

# Hacer o enseñar comunicación ¿camino paralelos o cruces de prácticas?

por Verónica L. Bonelli y Amalia B. Ciafardo

## Resumen

El presente artículo está enmarcado en la investigación "Las prácticas profesionales del Profesor en Comunicación Social en las instituciones educativas", a través del cual se busca caracterizar las prácticas de los egresados del Profesorado en Comunicación Social de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la Universidad Nacional de La Plata (FPyCS-UNLP), en el período 2000-2010.

Este trabajo trata de visualizar las recurrencias que emergen del análisis de una práctica formativa, la elaboración de proyectos curriculares, eje de la propuesta de la cátedra "Diseño y Planeamiento del Currículum" de la FPyCS, con la descripción que de sus propias prácticas realizan un grupo de graduados de la Orientación Profesorado, acerca de su desempeño en instituciones formales y no formales como docentes. Las dinámicas institucionales producen mediaciones de sentido que operan en las prácticas reales de los egresados reafirmando o poniendo en tensión las perspectivas de su formación inicial. Hacer o enseñar comunicación en su sentido dicotómico aparece como un planteo inquietante de alumnos y graduados. La "Práctica" y la "Práctica Profesional", en tanto categorías teóricas, permiten profundizar en tal sentido y obligan a recorrer en espiral dialéctica los procesos educativos/ comunicacionales que propone la FPyCS.

## Palabras clave

Comunicación/ Educación – mediación de sentido – prácticas

## Verónica L. Bonelli

verobonelli@gmail.com

Profesora en Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata (UNLP), Argentina. Ayudante diplomada ordinaria de la Cátedra de Diseño y Planeamiento del Currículum en la Facultad de Periodismo y Comunicación Social, UNLP. Profesora para la enseñanza primaria. Directora del Centro Especializado Bachillerato de Adultos en Salud CEBAS N°1 "Floreal Ferrara", La Plata, Argentina. Pedagoga del Equipo Regional de Capacitación de la Región Sanitaria XI dependiente del Ministerio de Salud de la Provincia de Buenos Aires.

Artículo:

Aceptado: 31/10/2012

Recibido: 17/09/2013

## Abstract

*The present work is related to the research on "Professional practice of the Social Communication Teacher within Educational Institutions", and its aim is to characterize the work and practice of graduates with a Teaching degree in Social Communication from the School of Journalism and Social Communication (FPyCS, in Spanish), National University of La Plata, in the 2000-2010 period. The work aims to visualize the recurrent elements that emerge from the analysis of a formative practice, the elaboration of curricular projects, which is the focus of a proposal by the "Curriculum Design and planning" chair of the School of Journalism and Social Communication, by means of the description that in their own practice, is carried out by a teaching-oriented graduate group, related to their performance in formal institutions as well as in their informal work as teachers.*

*The dynamics of the institutions brings about sense mediations that operate within the real practice of graduates, reasserting or putting under stress their initial formation perspectives. To effect or to teach Communication in the dichotomous sense of the Word emerges as a disquieting concern amongst both graduate and undergraduate students. "Practice" as well as "Professional Practice" as theoretical categories, make it possible to delve deeper into this field, and at the same time compel the student to go through the dialectical spiral of the educational/ communicational processes proposed by the FPyCS.*

## Keywords

Communication/ Education – sense mediation – practice

## Amalia B. Ciafardo

abciafardo@yahoo.com.ar

Profesora en Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata (UNLP), Argentina. Docente de Diseño y Planeamiento del Currículum, UNLP. Maestra Normal Superior y Profesora especializada en Educación Preescolar, Instituto de Formación docente N° 17. Bibliotecaria auxiliar de instituciones educativas, Instituto de Formación N° 8. Orientadora de Aprendizaje en Educación Primaria. Profesora en Instituto Terciario de La Plata, Argentina.

El presente trabajo está enmarcado en la investigación en curso "Las prácticas profesionales del Profesor en Comunicación Social en las instituciones educativas", a través del cual se busca caracterizar las prácticas de los egresados del Profesorado en Comunicación Social de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la Universidad Nacional de La Plata (FPyCS-UNLP), durante el período 2000-2010.

