener un orden particular por interés o simple desconocimiento” (13).

En un sentido similar, se destaca la importancia de pensar los contenidos en función de los contextos y los territorios, centrados en los estudiantes y sus familias.

“Teniendo en cuenta una noción amplia de curriculum, creo que si se reflexiona pensando siempre en los alumnos y sus familias. La escuela en la que estoy trabajando siempre tiene presente en sus decisiones a la población educativa. Con algunos docentes que he dialogado manifiestan que piensan los contenidos en función de los chicos y sus posibilidades de estudio. Los directivos tiene una postura abierta, a escuchar y actuar. Por otro lado, la escuela está en relación con otras instituciones, como el Rotary, facultades que siempre brindan ayuda o se realiza algún proyecto. Además es una escuela que se conecta a aquellos programas que ofrece el estado, como escuelas de verano, conectar igualdad, etc.” (4).

En algunos casos, se señala que el aspecto curricular en tanto prescripción -o corset sobre lo que se debe enseñar- funciona como un obstáculo para las transformaciones y ocupando un lugar secundario en sus prioridades a la hora de tomar decisiones. En el mismo sentido, es señalado como un paquete de contenidos que restringe y/o acota el accionar de los profesores, y desde esa perspectiva es resistido y confrontado.

“Institucionalmente el curriculum es una institución, desde lo personal y haciéndome eco de lo dicho por el pedagogo inglés Ken Robinson: ‘la escuela mata la creatividad’, lo que cuenta es la comunicación con el alumno, interactuar” (07).

“Ocupa un lugar importante que podría definir en la actualidad como tenso. Más que reflexionado es criticado dado la perspectiva que representa y el marco ideológico que lo sustenta” (12).

“Se debe respetar como contenidos prescriptos, se presentan a comienzo de año las planificaciones y en algunos casos se ha dado que me han observado la clase, poniendo en paralelo el cuaderno de clase, la carpeta del estudiante y la planificación anual” (14).

Un elemento a tener en cuenta está vinculado a la preocupación por no tomar en cuenta la prescripción curricular, y por ende no respetar la división de contenidos previstas en la propuesta del marco general de la orientación en comunicación de la Provincia de Buenos Aires para cada una de las asignaturas, lo que conduciría -según afirman- a una unificación de los contenidos que se están centrando sobre los medios, lo que refuerza una tendencia muy repetida y discutida en el campo de la comunicación que reduce la comunicación al campo de los medios masivos.

“La idea es que se busque una unificación, que se trabajen contenidos específicos areales, se trata de que esos docentes acuerden más o menos los contenidos a trabajar y especialmente yo hago hincapié en las reuniones con los jefes de área de comunicación para que ya que tenemos una orientación que costó tanto tenerla en la provincia no superpongamos los contenidos, tratar de que no se reduzca la comunicación a los medios, es una tendencia bastante fuerte, pero estoy viendo mucho que por lo que dicen

los alumnos, si yo estoy trabajando la materia observatorio de medios y veo que se llevan todo el contenido de comunicación y cultura del consumo a los medios también, y observatorio de cultura y sociedad también a los medios se genera una saturación que termina generando una resistencia a la orientación por parte de los chicos que resulta contraproducente” (08).

Algunos profesores toman la prescripción curricular como un aspecto de pugnas destacando la riqueza de aprovechar las grietas que las instituciones dejan para proponer y expresar sus propias ideas y tensiones.

“Acorde aquello que se entienda por Currículum. Si se cree que la escuela es un lugar obliterado (suerte de palimpsesto en el cual si se va corriendo corpus se hallan escenarios de sesgo diverso) y el currículum se usa para atravesarlo con legitimidad, pues se debe luchar con otros discursos que muchas veces son tradicionales y valiosos, aunque subyacen entre otros autoritarios, antojadizos, con prejuicios y hasta fundados en apetencias partidarias lejanas a la subjetividades que participan del acto de enseñar /aprender.

En esa lucha, el currículum es un lugar que enuncia innovaciones y despierta resistencias. No es reflexionado, ni se discute. Si aparece alguien con algún lineamiento del Diseño que deja espacios para la acción, la conducción de la institución dice acompañar, aunque con reparos, haciéndose eco constante de aquellos actores institucionales que pretenden mantener un orden particular por interés u simple desconocimiento” (13).

