

# Emergencias, contingencias y horizontes

por **Gabriela Gamberini**  
y **Stella Pasquariello**

## Resumen

El presente artículo problematiza el campo de la formación de profesores universitarios de Comunicación Social en los nuevos escenarios socioeducativos. La emergencia de nuevos contextos sociales, culturales, políticos y de conocimientos plantean la necesidad de repensar líneas y estrategias alternativas de acción, para abordar la complejidad de los procesos de la formación docente.

La presentación aborda los siguientes ejes de análisis:

- la formación actual de Profesores de Comunicación Social. Una mirada analítica del plan de estudios vigente. Revisiones y propuestas para su reformulación;
- los lineamientos de la actual política educativa nacional y provincial. La extensión de la obligatoriedad de la educación básica. Los requerimientos de nuevos rasgos de formación, atendiendo a las características del campo de actuación docente en los actuales contextos escolares. Algunos aportes para la discusión.

## Palabras clave

Formación docente – comunicación social – escuela secundaria – escenarios socioeducativos

## Abstract

*The paper problematizes the field of teacher training college of Social Communication in the new socio scenarios. The emergence of new social, cultural, political knowledge and raise the need to rethink strategies and alternative lines of action to address the complexity of the processes of teacher education.*

*The presentation addresses the following areas of analysis:*

*-The current lineup of Teachers of Social Communication. An analytical view of the current syllabus. Reviews and suggestions for reformulation.*

*-The current guidelines of the national and provincial education policy. The extension of compulsory basic education. The requirements of new training features based on the nature of the field of teaching performance in the current school contexts. Some contributions to the discussion.*

## Keywords

*Teacher training – social communication – high school – socio-educational scenarios*

## I. El Profesorado en Comunicación Social. Una mirada al Plan de Estudios

### a. Perfil de docente y fundamentos del diseño curricular

El surgimiento de la carrera de Profesorado en Comunicación Social en la Universidad Nacional del Centro de la provincia de Buenos Aires (UNICEN), tiene lugar en 1997, durante la segunda revisión del Plan de Estudios de la Licenciatura en Comunicación Social,<sup>1</sup> en el marco de los procesos de transformación educativa, el auge de las políticas neoliberales y la reforma estructural del Estado argentino.

El profesorado se organizó con el propósito de brindar una formación docente con especificidad en la enseñanza de la Comunicación Social, a la luz de los requerimientos curriculares<sup>2</sup> que configuran nuevos espacios laborales para los graduados del campo de la comunicación social (licenciados y técnicos). En consecuencia, se piensa y diseña una propuesta curricular que recupera la formación disciplinar

### Gabriela Gamberini

ggamberi@soc.unicen.edu.ar

Docente e investigadora del Grupo Investigaciones en Formación Inicial y Prácticas Educativas (IFIPRAC-ED), Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Nacional del Centro de la provincia de Buenos Aires (UNICEN), Argentina. Se desempeña como profesora adjunta de la Asignatura Política Educativa de los Profesorados de Antropología y Comunicación Social. Actualmente es Vicedecana de la Facultad de Ciencias Sociales, UNICEN.

### Stella Pasquariello

spasquar@soc.unicen.edu.ar

Docente e investigadora del Grupo IFIPRAC-ED, Facultad de Ciencias Sociales, UNICEN. Se desempeña como profesora adjunta de la Práctica de la Enseñanza de los profesorados de Antropología y Comunicación Social. Actualmente es Directora del Departamento de Educación de la Facultad de Ciencias Sociales, UNICEN.

Artículo:

Recibido: 25/05/2013

Aceptado: 01/10/2013

y contextual de la licenciatura e incorpora, en la etapa final, materias de la formación pedagógica<sup>3</sup>.