Analizando una de las prácticas formativas que propone el Profesorado, a través de la asignatura Diseño y Planeamiento del Currículum, como es el diseño de proyectos curriculares, pudimos visualizar algunas recurrencias entre ciertos elementos emergentes del trabajo preactivo de los estudiantes durante el proceso de formación, y la reflexión que, sobre las propias prácticas como educadores, realizan los graduados del Profesorado que tienen desempeño efectivo en actividades educativas a nivel formal y no formal. Fue posible relevar esto a través del Conversatorio "El Profesor en Comunicación Social en la escuela", que coordinaron miembros de este equipo de investigación en el marco del Congreso Comunicación/ Ciencias Sociales en América Latina: "Tensiones y disputas en la producción de conocimiento para la transformación (COMCIS) 2011". Du-

rante el mismo, Profesores en Comunicación Social, que tienen actividad docente en distintos ámbitos, describieron prácticas, problemáticas y desafíos que se les presentan en las instituciones. Esto permitió hacer un registro de los problemas que ellos resuelven en lo cotidiano, de los dilemas que enfrentan, de las decisiones que toman. Es, justamente, para hacer evolucionar las prácticas que importa describir las condiciones y las dificultades del trabajo real de los docentes. Es la base de toda estrategia de innovación. Nos interesa, particularmente, reflexionar sobre el cruce de sentidos que producen las instituciones sobre la formación inicial.

Describimos aquí el primer acercamiento en el marco de este proyecto entre otros dispositivos que preveemos para la investigación en curso, como lo son próximas encuestas a graduados del Profesorado y talleres de narrativas autobiográficas.

Consideramos la formación de los profesores un proceso de formación social. La formación inicial que imparte la Facultad de Periodismo y Comunicación Social, como todo recorrido educativo inicial, no cierra el largo y complejo proceso que ésta implica.

Cuando el graduado ya está inserto en la práctica laboral, los dispositivos de formación cobran otras formas de regulación, como las normas explícitas e implícitas del puesto de trabajo, las dinámicas institucionales, las prácticas docentes instituidas y las formas de interacción socio-profesional. Las instituciones, las escuelas y los espacios sociales donde se realizan actividades de distinto grado de formalización son formadoras de docentes, en tanto modelan las maneras de pensar, percibir y actuar garantizando cierta regularidad de las prácticas y su continuidad a través del tiempo. Lo son también en tanto

cuestionan algunas teorías y generan crisis que obligan a tomar posicionamiento. Está sobradamente estudiado que es en las dinámicas institucionales, y situados en contextos de desempeño profesional y laboral donde los graduados aprenden cuestiones básicas que definen su acción profesional, pero hay pocos estudios sobre el análisis de los contextos de la práctica o de la acción práctica en el contexto de las organizaciones.

La búsqueda, en el marco de este proyecto de investigación, implica mirar tanto los dispositivos curriculares instalados en la formación de grado, como analizar el impacto de los primeros desempeños, para comprender su potencialidad, sus problemas, para favorecer el desarrollo de experiencias de aprendizaje significativas para la formación de los estudiantes.

### El diseño proyectual

La asignatura Diseño y Planeamiento del Currículum de la Orientación Profesorado propone a los estudiantes, como práctica educativa, el diseño de proyectos curriculares. Entiende al espacio curricular como expresión sociocultural, constituido y constituyente de procesos comunicacionales que lo atraviesan y sostienen en sus texturas discursivas; el currículum como emergente y mediación sociocultural define su incidencia, tal como lo concebimos, hacia la transformación socioeducativa. En ese plano, se inscribe la figura del educador-profesor como profesional comprometido, capaz de desplegar estrategias apropiadas a las diversas situaciones en las que deberá actuar. La propuesta persigue como objetivo el compartir una experiencia de producción de diseño proyectual de carácter formativo orientada por los profesores y tutores ex-alumnos de la cátedra.

La tarea del tutor implica una actividad comunicativa, dialógica y de reflexión sobre el propio pensamiento y la práctica de construcción proyectual. Compromete su hacer y el de sus alumnos en distintas dimensiones: grupal, investigativa, de construcción y apertura creativa al intercambio y a la transformación de ideas.

Tal como lo establece Diego Salinas (1997), el currículum puede ser entendido como un “cruce de prácticas”. En este sentido, el currículum será tanto lo que ocurre en las aulas, planificado o improvisado, como el pensamiento individual y colectivo, sobre las posibilidades y limitaciones de diversa índole para que ocurra eso o puedan (o no) ocurrir otras cosas.

Consideramos que el diseño curricular, en su condición de documento escrito, concentra y evidencia opciones que, en un momento particular, se legitimaron en una propuesta formativa. Todo currículum plasmado en un documento es el resultado de un proceso de elaboración, construcción, siempre problemático y conflictivo, que en su puesta en marcha inicia un nuevo proceso de resignificación, en tanto que las articulaciones entre proyecto y realidad nunca son lineales.