“Es muy pensado y discutido. Hay ejes que se proponen todos los años y que atraviesan todos los espacios. Y también de primero a quinto año, cada año tiene puntos a trabajar. Se trabaja en las horas institucionales que se hacen una vez al mes” (15).

FORMACIÓN DE PROFESORES EN COMUNICACIÓN SOCIAL

Al indagar en aquellos aspectos de la tarea profesional para los cuales los PCS creen que la carrera no los preparó, los entrevistados señalaron la ausencia de herramientas didácticas para el desarrollo de las clases, el manejo de situaciones de conflictividad y el uso de las tecnologías en el aula, aunque coinciden en que las fueron incorporando en el transcurso mismo de la práctica docente.

“Creo que nuestra preparación es muy completa sin embargo considero que faltan materias pedagógicas. Me di cuenta cuando cursé primer año del profesorado de lengua en el instituto terciario, donde tienen muchas materias docentes y pedagógicas, incluso prácticas de 1ero a 4to año” (14).

“En algún momento pensé que podrían habernos ofrecido mayor capacitación en presentación de dinámicas, estrategias y manejo de grupo, pero lo fui/voy aprendiendo en las aulas” (1).

Sin embargo algunos de ellos reconocen que más allá de lo que se enseñe en la Facultad y de las posibilidades que se generen para producir prácticas pre-profesionales en espacios diversos, el verdadero aprendizaje se genera en la práctica en instituciones educativas, a partir del ensayo y error, de la toma de decisiones en situaciones no planificadas. Es decir reconocen una dimensión que podríamos denominar como “oficio docente”, en la que entran en diálogo la reflexión teórica con la experiencia personal forjada en la praxis cotidiana en distintos ámbitos. Donde dimensiones como lo vincular, las relaciones de poder, o la generación de canales de diálogo se construyen “haciendo”.

“Como dice el dicho popular: ‘en la cancha se ven los pingos’ es en el campo de batalla, en la barricada donde se adquiere experiencia” (7).

“Los casos de violencia son uno de ellos, aunque la forma de afrontarlos se dio en la práctica recuperando las herramientas comunicacionales que facilitan el diálogo. Otro aspecto es el trabajo con TIC. No tuve formación práctica en la facultad, sobre todo en

cómo integrarlas a estrategias didácticas. Si en cuanto a reflexiones conceptuales. Comenzar a usarlas fue algo que también se dio en la práctica, buscando cosas en internet, probando” (6).

En algunos casos los relatos dan cuenta de que es la experiencia la que da cuenta de algunas dimensiones de la tarea docente para las que no se tiene herramientas y que se transforman en necesidades sólo después de haberlas experimentado como necesidades concretas. Entre ellas la necesidad de contar con herramientas para el manejo de situaciones de conflictividad aparece como recurrente en los relatos de los profesores.

“A veces me cuesta abordar algunas situaciones muy vinculadas a problemáticas sociales. Me refiero a, por ejemplo, que nos hemos enterado de la situación particular de un alumno a través de lo que dispara una actividad. A través de un relato de la infancia, el alumno manifiesta haber empezado a tener pesadillas, intentos de suicidio, estar medicado y con asistencia psicológica. Situación que tenía un antecedente, que era conocido por la directora pero los mecanismos de comunicación fallaron y caímos en el error, por desconocimiento, de darle una actividad movilizadora” (15).

Es importante mencionar que la mayoría de los PCS relaciona las situaciones de conflictividad con las peleas entre los estudiantes y dejan de lado otras dimensiones del conflicto que refieren a disputas de intereses, simbólicas, ideológicas o políticas entre distintos actores institucionales, o entre la institución y las familias o el territorio.

“A veces las conflictividades cotidianas no son tan graves como se presentan mediáticamente y que se naturalizan. Tienen que ver más con peleas entre los pibes, pero también con cuestiones familiares, con lo íntimo, a veces se largan a llorar en la clase, donde hay conflictos familiares por la separación de los padres, donde a veces cuesta escuchar y estar cerca por la complejidad de los grupos, pero a veces ha tocado intervenir en la escucha para ver si hace falta la intervención de un gabinete o de un

preceptor. A veces me ha tocado ver disputas barriales en la puerta de la escuela, no me ha tocado intervenir, pero se que ha pasado” (08).