A partir de la etapa fundacional, la formación de profesores se asume desde una perspectiva teórica basada en la pedagogía crítica<sup>4</sup> y una propuesta metodológica centrada en la reflexión sobre la práctica.<sup>5</sup> Subyace una concepción de educación entendida como una práctica eminentemente política, con una función social ineludible y un perfil de docente comprometido en la producción de conocimientos desde la particularidad de su práctica. Por consiguiente, el eje recae en torno de las prácticas docentes y su articulación entre los marcos teóricos y referenciales y las singularidades que asumen en contextos educativos formales y no formales.

Desde esta perspectiva, durante el proceso de desarrollo curricular la articulación de las decisiones epistemológicas y pedagógico-didácticas han sido re-definidas y enriquecidas a través de diferentes propuestas de adecuaciones, que incorporan desde el diseño de secuencias de contenidos hasta articulaciones metodológicas inter e intra-cátedras y proyectos colaborativos entre instituciones educativas. Este proceso estuvo acompañado por la constitución de un equipo de docentes formadores –provenientes de diferentes disciplinas– que asumieron el compromiso de la concreción del currículum en esa dirección.

La necesidad de generar conocimiento sobre la formación docente y el seguimiento para la retroalimentación y mejora del proceso formativo motiva la conformación de un grupo de investigación centrado en el estudio de las prácticas profesionales docentes.

### b. La práctica docente en la propuesta curricular de la formación

El proceso de desarrollo curricular actualiza la aparición de una serie de dificultades no anticipadas en la fase del diseño, que conllevan a decisiones y reajustes de los procesos de enseñanza y de los itinerarios curriculares. Al respecto, las problemáticas se vinculan con el lugar de la práctica docente en el plan de estudios, la residencia como ámbito exclusivo de acercamiento al campo profesional y la circunscripción de las prácticas pedagógicas al ámbito del aula.

El abordaje de las cuestiones expuestas implica el desarrollo paulatino de nuevos encuadres teóricos y la puesta en marcha de diferentes dispositivos y estrategias de acompañamiento, a partir de los aportes y desarrollos teóricos realizados por autores nacionales y extranjeros como Liston y Zeichner (1990), Schön (1992), Porlán (1995), Porlán y Rivero (1998) y Edesltein y Coria (1995).

La concepción de la práctica docente desde una perspectiva multirreferencial facilita la comprensión del campo profesional docente desde su complejidad, incertidumbre e inmediatez. La paulatina inserción de los estudiantes en espacios de prácticas –formales y no formales–, en la fase previa a la residencia, constituye una alternativa superadora para el acercamiento al quehacer profesional.

Se identifican, además, problemáticas vinculadas con la articulación teórico-conceptual y la lectura analítica de la práctica docente. El marco teórico-conceptual no siempre encontraba “disponible” para comprender la cotidianidad del espacio educativo en el que se insertaban

los estudiantes. La revisión y profundización de dispositivos teóricos-metodológicos, al interior de las cátedras del área pedagógica, se orientan a enfatizar los procesos de teorización, investigación y acción-reflexión.

La necesidad de ahondar en el estudio del/los conocimiento/s involucrado/s en la formación del futuro docente, en el contexto de la educación universitaria, en el área de las Ciencias Sociales y de la Comunicación Social, en particular, y la generación de espacios de reflexión y de cambios sobre las prácticas institucionales se constituyen en aspectos prioritarios por parte del colectivo formador a la hora de pensar las articulaciones entre docencia e investigación.

### c. La investigación como insumo de la formación docente

Desde la conformación del grupo de investigación,<sup>6</sup> los temas indagados se centraron en la formación docente y en el estudio de las prácticas profesionales. Las pesquisas relevaron las prácticas educativas, desde diferentes perspectivas analíticas: la constitución de la/s identidad/es profesional/es de los graduados noveles de la carrera de formación docente universitaria en Comunicación Social, la reconfiguración del escenario educativo y las nuevas demandas de los procesos de formación que se desarrollan en espacios educativos diferentes a los escolares.

