

Ser profe en el Plan FinEs 2: una sistematización de experiencias desde comunicación/educación

María Belén Martín

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

Correo electrónico: belenmartin16@gmail.com

Resumen

El artículo aborda una sistematización de experiencias docentes en el marco del Plan FinEs. Este trabajo se enfoca desde la perspectiva del campo de comunicación/educación recuperando aportes a la sistematización de Oscar Jara Holliday, en tanto revalorización de la *praxis*.

El eje de sistematización estuvo vinculado a las interpelaciones que implicaron aprendizajes y problematizaciones, emergentes del encuentro con otrxs en distintas sedes sociocomunitarias de la ciudad de La Plata. Para ello se comparte una síntesis de la reconstrucción histórica de momentos formativos durante el período 2017-2018.

De este proceso, que implicó necesariamente un análisis e interpretación crítica de la experiencia, emergieron aprendizajes, reconocimiento de tensiones y algunas preguntas como ser: la importancia de humanizarse, a partir del reconocimiento de las distancias en torno a las representaciones sobre el ser docente; la clave del ejercicio de reflexividad como *habitus* de la práctica docente; el necesario reconocimiento del contexto institucional, político y territorial; y la pregunta por cómo evaluar desde la educación popular, en contextos escolarizantes.

Palabras clave

Formación; espacios sociocomunitarios; inclusión educativa; docencia.

Introducción: con-texto de producción

El presente artículo es producto de una reflexión propuesta en el marco del Seminario “Extensión universitaria crítica y sistematización de las experiencias: explorando los modos de producción y circulación del conocimiento desde una perspectiva de ecología de saberes”, de la Escuela de Verano organizada por la Secretaría de Posgrado de la Universidad Nacional de La Plata en 2019.

En este marco decidí abordar mi experiencia como profesora en el Plan FinEs 2, con el objetivo de aportar una reflexión crítica a mi tesis Doctoral en la que me pregunto en torno a la formación de subjetividades docentes en la situación de una política pública de inclusión educativa.

Si bien la propuesta del Seminario apuntó a generar experiencias de sistematización de prácticas de extensión, entiendo que, al formarme en la Universidad pública como profesora, hay allí una articulación, integración o in-tensión -en términos de Jara Holliday- para poner los aportes teóricos en conversación con la comunidad. Hacer extensión desde una perspectiva dialógica implica que ambos polos de la situación se alimenten, aprendan del proceso. Por eso es que, repensar la práctica docente, desde una perspectiva de la ecología de saberes, es a su vez, enriquecer a la Universidad. De allí la participación en el I Congreso Internacional de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Martín, en tanto este enfoque de sistematización de experiencias, con huellas de los aportes de Paulo Freire y Fals Borda, de la pedagogía y de la sociología de la praxis, respectivamente, entiende necesaria la comunicación de los aprendizajes de este proceso de reflexión (Torres Carrillo, 2005).

Por otro lado, el enfoque teórico político de comunicación/educación propone comprender estos procesos en su complejidad a partir dos claves conceptuales, epistemológicas y políticas: por un lado se corre de la fragmentación disciplinar que supone entender la comunicación disociada de la educación, y por otro lado, de las miradas reduccionistas que comprenden a la educación y a la comunicación en tanto transmisión de información o conocimiento, respectivamente y que se dan en determinados espacios: la escuela y los medios masivos.

En este sentido, comunicación/educación reconoce una intrínseca articulación de dichos campos porque la producción social de sentidos implica formación de subjetividades, y viceversa. Y por otro lado, amplía los contextos de formación y producción de conocimientos a espacios institucionales educativos, sociocomunitarios y mediático-tecnológicos (Huerdo, 2001).

Los procesos de formación de sujetos y subjetividades se producen en tanto encuentros político culturales, donde no sólo hay una común-uniión de diversidades de mundos, historias y por ende subjetividades, sino que también es necesario reconocer en todo proceso formativo la presencia (y construcción) de un horizonte político de formación (Morawicky, 2011). En este

sentido, la interpretación crítica de la sistematización de experiencias trae consigo una ética y una política vinculada con la necesaria formación de subjetividades críticas, empáticas y amorosas.

De la metodología de sistematización

En línea con el enfoque epistemológico y metodológico que propone Oscar Jara Holliday (2012), la sistematización implica un necesario recorte témporo-espacial, que posibilite ordenar sobre todo la búsqueda de fuentes para la reconstrucción histórica y la consecuente interpretación crítica de dicho proceso.

En estas líneas queda entonces enunciada la metodología con que se realizó el trabajo de reflexión: se construyó un objetivo de sistematización, se planteó un recorte del tiempo a los años 2017 y 2018, y se delimitó un eje, una dimensión singular del proceso que interesa mirar. La construcción de un objetivo de sistematización se tradujo en “Identificar dimensiones/núcleos significativos de la experiencia en distintas sedes del Plan FinEs, para poner en conversación con otras experiencias y aportar a la construcción de una matriz que colabore a complejizar y ordenar el trabajo de campo de mi tesis doctoral”.

En este sentido, la decisión del recorte temporal se basó en el momento en que empiezan a instituirse nuevas prácticas y nuevos actorxs en las sedes del Plan FinEs a partir de la Resolución 713/17 que inauguró que la designación docente ya no por proyecto pedagógico sino por Acto Público a través de la Secretaría de Asuntos Docentes (SAD) de la ciudad de La Plata¹.

Posterior recorte temporal y conceptual, el eje sobre el cual se guía la sistematización tiene que ver con las interpelaciones a la subjetividad y al sujeto docente. Para ello utilicé una serie de fuentes que son registros de la experiencia: planillas de temas, planificaciones de clases digitalizadas, fotos, videos de finales de cursada y conversaciones de WhatsApp que colaboraron a re-construir la memoria de los procesos y permitieron identificar momentos clave de cada experiencia.