“Directamente por los roles ejercidos. En este sentido es muy valioso el aporte que hacemos desde una mirada comunicacional, preventivamente y como mediadores en las soluciones, en la construcción de espacios tendiente a la reflexión y búsqueda de soluciones compartidas” (12).

Otra de las dimensiones de la conflictividad está vinculada con problemáticas que emergen en las instituciones a partir de los nuevos marcos regulatorios centrados en la promoción y protección de los derechos de los niños, niñas y jóvenes. En este marco, la incorporación de nuevos sujetos sociales vulnerables que habían sido excluidos del sistema educativo requiere otro tipo de atención y contención institucional, para la que los actores sienten no estar preparados.

“Otro de los temas en los que siento que ‘hago agua’ es en cómo tratar las adicciones, los abusos sexuales o intentos que son cosas que los chicos cuentan. Si bien todas estas situaciones tal vez escapen a la tarea del profesor o deberían al menos ser tratadas de manera conjunta con el equipo del colegio, lo cierto es que no sucede. Entonces siento que debería hacer cursos o formarme más en las temáticas y eso no siempre es posible, porque hay pocas propuestas en mi ciudad y porque tengo muy poco tiempo disponible” (15).

En algunos casos se señala como estratégica la articulación de la tarea docente con la experiencia previa en la práctica profesional del periodismo, lo que hace que cuestiones prácticas o de conocimiento del campo que se vayan adquiriendo en el desarrollo profesional sean tomadas como herramientas útiles para el ejercicio de la docencia.

“Siempre desarrollé mi tarea docente en paralelo con mi actividad profesional como periodista, por lo que naturalmente articulé ambas actividades. ... (conocimiento específico sobre el mundo del deporte) Eso claramente me lo dio mi trabajo como periodista deportivo y no me lo hubiera brindado el Profesorado” (2).

Se señala que durante la formación no se dedicó espacio a la enseñanza sobre los aspectos burocráticos propios de la organización y dinámica de las instituciones educativas formales (actas, inscripciones, actos docentes, listados, notas, sanciones), que requieren de tiempo para ser comprendidos o interiorizados y muchas veces obstaculizan el trabajo.

“Hay un montón de cuestiones de la organización de la escuela, de cuestiones formales, actas, sanciones, creo que esa parte en el profesorado no se vio. Yo me encontré con situaciones que no sabía cómo abordarlas, cuáles eran las cuestiones formales con las que contaba” (5).

“Asimismo, algún espacio para las cuestiones administrativas del quehacer educativo, pues en ocasiones se convierten en escollos que entorpecen la labor docente por su carácter vetusto. Vale recordar para ejemplo, que durante 2011 se modificó el Reglamento General de Escuelas, que regía desde 1958 y había educadores que desconocían su existencia, en el transcurso del profesorado no se mencionó su existencia” (13).

Un aspecto que se considera como un área de vacancia desde lo formativo y que sería interesante abordar, es el trabajo con estudiantes integrados y la docencia en espacios de educación especial.

“...Finalmente, hay un tema que no se aborda que es el trabajo con chicos integrados. Nunca tuve esa experiencia pero sí creo que me faltarían herramientas” (06).

“Tengo como principal demanda la inclusión de una mirada sobre la alteridad, pensando al otro discapacitado, pues el título habilita para ejercer en Escuela Especiales” (13).

Asimismo se reconoce y demanda la necesidad de propiciar espacios de debate que permitan romper con la mirada hegemónica sobre los procesos educativos y sobre los estudiantes.

“A veces te preparan con ciertas lecturas, lo que eso significa que vos solo puedes aprender con la experiencia, tal vez por ahí tener alguna mayor cantidad de prácticas para conocer pero a la larga la experiencia con el alumno la terminas teniendo (...) En

la práctica misma aprendes la complejidad del aula, que tal vez no se si te la puede enseñar una materia como la práctica, pero si teniendo más prácticas en distintos espacios, uno puede aprender a navegar y distinguir los modos de abordar de un profesor. (...) Haría falta buscar los modos de encontrar otros espacios que rompan con la mirada hegemónica, que rompa con el saco de comodidad de los docentes, para que estén abiertos a reconocer los modos de los alumnos de manera permanente (...) Insistir con romper los reduccionismos, esos anudamientos que se fueron produciendo y están naturalizados que suelen ser repertorio de los docentes de una manera inconsciente..."