Las indagaciones situadas y en contexto posibilitan el reconocimiento y la anticipación de una serie de nudos problemáticos que comienzan a evidenciarse en los escenarios educativos, atravesados por cambios y transformaciones, que plantean la exigencia de perfiles profesionales preparados para

afrontar los procesos educativos de todos y todas los/as adolescentes y jóvenes de la educación secundaria, en sintonía con las características que asume la construcción y circulación del conocimiento y saberes en este tiempo.

En consecuencia, los interrogantes de investigación se plantean en relación con las prácticas educativas que surgen en y por fuera de los sistemas educativos, abarcando proyectos, acciones o programas que, en forma simultánea o complementaria a la educación formal, redefinen los sentidos educativos, los formatos escolares y las prácticas docentes.

## II. La formación docente en contexto. Emergencias y contingencia

A continuación, se analiza la formación de profesores universitarios, en diálogo con las condiciones de época, las demandas y problemáticas actuales, las regulaciones vigentes y la función política y ética de la tarea docente.

En primera instancia, se plantean los límites del proyecto de la modernidad y de sus principios constitutivos (orden, progreso, razón), que configuran la educación moderna e institucionalizada, desde una perspectiva de neutralidad pedagógica y científica y una formación de ciudadanía única y homogénea. En ese contexto, la escuela emerge como institución por excelencia en la transmisión de conocimientos válidos y legítimos y asume una función central en la tarea de socializar a los sujetos –como ciudadanos productivos–.

El resquebrajamiento del modelo educativo moderno, las emergencia

de voces críticas en torno de la función de la escuela, los procesos de reconfiguración del papel del Estado, sobre todo a partir de la década de los noventa, las transformaciones culturales asociadas a los procesos de globalización y el impacto de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación conmueven los principios fundacionales del paradigma de la modernidad.

La “caída” de mandatos institucionales ordenadores, los nuevos modos de filiación simbólica de los sujetos librados a sus propias posibilidades, capacidades individuales y articulaciones contextuales (Dubet y Martuccelli, 1998; Lewkowics, 2004; Corea y Lewkowics, 2004) y los diferentes sentidos de educar en espacios públicos tensionan las modernas prescripciones institucionales y plantean la emergencia de otras formas de estar en la escuela, de aprender, de convivir con otros y de proyectar un futuro (Arendt, 1993).

La multiplicación de espacios y agencias (medios de comunicación, redes informáticas) y la reconfiguración de las categorías de tiempo y espacio plantean modos diferentes de producción y circulación del conocimiento, que dan cuenta del desplazamiento de la función de la escuela, en tanto ámbito exclusivo de transmisión de conocimiento, alterando los criterios legitimados en cuanto a los momentos vitales apropiados para aprender y los ámbitos reconocidos para enseñar.

Según Jesús Martín-Barbero (2003: 12): “Hoy ‘la edad para educar es todas’ y el lugar puede ser cualquiera –una fábrica, un hotel, una empresa, un hospital–, los grandes y los pequeños medios

o Internet. Estamos pasando de una sociedad con sistema educativo a una sociedad educativa, esto es, cuya red educativa lo atraviesa todo: el trabajo y el ocio, la oficina y el hogar, la salud y la vejez”.

La producción de conocimiento sobre estas nuevas prácticas constituye un insumo relevante para repensar los procesos formativos en las carreras docentes. El conocimiento y la comprensión de las lógicas que sustentan y caracterizan los escenarios educativos actuales ponen en el tapete la relación entre las prácticas educativas y los posibles modos de enseñar y aprender, de vincularse con el conocimiento y de establecer relaciones interpersonales.

En segundo lugar, se abordan los lineamientos de la política educativa a partir de la sanción de la Ley Nacional de Educación (26.206/06)<sup>7</sup> y las nuevas condiciones curriculares, institucionales y estructurales del sistema educativo argentino. La extensión de la obligatoriedad de la escolaridad básica hasta el nivel secundario ha generado una serie de transformaciones profundas, no sólo en la vida cotidiana institucional sino también en las identidades de los estudiantes y docentes de la educación secundaria. Nuevas problemáticas sociales y culturales no anticipadas se vislumbran en el imaginario docente.