### Análisis de los diseños de proyectos curriculares

Como hemos planteado, la cátedra de Diseño y Planeamiento del Currículum propone elaborar proyectos curriculares sustentando la convicción de favorecer a los alumnos en la comprensión del currículum como espacio teórico-práctico de construcción de identidades personales y sociales, y les propone interpretarlo críticamente en sus diversas manifestaciones. Se trata, además, de desarrollar competencias respecto del diseño, desarrollo y evaluación de

proyectos curriculares en comunicación social en los diversos ámbitos de la educación permanente y la especificidad de los requerimientos proyectuales que en ellos se expresan.

En el proceso de elaboración de diseños curriculares, se hace presente la instancia de constitución de un currículum posible, práctica esencial para futuros docentes. Como el desafío es elaborar propuestas situadas, se trabaja en contextos reales, por lo que se hace necesaria la transformación dialéctica entre las idealidades que los estudiantes tienen sobre lo educativo y el contexto determinado. La experiencia educativa en la cátedra conlleva a transitar esta tensión entre idealidad/ realidad. Siguiendo a Hargreaves, este tipo de práctica permite al alumno reconocer “el valor de la **certeza situada al de la certeza científica** en el desarrollo del Profesorado” (Hargreaves, 1996: 90). Se trataría de tender a la construcción de una práctica que permita estabilizar en el análisis los aspectos sustantivos de situaciones cambiantes y construir repertorios flexibles de actuación.

Los proyectos curriculares producidos por los alumnos fueron tomados como material empírico para el análisis documental de una práctica educativa del Profesorado. El proyecto curricular, en tanto documento escrito y producción final del trabajo formativo en esta asignatura, condensa los debates y resoluciones de construcción curricular que cada grupo de alumnos ha podido edificar durante la cursada.

Por tal motivo, en este primer acercamiento al material analizamos una muestra al azar de 48 proyectos elaborados por estudiantes, entre los años 1998 y 2011. La selección contempló que fueran situados en dis-

tintos ámbitos de la escolarización formal y del ámbito comunitario, con distintos grados de formalización. Los mismos fueron analizados a partir de las siguientes categorías: las elecciones relativas al campo de práctica del proyecto, el ámbito del diseño, las perspectivas que proporciona el campo de la comunicación, los desafíos de la práctica proyectual y la metodología propuesta para el desarrollo del proyecto.

### 1. Los alumnos y sus elecciones del campo de desarrollo del proyecto

En algunos casos los alumnos abordan por primera vez un campo de práctica, en otros revisitan experiencias previas.

En el caso de los proyectos curriculares como espacios educativos “inaugurales”, los alumnos encaran con naturalidad procesos educativos como forma de dar respuesta a problemas comunicacionales en distintas instituciones y, también, como territorios que permiten construir o agrupar sentidos compartidos a partir de las propuestas formativas. Los temas seleccionados por los estudiantes registran gran dispersión y fragmentación comunicativa tanto en espacios específicamente educativos o comunitarios con aristas educativas, es decir, en ámbitos de distintos grados de formalización (Sirvent, 2007).

Los alumnos que retoman experiencias vividas, lo hacen a partir de la oferta curricular, ya sea prodigada por el Profesorado u otros recorridos formativos (materias de otra orientación, experiencias de extensión universitaria, voluntariado universitario, seminarios de posgrado).<sup>1</sup>

En algún sentido, eligen recorrer, en una espiral dialéctica, su propia ex-

periencia para repensarla, enriquecerla, desarrollarla, evaluar y mejorar lo hecho. Puede ocurrir que sólo un miembro del grupo haya participado de un espacio, pero la propuesta los invita a pensar en conjunto y a enriquecerse con el aporte de la mirada asombrada de los “extranjeros”.

### 2. Ámbitos de desarrollo de los diseños

Respecto de los proyectos anclados en el **ámbito formal**, pueden destacarse propuestas pensadas tanto para el **nivel secundario** como para el nivel superior universitario y no universitario.

Las propuestas para el nivel secundario, en general, tienden a diseñar un espacio ya establecido curricularmente o establecen rediseños o alternativas dentro de las ya existentes, para introducir otro enfoque conceptual al campo, a través de subproyectos dentro del mismo espacio curricular y/o de producciones finales que articulen distintos espacios curriculares.

En relación con los proyectos diseñados para el **nivel terciario universitario y no universitario** aparecen análisis de distintas formaciones de grado, generando proyectos que dan respuestas a problemáticas que no contemplan la formación, pero que aparecen como necesidad en la práctica de los profesionales.

En general, tienen el interés de ofrecer espacios extracurriculares que permitan completar y/o ampliar la formación de grado. En algunos casos organizadas como ofertas voluntarias para los alumnos o como seminarios de posgrado para graduados. En este sentido, es fuerte la mirada que se interroga acerca de cómo articula el campo de la comu-

nicación con las distintas prácticas profesionales. Se analiza, además, el impacto de la perspectiva a la que se adhiere en función de la formación profesional y de sus posibilidades de desempeño en el campo social de intervención. Es de destacar que varios proyectos vuelven su mirada sobre la Universidad y la casa de estudios que los alberga, motivados por procesos de participación en la construcción y mejoramiento curricular.