(8).

Viendo la necesidad de contar con espacios de puesta en común y reflexión sobre las prácticas docentes, los profesores entrevistados mencionaron su interés en participar en grupos de estudio, en la investigación-acción, en espacios de formación continua y capacitaciones puntuales, y en ateneos de discusión sobre la práctica.

Los temas en los cuales les interesa formarse están relacionados con lo que señalaron como carencias de la formación, y refieren a la: aplicación de tecnologías en el aula, el manejo de grupos, las herramientas didácticas, la comunicación como disciplina, la participación juvenil y la conflictividad.

EXPERIENCIAS SIGNIFICATIVAS

La categoría experiencia significativa⁴ opera en este estudio como articulador entre el sentido político educativo y la intervención situada. Recuperamos como matriz fundacional el sentido freireano de la praxis, en tanto articulador del saber/palabra y la acción política propia de la práctica del educador, “hablar la palabra y transformar la realidad” (Freire, 1975).

⁴ Se entiende por significativa para los sujetos de la práctica y como práctica que aporta al ensanchamiento del campo comunicación/educación.

Adoptamos la perspectiva de McLaren (1998), quien define la experiencia como acontecimientos que se dan en las formaciones sociales, que mediados por el lenguaje son constitutivos de la subjetividad. El proceso dialógico textualiza la vivencia convirtiéndola en experiencias y praxis transformadoras (Fernández, 2002, 2012). En esta línea se recupera el principio de alteridad y flexibilidad que aportan Larrosa- Skliar (2009) para el análisis de la experiencia en educación. Contribuye al corpus teórico, el trabajo de Delory- Momberger (2009) que articula biografía, experiencia y proyecto profesional.

Al indagar en las experiencias pedagógicas significativas que realizan o han realizado en las instituciones educativas, en diálogo con los aspectos del curriculum de formación/en acción, se señalan un abanico de experiencias y condiciones de desarrollo dispares.

Las experiencias abarcan desde talleres de periodismo digital, realización de producciones audiovisuales y radiales, implementación y gestión de plataformas virtuales de enseñanza, entre otras.

“Propuse los talleres de periodismo digital o comunicación en red. Antes solo se daban de informática, muy instrumental. Fueron bien recibidos por la dirección del centro y por los alumnos” (06).

“Desde la jefatura del Departamento de Comunicaciones. Puse en marcha dos experiencias pilotos con dos plataformas virtuales educativas: Edmodo para tres ciclos superiores, y Tiching para tres cursos del Secundario básico. Y este año he profundizado la utilización de EVEA (Entorno Virtual de Enseñanza y Aprendizaje, también estamos articulando con un proyecto de extensión de las facultades de psicología y periodismo” (07).

“Todas son significativas. Por ejemplo la película que hicieron los chicos el año pasado. Vale más desde el compromiso que si esta bien o mal editado (...) Este año lo de llevar el cine a los jardines” (05).

“Sí, intenté reabrir la radio de una de las escuelas en las que me desempeñé, pero por falta de dinero y de compromiso con la causa, quedó como algo pendiente. La radio anterior fue prendida fuego por un alumno de la escuela” (14).

“Ahora estamos trabajando con un proyecto mural sobre Cortázar que viene de provincia y si, por suerte el equipo directivo nos da mucho espacio a generar cosas” (15).

Tal como venimos afirmando en diversos trabajos que forman parte de esta investigación, uno de los rasgos que aparecen como característicos del perfil profesional de los PCS tiene que ver con la capacidad de articular la diversidad de actores, ideas y expectativas que circulan en las instituciones, y motorizar cada uno de esos elementos a través de la concreción de proyectos institucionales.

En algunos casos, dichas experiencias surgen a partir de intereses de los estudiantes o de los actores institucionales, en otros responden a convocatorias efectuadas desde programas del Estado, en otros a motivaciones propias de los profesores o a replicar experiencias realizadas previamente en otros espacios y que son caracterizadas institucionalmente como “exitosas”.