El desafío de la universalización en el acceso, permanencia y egreso de la educación básica obligatoria promueve la creación y/o readecuación de diferentes programas de inclusión y de *terminalidad* educativa.<sup>8</sup> Supone, también, la revisión de los modelos organizacionales de la escuela secundaria y la mejora de la

calidad educativa, valorando, entre otros temas, la incorporación de tecnología (Programa Conectar Igualdad).

Los lineamientos expuestos se sustentan en una concepción de educación y conocimiento entendidos como bienes públicos, en una perspectiva de sujeto de derecho y en la inclusión social como categoría ordenadora de la política educativa nacional.

El panorama educativo que configura recorridos y trayectorias escolares diversos en espacios educativos diferenciados (secundarios de adultos, centros de orientación, ONG con ofertas educativas, centros culturales) producen prácticas y sentidos emergentes que desafían el recorrido y los límites de la formación (más allá de la escuela), tensionando las tradiciones y prácticas propias del modelo de escolarización moderno.

En tercer lugar, se plantea la temática de los profesores de Comunicación Social en su tarea como educadores, en relación con el desarrollo de prácticas político-pedagógicas específicas y su concreción en diferentes contextos y escenarios. Se reconoce, en este sentido, la necesidad de abordar las perspectivas teóricas, ideológicas y metodológicas dominantes en el campo de la comunicación y educación en diferentes momentos históricos.

La comunicación como objeto de conocimiento y de enseñanza se asume desde una perspectiva que valora el estudio y la comprensión de los procesos de producción social de significados y de representaciones simbólicas, reconociendo una multiplicidad de modos y formas de comunicación entre sujetos (Martín-Barbero, 1999).

Desde este enfoque, se entiende que la tarea de los docentes –entanto

productores de sentidos culturales/ comunicacionales, en el marco de interacciones sociales– se asienta en aspectos de relevancia tales como **los modos de vinculación social, los procesos de constitución identitaria, los nuevos lenguajes o alfabetizaciones (mediática, digital) y las formas de ciudadanía.**

En suma, a la hora de pensar los procesos formativos de los futuros docentes se trata de superar perspectivas y prácticas instrumentales, simplificadoras o parciales de la realidad social para dar lugar a un abordaje complejo e integral de la comunicación y sus múltiples manifestaciones, desde un encuadre sociocultural y multidisciplinario en el que confluyen abordajes tecnológicos, sociales, políticos, lingüísticos, antropológicos y culturales.

Se recupera, en este sentido, al docente como “trabajador cultural” (Giroux, 1997), que asume una responsabilidad pública, vinculada a la atención de la diversidad, con una postura crítica ante el conocimiento, el currículum y el trabajo político de resignificación de la democracia, con conciencia de que las relaciones de enseñanza son relaciones sociales, y con capacidad no sólo de análisis crítico sino de acción con propósitos de transformación en el ámbito de las prácticas áulicas y contextuales.

Se trata, en síntesis, de favorecer condiciones de formación de profesores capaces de leer situaciones educativas y prácticas diversas, de actuar en forma comprometida y de producir condiciones de enseñanza y de aprendizajes más justos y solidarios.

La comprensión de la complejidad de los procesos sociales obliga al colectivo formador a buscar y proponer –en forma dinámica–

nuevos abordajes, dispositivos y estrategias con anclaje en el trabajo docente real, en lo cotidiano, en su diversidad y en su contingencia.

## Notas

1 Se ofrece en la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional del Centro de la provincia de Buenos Aires, desde 1988.

De la modalidad Arte, Diseño y Comunicación en el nivel Polimodal y la incorporación en los contenidos sociales básicos y propios de la Comunicación Social, en la denominada Educación General Básica.