La práctica enuncia sentidos que el currículo prescripto todavía no contempla. Podríamos afirmar así la potencialidad de renovación de enfoques y recursos que exige el contacto con los ámbitos de práctica por cuanto, como toda problemática social, requiere de una nueva configuración interpretativa que no emerge de la simple sumatoria de los aportes disciplinares. Se trataría por un lado de configurar casos singulares y respuestas acordes a los mismos. En otros trabajos hemos caracterizado como **protocurriculares** estas prácticas y sus emergencias que pueden luego ser tematizadas e incorporadas en los programas prescriptos.

Respecto de los proyectos diseñados para el **ámbito no formal**, todos parten del análisis de las prácticas sociales. Muchos intentan a través del trabajo en taller abordar cuestiones que permitan construir identidad colectiva y aportar herramientas para el mejor vínculo comunicacional, tanto al interior de las mismas como con el exterior. Algunos proyectos giran alrededor del reconocimiento de la diversidad. Las herramientas que proponen para ser aprendidas no tienen una perspectiva instrumental.

En los proyectos se evidencia un paulatino desplazamiento de los ámbitos de abordaje. En los primeros años de la creación del Profesorado preponderaba la elección de diseños que tematizaban ámbitos de inserción profesional sobre los cuales

se podía actuar y en los que se debía instalar la propia profesión que constituía en sí una innovación. Esta inserción sufrió diversos avatares y fue localizándose en espacios de litigio con otras titulaciones que hasta entonces tenían incumbencia laboral en el campo comunicacional sin ser específicas del mismo, por ejemplo, el Profesorado de Letras, la Licenciatura en Informática, entre otras.

En todos los análisis efectuados se corrobora la estrategia de la Facultad que, con firmeza y continuidad, fue ocupando y/o creando espacios de institucionalidad comunicacional en el sistema educativo y en instituciones comunitarias. Muestra de ello es el gran número de egresados trabajando en educación, tanto en establecimientos educativos como a nivel ministerial, como así también el desarrollo de experiencias de educación/ comunicación en instituciones comunitarias.

Reafirmamos que en los últimos años aparece una sucesiva profundización en el análisis y diseño de proyectos que toman como objeto el propio ámbito formativo de la Facultad, por ejemplo, proyectos de voluntariado, extensión universitaria, trabajos de tesis, la propia implementación curricular de grado y posgrado. En muchos casos enuncian vacancias o mejoramiento de las prácticas. Probablemente esto se deba al aumento de la matrícula del Profesorado, en cuya composición intervienen egresados de otras orientaciones del campo comunicacional.

### 3. Perspectiva que proporciona el campo de la comunicación

El enfoque comunicacional permitiría mirar, de manera transversal, distintos procesos socioculturales. Se ha podido observar que en la práctica proyectual los estudiantes hacen

intentos por construir proyectos desde paradigmas que muestran la complejidad del campo sociocultural y el siempre presente entramado comunicacional. Centran la mirada en aspectos que dificultan las construcciones sociales compartidas, inclusivas, de reconocimiento de la diversidad, procurando generar iniciativas que subviertan ese orden dado.

Destacamos que varios proyectos hacen foco para adentrarse a analizar cómo el campo de la comunicación permea distintas prácticas, sobre todo las profesionales, por ejemplo en el campo de la salud, en el diseño en comunicación, en radios comunitarias, en los procesos identitarios de distintas instituciones, por mencionar algunos. Asimismo, se detienen a analizar en qué medida se vinculan con la racionalidad que sustenta esas profesiones o prácticas.

En la construcción del proyecto aparecen con más relevancia, como campos de conformación estructural del currículum, el crítico social y el profesional –siguiendo la construcción conceptual de De Alba (1995)–, con especial preocupación por el tipo de respuestas que se pueden dar a los problemas, que en este orden de cuestiones se presentan, en función de sostener la perspectiva emancipatoria. Se remarca en varios proyectos curriculares que los perfiles de formación de base positivista desconocen a la comunicación como instancia intersubjetiva. En general, la misma es circunscripta a su perspectiva instrumental.

La práctica proyectual brinda la posibilidad de concebir propuestas formativas en los espacios sociales del amplio espectro de la educación permanente y de reflexionar sobre la necesidad y relevancia de estas ofertas.