En el proceso de reconstrucción histórica, utilicé una ficha de aprendizajes y una matriz de ordenamiento de información (Jara Holliday, 2012) en la cual se recuperaron los objetivos de las clases, los emergentes, la dimensión de las sensaciones, y aprendizajes y preguntas, en torno a cada interpelación. Y finalmente, realicé una interpretación crítica que ordena momentos, procesos, aprendizajes, posibles de comunicarse. Allí donde el proceso de sistematización finaliza, o bien re-comienza...

¹ En la ciudad de La Plata, la designación por proyecto pedagógico se hacía a través de lxs referentes territoriales y eran evaluados por la Inspectoría de Adultos del distrito. A partir de la Resolución 713/17, la designación se realiza a través de un orden de mérito, cuyo puntaje está vinculado al título docente, el promedio, el lugar de residencia, los bonificantes específicos, etc.

Conclusiones, aprendizajes y recomendaciones

La sistematización de esta experiencia no sólo colabora a pensar la propia práctica, sino que sirvió para identificar unos aprendizajes que emergen en el marco del trabajo docente en esta política pública, y que serán de utilidad para diseñar el trabajo de campo de mi tesis.

Según Buenfil Burgos (1992) es educativo aquel proceso en que a partir de una interpelación, se transforma o reafirma de manera más fundamentada, algún contenido valorativo, conductual, conceptual, etc. En este sentido es que se construyen los aprendizajes de la experiencia:

- *La necesaria articulación entre el reconocimiento constante del mundo cultural del otrx y la interpelación desde una pedagogía de la pregunta.* Este ida y vuelta no puede desconocer la imposibilidad de saber todo del otrx, como también implica el desafío de trabajar con el emergente, a partir de la creatividad y la pregunta. Lxs docentes estamos formados para decir, explicar, desarrollar, argumentar. No para preguntar. El ejercicio de la sistematización es un modo de empezar a preguntar-se.
- *La importancia de humanizarse.* Las representaciones en torno al ser docente están ancladas en las marcas fundantes de la educación tradicional propias de la Modernidad. Ahora bien, no se trata sólo de explicitar los nuevos y múltiples lugares del conocimiento, sino también reconocerse a unx mismo aprendiendo, sintiendo y transformándose en ese encuentro. Y compartirlo a su vez favorece el reconocimiento, humanizando a la figura docente cuya representación hegemónica lo percibe sin emociones, sin aprendizajes, sin poder dudar, etc.
- *Reconocer y articular la tensión con las expectativas de estudiantes que conocen lo educativo,* en la mayoría de los casos, a partir de experiencias bancarias, frente a una propuesta de educación popular. Aquí se pone en tensión no sólo el lugar del saber sino el rol docente, el rol del estudiante, lo cuestionable/debatible del currículum, los modos de trabajo en clase, el momento de la evaluación y de cierre de notas, etc.
- *Comprender la evaluación en términos de proceso, trabajando este elemento con lxs estudiantes.* Y reconocer en este sentido la necesidad de legitimar el posicionamiento no sólo al momento de la evaluación sino desde el primer día. Acordar y aclarar criterios.
- *Preguntarse y re-pensarse luego de cada encuentro.* El ejercicio de reflexividad como *habitus* de la práctica docente. Y escribirlo o contarlo supone un momento más de elección de palabras justas, de construcción de narrativa que le da un sentido, quizás distinto, quizás más ordenado, del proceso.
- *Reconocer el contexto institucional, político y territorial; y en este sentido, pensar a la inclusión educativa como horizonte y no como destino.* Aparece en el Plan FinEs una

praxis que inclina la planilla de notas hacia la aprobación generalizada, siempre y cuando se cumpla con la asistencia y requisitos mínimos de entrega de trabajos. Lo cual tampoco implica que haya habido aprendizajes. ¿cómo evaluar en estos contextos escolarizantes?

Esta sistematización permitió visualizar la constante de las tensiones entre sentidos hegemónicos en torno a lo educativo y lo que se plantea desde la educación popular. Por ello: *Trabajar el proyecto institucional, en conjunto* con lxs referentes territoriales de sede y los otros docentes del mismo curso, posibilita generar una comunidad de aprendizaje que pueda trabajar desde la educación popular y así construir un horizonte político de formación de sujetos y subjetividades común. Trabajar a nivel institucional desde esta perspectiva resulta clave para que una asignatura no sea una isla, sino una red, una propuesta educativa y una mirada compartida transversalmente.

Bibliografía

- BUENFIL BURGOS, Rosa Nidia (1992) Análisis de discurso y educación. Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional. DIE 26, México.
- DE ALBA, Alicia (1995) Curriculum: Crisis, Mito y Perspectivas. Miño y Dávila Ediciones: Buenos Aires.
- HUERGO, Jorge (2001) Comunicación/Educación. Ámbitos, prácticas y perspectivas. La Plata, Ed. de Periodismo y Comunicación, Ed. Renovada.
- JARA HOLLIDAY, Oscar (2012) La Sistematización de experiencias. Práctica y teoría para otros mundos posibles. ISBN 978-9977-926-38-4. Costa Rica, San José: Alforja; CEAAL.
- MORAWICKY, Kevin (2011) Acerca del horizonte político. Documento de Cátedra. Centro de Comunicación/Educación, Facultad de Periodismo y Comunicación Social, Universidad Nacional de La Plata. Buenos Aires, Argentina.
- TORRES CARRILLO, Alfonso (2005) “La Investigación Acción Participativa: entre las ciencias sociales y la educación popular” en La Piragua, Revista Latinoamericana de Educación Política, N° 22, ISSN: 2073-0810. En: Perú.