“He realizado varios proyectos, algunos a partir de intereses de los grupos (producciones y paseos), otros respondiendo a convocatorias, en todos los casos tuvieron una excelente recepción de parte de los directivos (que colaboraron activamente en su socialización) y de los colegas” (01).

Por otra parte, se destacan como “significativos” aquellos elementos que son propios de la mirada comunicacional como la circulación de la palabra, el reconocimiento del otro, el anclaje en lo colectivo, la generación de procesos. Asimismo, se señala que la significatividad está en relación con la apropiación que los estudiantes y actores institucionales hacen de las propuestas.

“El contacto personal. La necesidad de comunicar/nos desde otro lugar que vitalice lo comunitario, lo colectivo. El valor y circulación de la palabra como puente. El poder poner en palabras y decir. En algunos casos haber logrado introducir cambios de

mirada en algunos jóvenes sobre la comunicación. Haber podido a raíz de lo expuesto solucionar problemas de violencia o conflictividad” (12).

“Cuando los estudiantes hacen eco de lo que trabajan en clase y fuera de ella a través de los blogs o facebooks, y se logra interpelarlos se logran producciones que hablan de sus gustos, preferencias e identidades. Han realizado documentales, noticieros, radio etc. dentro y fuera de la escuela. Han salido al aire por radio universidad, realizado videos conducidos y producidos por ellos, realizan exposiciones y recobra sentido lo teórico en la práctica concreta” (14).

“Que los alumnos de cuarto año hayan hecho programas de radio para la muestra de fin de año y que se sientan a gusto, que entiendan que ellos pueden ir a una radio y generar un espacio de comunicación, que no es nada del otro mundo. Que descubran a través de materiales o experiencias que hay otros mundos posibles” (15).

REFLEXIONES FINALES

Como señalamos previamente, entendemos al curriculum como una construcción social en el que se materializan sentidos, contenidos, métodos de enseñanza y formas de aprendizaje en relación tanto al contexto áulico, como al institucional o social. En él se privilegian determinadas ideas y horizontes y se excluyen otros, y a la vez en muchos casos es vivenciado, significado y apropiado por los distintos actores institucionales de diversas maneras.

El abanico de sentidos abarca desde la completa falta de problematización del curriculum hasta su abordaje situado desde los contextos y los territorios pasando por apropiaciones críticas, entendiéndolo como un campo de disputas en el que es viable aprovechar las grietas para proponer nuevas ideas y tensiones. Asimismo, en algunos casos las prescripciones son significadas como tan fuertes que terminan limitando el accionar de los docentes, y en otros se dejan tanto de lado que no se respetan las divisiones de contenidos previstas. Este abanico

amplio genera a su vez un marco amplio de posibilidades de acción, donde los PCS privilegian una dimensión creativa, vinculada a la toma de decisiones desde la praxis, sobre la prescripción curricular.

En ese mismo marco aparecen relatos sobre situaciones de conflictividad para las que dicen no se sienten preparados, pero sin embargo logran elaborar acciones y estrategias para afrontarlas, a partir de articulaciones comunicacionales que generan nuevos marcos de entendimiento y reconocimiento.

En este punto también aparece una amplia gama de experiencia que dan cuenta del uso estratégico de la articulación comunicacional como herramienta clave para gestionar la práctica educativa de manera significativa.

La recuperación de experiencias a partir de los relatos de los y las PCS tiene sentido en tanto que las experiencias no se dan aisladamente, sino como puntos en la trama de la cultura (McLaren, 1998) y por ende son experiencias sociales. La experiencia está constituida y mediada por el lenguaje, a través suyo la nombramos, la interpretamos y actuamos.

Dentro de las "experiencias significativas" recuperadas por los PCS entrevistados toman preponderancia aquellos procesos que facilitan el protagonismo de los jóvenes, en articulación con otras instituciones u organizaciones de la comunidad, pero fundamentalmente ponen de relieve las experiencias que se vinculan con los espacios de expresión y toma de la palabra para los que usan como estrategia el uso de los lenguajes mediáticos, más allá de la calidad del producto final, o incluso de si logran concretarlo.