Los posicionamientos conceptuales, que destacan como diseñadores, están vinculados a la comunicación/

educación y comunicación/ cultura. Esto facilita la apertura a mirar el campo educativo como campo relacional. Mayoritariamente, manifiestan concebir la comunicación como producción de sentidos. Esta perspectiva comunicacional les resulta interpelante en el análisis de cualquier práctica sociocultural.

En síntesis, es frecuente inferir de los proyectos la preocupación por instalar una mirada comprensiva de la dimensión sociocultural, de los procesos histórico-políticos y una perspectiva educativa que aporte criticidad y autonomía.

#### 4. Desafíos de la práctica proyectual

El desafío del diseño del proyecto y la elección final del tema implica para los estudiantes el ejercicio de reconvertir la demanda institucional inicial, que generalmente se expresa en requerimientos instrumentales, en propuestas que tiendan a la transformación. Las demandas refieren a, por ejemplo, realizar una cartilla de difusión o folletos, instalar una radio sin preocupación expresa por definir la línea comunicacional de la misma, entre otras. La práctica les exige generar procesos de lecturas compartidas con los miembros de la institución sobre las problemáticas presentes en el ámbito y pensar formas de resolución, mediadas por propuestas formativas en comunicación. Por tal motivo, deben entablar distintas modalidades de acercamiento, diálogo propositivo y negociación con las instituciones, que permitan ir instalando cuñas transformadoras. Es indudable que para lograrlo deben generar procesos de comunicación, en el sentido de producción de sentidos compartidos, lo que conduce a poner en acto la concepción comunicacio-

nal que suelen mencionar como de referencia.

El ámbito no formal es más propicio para tensar en el alumno el desarrollo de este tipo de aprendizajes, en virtud de que la ausencia de prescripciones curriculares crea más margen para estos procesos. En contrapartida, los bordes borrosos generan, en algunos casos, más desconcierto para el novato y un esfuerzo en establecer algunas regulaciones, alineado a lo que podríamos describir como “acuerdos de sentido”, que al final del proceso tendrán su expresión en la plasmación curricular que logren a través del proyecto.

#### 5. Metodología propuesta para el desarrollo del proyecto

Se observa interés y preocupación por instalar, desde los procesos educativos propuestos, la construcción de subjetividades centrada en la perspectiva crítica, en su dimensión educativa y comunicacional. El abordaje, en general, no es sólo teórico, sino que presenta intentos de construcción de prácticas que guarden coherencia conceptual. Las estrategias metodológicas tienden a aportar elementos conceptuales y experiencias formativas para que los sujetos participantes, en las distintas instancias institucionales, puedan apropiarse de su propio destino, construir capacidad de decidir, desarrollar autonomía y posibilidad de adueñarse de su voz, en instancias colaborativas. Independientemente del ámbito elegido buscan, proponen estrategias de participación y reflexión, siendo el taller la modalidad elegida.

En este sentido, creemos que la experiencia educativa que propicia la FPYCS, con variedad de propuestas

formativas, en su mayoría ancladas en el trabajo en taller y con variados dispositivos de intercambio con la comunidad, cimienta una matriz de aprendizaje que facilita la construcción de propuestas metodológica en tal sentido.

#### Los egresados y sus prácticas

Con el fin de profundizar los aspectos centrales de la experiencia laboral de los graduados, se convocó a Profesores en Comunicación Social graduados de la FPYCS a un espacio que favoreciera el intercambio de prácticas y experiencias que los mismos están desarrollando.

Haciendo eco del concepto de educación permanente y sus grados de formalidad, acuñado por Teresa Sirvent (2007), los Profesores en Comunicación Social desempeñan su hacer en ámbitos de la más variada naturaleza, con características y problemáticas diversas, visibles únicamente atendiendo al contexto sociotemporal que enmarca cada situación, no obstante lo cual se pueden visualizar recurrencias en problemáticas y planteos que emergen producto de instancias de reflexión de los mismos egresados sobre sus prácticas. La posibilidad de desarrollar sus actividades educativas en variados ámbitos es, sin duda, una particularidad de estos profesores alineada al perfil de “educador” desde el que trabaja esta casa de estudios y cimentada en experiencias propuestas durante la formación de grado, a través de actividades de extensión universitaria, voluntariado universitario y prácticas en distintos espacios sociales.

Mario Kaplún es un referente conceptual del campo de la comunicación en educación. Para él, “educación

municar es utilizar todos los medios al alcance, para construir conocimiento apoyado en una colaboración activa de sus miembros”, cuestionando imposiciones y dogmas, fomentando análisis basados en distintas fuentes, para poder generar nuevos conocimientos; en definitiva, es “fomentar una educación activa, basada en una comunicación bidireccional y abierta con los medios puestos a nuestra disposición, donde el punto central está en la creación de conocimiento de manera grupal, indispensable para adaptarse a la sociedad del conocimiento” (Kaplún, 1998).

“La comunicación educativa [...] abarca ciertamente el campo de los *media*, pero en prevaiente lugar, el tipo de comunicación presente en todo proceso educativo. Esto supone considerar a la comunicación [...] ante todo, como un componente pedagógico. En la comunicación educativa, así entendida, convergen una lectura de la pedagogía desde la comunicación y una lectura de la comunicación desde la pedagogía” (Kaplún, 1998).

Educarse es involucrarse en un proceso de múltiples flujos comunicativos. Un sistema será tanto o más educativo cuanto más rica sea la trama de interacciones comunicacionales que sepa abrir y poner a disposición de los educandos (Kaplún, 1992). Una **comunicación educativa**, concebida desde esta matriz pedagógica tendría como una de sus funciones capitales la provisión de estrategias, medios y métodos encaminados a promover el desarrollo de la competencia comunicativa de los sujetos educandos, desarrollo que supone la habilitación de vías horizontales de interlocución e intercomunicación.

Coincidimos con Kaplún (1998) cuando afirma que, “si se aspira a una sociedad global humanizante, [...] edificada sobre el diálogo, la cooperación solidaria y la reafir-

mación de las identidades culturales, el desarrollo de la competencia comunicativa de los sujetos actuantes aparece como un factor altamente necesario y gravitante; como lo es, asimismo, para la participación política y social”.

Entender la educación como acción comunicativa implica que los participantes intervengan en un diálogo, donde cada uno busca comprender al otro y consensuar planes de acción, lo que permitirá una producción social de conocimientos con reglas claras de juego y con compromiso real de los participantes. En este sentido de acción comunicativa, la atmósfera educativa es claramente ética.

Desde este ideario es que se sostiene la formación en la FPYCS.

Los Profesores en Comunicación, que despliegan sus prácticas educativas en espacios sociales, describen prácticas vinculadas a la perspectiva de la comunicación/ educación y a la perspectiva de la educación popular. De acuerdo a lo que narran y a los modos en que lo hacen parecería que todos pueden aceptar con naturalidad la imprevisibilidad de la tarea docente, acompañar los procesos de los sujetos y aceptar que las propuestas puedan cambiar permanentemente. Muchos de los relatos tienen una marca instituyente para los ámbitos en los que se desarrollan, de ruptura de lo dado y entre éstos se destacan los aspectos metodológicos de abordaje. Parecería que resulta posible pensar en prácticas educativas situadas, como una práctica incorporada en el proceso de acción/ reflexión.

Las prácticas descritas refieren a un perfil no formal, aún las que se desarrollan en ámbitos formales. Estarían marcando que se puede pensar la educación popular desde espacios formales. Un eje claro que aparece es la posibilidad de vincularse con los territorios, los contextos y las pro-

blemáticas para pensar propuestas de intervención. El trabajo con otros, la construcción colectiva para pensar propuestas colectivizadas, aparece. La incorporación de los saberes de los participantes a los procesos educativos es relatada con naturalidad.

La descripción lleva a suponer que en esta unidad académica, independientemente incluso del Profesorado, se producen procesos pedagógicos que marcan formas de pensar la prácticas educativas en el sentido de construcción como experiencia social. Marcas que podríamos referir como de identidad institucional, vinculadas a la educación popular, parecerían entrar en juego cuando realizan prácticas educativas o prácticas comunicativas que devienen en educativas.

El campo de la comunicación es un campo particular anclado en el educativo. Este último históricamente ha estado muy ligado a lo formal y tiene gran dificultad para despojarse de tal sistematicidad.

Los graduados que trabajan en el ámbito de la educación formal narran experiencias y preocupaciones del campo laboral. Si bien describen que el Profesor en Comunicación sólo está legitimado como tal en el dictado de horas específicas del campo, relatan que en las instituciones son requeridos para el desarrollo de proyectos colaborativos a nivel institucional. En ese sentido, refieren competencias vinculadas a la flexibilidad y creatividad que son valoradas en las escuelas. Algunos cuentan que, si bien entienden que el campo laboral es muy limitado, consideran la posibilidad de ubicarse como sujetos de la determinación curricular, participando en la disputa por los espacios, en el sentido de asumir la docencia como una práctica política desde un sujeto comprometido con la construcción de espacios de institucionalización del campo.