Son esos procesos de toma de la palabra los que permiten el "reconocimiento de sí" en términos de lo que Ricoeur (2005) denomina "identidades narrativas". Poner énfasis en la voz del otro, en el uso del lenguaje como mediador para la comprensión del mundo, como puente para lograr su reconocimiento como sujeto. Poder contar, dar cuenta de sí y del mundo, "poder contarnos" y no "ser contados" por los discursos hegemónicos que generalmente los estigmatizan.

Ésto no refiere sólo a una elección metodológica sino fundamentalmente a un posicionamiento ético-político, un modo de comprender la actividad docente en tanto práctica política que puede ser funcional a lo hegemónico o puede ponerlo en tensión buscando ampliar el mundo de un modo más diverso. El diálogo como estrategia político-cultural generadora de posibilidades -tal como la entendía Freire al hablar de educación liberadora (1973).

En términos de reconocimiento también es necesario señalar el poder interpelador/educador de los ámbitos que están por fuera de las instituciones educativas, tales como los espacios de encuentro en el barrio, los medios masivos y sobre todo lo que ocurre en torno a las tecnologías digitales e internet. Para los cual resulta importante no distraerse/maravillarse con los adelantos tecnológicos en sí mismos, sino comprenderlos desde una clave de comunicación/educación como posibilitadores/articuladores u obstaculizadores de otras experiencias. Allí una vez más la posibilidad de que los sujetos puedan tomar la palabra y pronunciarse en su nombre y del mundo en el que se inscriben resulta fundamental para configurar otro tipo de posibilidades de vida.

BIBLIOGRAFÍA

Cardozo, M, Artiguenave, D. (2014) “Una aproximación a la inserción de los profesores en comunicación social” publicado en actas del XVI Congreso REDCOM “Nuevas configuraciones de la cultura en lenguajes, representaciones y relatos” (publicado en CDROM). La Matanza.

Coscarelli, M. R.; Alfonso, M. y Ciafardo, A.y Picco, S. (2003) Ficha de cátedra. “*Institución y Curriculum*” Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de La Plata. Carrera de Ciencias de la Educación. Noviembre.

Coscarelli, M. R. y Picco, Sofía. “Protocurriculum: sentidos dispersos en un campo complejo” en Coscarelli, M. R. “El campo del currículo en la formación de docentes de comunicación social”. Revista “*Tram(p)as de la Comunicación y la Cultura*”. ISSN 1668-5547. Facultad de Periodismo y Comunicación Social.



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 Alba, A. El Campo del Curriculum en la Primera Década del Siglo XXI. *Tensión Globalización-Crisis estructural generalizada (C.E.G)*.

Delory-Momberger, Ch. (2009), *Biografía y Educación. Figuras del individuo-proyecto*, Ed FLACSO/Ed. Facultad de Filosofía y Letras, Bs. As.

Fernández, M. B. (2002) “Crisis, instituciones educativas y transformaciones culturales”.En: Revista Tram(p)as de la comunicación y la cultura, Año 1 N° 5, pp16-19, FPyCS, UNLP .

Freire, Paulo (1973) *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires, Ed Siglo XXI.

Huergo, J. (1997) *Comunicación/educación. Ámbitos, prácticas y perspectivas*. Ediciones de de Periodismo y Comunicación,, FPyCS UNLP, La Plata.

Huergo, J. & Fernández, M.B. (2000) *Cultura Escolar y Cultura mediática Territorios en Comunicación /Educación*, Ed. Universidad Pedagógica Nacional, Santa Fé de Bogotá, Colombia.

Kemmis, S. (1988) *El curriculum: más allá de la teoría de la reproducción*, Morata, Madrid.

Larrosa, J, Skliar, C. (comp) (2009) *Experiencia y Alteridad en Educación*. Ed Homo Sapiens. Rosario.

Lourau R. (1991), *El análisis institucional*. Buenos Aires, Amorrortu.

Martín Barbero, J. (2002), *La educación desde la comunicación*, Editorial Norma, Buenos Aires.

McLaren, Peter (1995), *La escuela como una performance ritual. Hacia una economía política de los símbolos y gestos educativos*, México, Siglo XXI.

McLaren, Peter (1998). *Pedagogía, identidad y poder*, Santa Fe, Homo Sapiens.

Ricoeur, Paul (2005). *Caminos de reconocimiento*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

Sirvent,T. (2007) “Revisión del concepto de Educación No Formal”, Ficha de la cátedra “*Educación No Formal*”, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.