A nivel institucional, la docencia se vive como un espacio social que genera tensiones, requiriendo procesos constantes de negociación de sentidos y prácticas. Destacan también la preocupación por la inestabilidad del campo de la comunicación, en tanto éste está en proceso de construcción permanente, que dificulta presentarlo con claridad. Por otra parte, sus propuestas de enseñanza desestructuran, y cuesta instalarlas a la vez que son buscadas porque se sitúan en otro paradigma de enseñanza. Refieren ciertas resistencias iniciales de los alumnos para adherir a ellas.

En el diálogo aparece una pequeña voz que pronuncia la situación dilemática que instala el proceso de inserción en el mundo laboral y que de alguna manera interpela el proceso de formación, volviendo a las raíces de la biografía escolar. Aquí la transcribimos del modo en que se enuncia en el Conversatorio: “Me pregunto ¿para qué estamos los Profesores en Comunicación? ¿Para enseñar contenidos de comunicación o para enseñar estrategias de comunicación? ¿Enseño comunicación o hago comunicación? Eso es lo que me pregunto, lo que más me preocupa, porque es una tensión que se da permanentemente”.

Así, la tensión entre enseñar comunicar o comunicar, hacer comunicación, circula en el grupo, vuelve sobre la construcción biográfica sobre la docencia, pone en cuestión, casi sin proponérselo, las perspectivas conceptuales a las que se adhiere desde la formación inicial. Preguntas en pares binarios, preguntas que cierran en la antinomia en lugar de dar lugar a los cruces.

Nos preguntamos, entonces, por el paradigma de la complejidad y por supuesto las distancias entre la

formación inicial y los sucesos que se ponen en jaque en la práctica institucional y que obligan a poner en acción los esquemas prácticos de actuación.

Esto nos conduce a plantearnos otros interrogantes significativos: ¿cómo se conciben los cruces entre lo institucional y lo áulico, para los sujetos de la práctica en las instituciones formales? ¿En qué espacios se concibe que se educa, se comunica, se aprende? ¿Institución y comunicación se presentan acaso como una relación interferida?

Es bueno no olvidar que gran parte de lo que saben los docentes sobre la enseñanza proviene de su experiencia como alumnos y a partir de ésta construyen y reconstruyen sus prácticas en el aula, a través de un permanente movimiento de continuidad y ruptura con las teorías y perspectivas teóricas desde las cuales cobra sentido. Ello implica el reconocimiento de que los saberes que fundamentan la enseñanza son existenciales, sociales y pragmáticos. Son existenciales porque involucran a los seres humanos en su totalidad, con sus anhelos, sus deseos, sus emociones, sus relaciones con los otros y consigo mismos; sociales, provenientes de distintos núcleos y tiempos de formación escolar y de la vida cotidiana; y, por último, son pragmáticos porque aluden a las experiencias y prácticas en el marco de las instituciones escolares y de las prácticas profesionales del docente (Barrón Tirado, 2009).

Las competencias profesionales se crean en el proceso de formación, tanto como en los escenarios de trabajo. Resulta, por lo tanto, trascendente poder dilucidar qué se aprende en las prácticas del mundo del trabajo, los problemas que se resuelven en lo cotidiano, los dilemas

que enfrentan, las decisiones que toman, para poder incluir deliberadamente este proceso durante la formación. En línea con el pensamiento de Philippe Perrenoud (2001), diríamos que esto nos permitiría anticipar las transformaciones. Es, justamente, para hacer evolucionar las prácticas, que importa describir las condiciones y dificultades del trabajo real de los docentes. De alguna manera, es la base de la estrategia de innovación y nos compromete como investigadores, dado que la propuesta formativa se enriquece con la reflexión sobre la práctica profesional que, a su vez, se nutre con la formación.

### Procesos formativos, prácticas profesionales inaugurales

Luego de analizar los proyectos curriculares construidos por los estudiantes y el relato de graduados en torno de sus prácticas educativas, podríamos describir algunas recurrencias.

La experiencia formativa de la Facultad deja huellas de marcas de identidad institucional, tanto en los procesos de ideación de prácticas como en las efectivamente desarrolladas. Sin embargo, el ámbito de las instituciones educativas formales instala tensiones que las problematiza. Los espacios menos formalizados permiten con mayor facilidad instalar la perspectiva de la comunicación como producción de sentidos y mirar los procesos vinculados a la comunicación/ educación y la comunicación/ cultura, en tanto están menos regulados por parámetros de socialización profesional y, en tal sentido, la formación inicial tiene más posibilidades de impregnar las prácticas de los Profesores en Comunicación. Los espacios institucionalizados de

la educación formal ponen mayores tensiones a las prácticas inaugurales, en tanto los problemas ponen en juego esquemas prácticos que conllevan una vuelta a la biografía escolar y a matrices conceptuales menos vinculadas con las perspectivas del campo de la comunicación que intenta instalar la formación de esta Facultad. En condición de estudiantes o graduados pueden pensar los espacios sociales como espacios de comunicación/ educación, diseñando y coordinando proyectos, tanto en ámbitos formales como no formales.

Es posible concebir las propuestas y la práctica educativa en diálogo con los territorios, los contextos, pensada como práctica política con capacidad de instalar procesos de transformación.

El taller y las estrategias metodológicas, que otorgan valor a la palabra y saberes de los sujetos, que se asientan en la autonomía y la capacidad de decidir el propio destino, son las que instalan tanto en los espacios formales como informales, con aceptación y resistencias diversas de los sujetos participantes. Las ofertas formativas de carácter innovador, para la experiencia cultural de los sujetos, requieren instancias paulatinas de acercamiento para lograr apropiación. En este sentido, pueden idear y también producir espacios de educación popular en espacios educativos formalizados.

### Comentarios finales

La competencia profesional “se refiere no sólo al capital de conocimientos disponibles, sino a los recursos intelectuales de que dispone con objeto de hacer posible la ampliación y desarrollo de ese conocimiento profesional, su flexibilidad y profundidad” (Contreras, 1999: 58).

A más de una década del funcionamiento del Profesorado, repre-

senta un compromiso con la unidad académica profundizar el estudio del desarrollo curricular, de su impacto y los ejes de mejoramiento, a la luz de las problemáticas que visualizan los *practicums* reflexivos, acuñando la denominación de Schon (1992). En esta tarea estamos empeñados.

### Notas

1 Los alumnos que transitan la asignatura son estudiantes de grado de la Orientación Profesorado en exclusivo, o provenientes de otra orientación cursada en paralelo, o en una instancia previa en la que alcanzaron el grado académico.



## Bibliografía

- BARRÓN TIRADO, María Concepción (2009). "Docencia universitaria competencias didácticas", en *Perfiles Educativos*, Vol. XXXI, N° 125, México DF, IISUE-UNAM.
- BONELLI, Verónica; CIAFARDO, Amalia y COSCARELLI, María Raquel (2011). Ponencia "Las prácticas del Profesor en Comunicación Social en las prescripciones curriculares: un posible acercamiento al campo comunicacional", en *Tensiones y disputas en la Producción de Conocimiento para la Transformación*, La Plata, FPyCS, UNLP.
- CONTRERAS, José (1999). *La autonomía del profesorado*, Madrid, Morata.
- COSCARELLI, María Raquel y PICCO, Sofía (2009). "Protocurrículum: sentidos dispersos en un campo complejo", en COSCARELLI, María Raquel. *La Extensión Universitaria. Sujetos, formación y saberes*, La Plata, EPC-Ediciones de Periodismo y Comunicación, FPyCS, UNLP.
- COSCARELLI, María Raquel; ALFONSO, Malena; CIAFARDO, Amalia y PICCO, Sofía (2003). "Institución y Currículum", Ficha de cátedra, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP.
- DAVINI, María Cristina (coord.) (2009). *De aprendices a maestros. Enseñar y aprender a enseñar*, 2° edición, Buenos Aires, Educación Papers Editores.
- DE ALBA, Alicia (1995). *Currículum: Crisis, Mito y Perspectivas*, Parte III, Buenos Aires, Miño y Dávila.
- (1998). "Educación: Contacto Cultural, Cambio Tecnológico y Perspectivas Postmodernas", en *Cuadernos de Pedagogía Rosario*, Rosario, Centro de Estudios en Pedagogía Crítica, Año II, N° 3.
- HARGREAVES, Andy (1996). *Profesorado, Cultura y Posmodernidad*, Madrid, Morata.
- KAPLÚN, Mario (1998). *Una Pedagogía de la Comunicación*, Madrid, Ediciones de la Torre.
- (1992). "Procesos educativos y canales de comunicación", en *A la Educación por la Comunicación, Revista Latinoamericana de Comunicación, Chasqui* N° 64, Santiago de Chile, UNESCO-OREALC.
- PERRENOUD, Philippe (2001). *La formación de los docentes en el siglo XXI*, en *Revista de Tecnología Educativa*, Santiago de Chile, XIV, N° 3, pp. 503-523.
- SALINAS, Diego (1997). "Currículum, racionalidad y discurso didáctico", en POGGI, M. (comp.) *Apuntes y Aportes para la gestión curricular*, Cap. 2, Buenos Aires, Kapelusz.
- SCHON, Donald (1992). *La formación de profesionales reflexivos*, Barcelona, Paidós.
- SIRVENT, María Teresa (2007). "Revisión del concepto de Educación No Formal", Ficha de la cátedra Educación No Formal, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.