2 Las materias pedagógicas son: Introducción a las problemáticas educativas, Psicología del Desarrollo y el Aprendizaje, Política Educativa, Didáctica General, Didáctica Especial y Práctica de la Enseñanza.

3 Con este concepto se da cuenta de la adhesión a la perspectiva crítica sostenida por autores como: Henry Giroux (1997), Peter McLaren (1988), entre otros, quienes entienden a la educación como una práctica social emancipadora en el contexto social neoliberal en que se estudia y desarrolla la actividad mencionada.

4 Se hace referencia a las investigaciones y teorizaciones realizadas por Stenhouse (1984) y Schön (1992), entre otros. En el caso de Schön, su interés está puesto en brindar una formación con fundamento en la "reflexión en la acción", mediante una propuesta de formación tutorial y en el aprendizaje en la acción y su reflexión.

5 El grupo Investigaciones en Formación Inicial y Prácticas Docentes (IFIPRACD) inicia su recorrido en investigación con el proyecto "Prácticas en educación: formación inicial y construcción de la identidad docente" (2001-2003); luego, se profundizó el análisis con el desarrollo del segundo proyecto: "Prácticas en educación: sujetos, historias e instituciones en la construcción de las identidades docentes" (2004-2007). Las prácticas educativas entendidas en un sentido amplio condujeron a definir un nuevo proyecto: "La educación como práctica sociopolítica" (2008-2011). Finalmente, producto de los hallazgos empíricos y de las conceptualizaciones realizadas, se formuló el proyecto: "La educación como práctica sociopolítica.

Sentidos y estrategias de Inscripción social" (2011-2013).

6 Derogación de la Ley Federal de Educación (24.195/93).

7 En el marco de los denominados programas alternativos, se identifican formas variadas de itinerarios escolares que se promueven a través de planes especiales en las Escuelas Secundarias de la Dirección de Secundaria de la provincia de Buenos Aires y en los Centros de Nivel Secundario de la Modalidad de Adultos. Estos planes favorecen instancias de promoción, acreditación y certificación que permiten la concreción de un currículum modular personalizado en la trayectoria del estudiante y en etapas o ciclos formativos. Las modalidades de planes especiales, coexisten con otros como el Plan Fines y los Centros de Orientación y Apoyo (COA) que buscan la promoción de la finalización de los estudios secundarios para los que todavía adeudan materias o espacios curriculares.

## Bibliografía

ARENDT, Hannah (1993). *La condición humana*, Barcelona, Paidós.

CASTEL, Robert. (2003). *La inseguridad social*, Buenos Aires, Manantial.

----- (1997). *La metamorfosis de la cuestión social*, Buenos Aires, Paidós.

CASTELLS, Manuel (1998). *La era de la información. Vol. I. La sociedad red*, México D.F., Siglo XXI.

DUBET, Françoise (2007). *El declive y las mutaciones de la institución*. Revista de Antropología Social, Vol.16, Universidad Complutense de Madrid, España.

----- y MARTUCCELLI, Danilo (1998). *En la Escuela. Sociología de la experiencia escolar*, Buenos Aires, Ediciones Losada.

EDELSTEIN, Gloria y CORIA, Adela (1995). *Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia*, Buenos Aires, Kapelusz.

GIROUX, Henry (1997). *Cruzando límites. Trabajadores culturales y políticas educativas*, Buenos Aires, Paidós.

LEWKOWICS, Ignacio (2004). *Pensar sin Estado*, Buenos Aires, Paidós

LEWKOWICS, Ignacio y COREA, Cristina (2004). *Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas*, Buenos Aires, Paidós Ibérica.

LISTON, Daniel P. y ZEICHNER, Kenneth M. (1990). *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*, Madrid, Morata.

MARTÍN-BARBERO, Jesús (2003). *La educación desde la comunicación*, Buenos Aires, Grupo Editorial Norma.

----- (1999). "Aventuras de un cartógrafo mestizo en el campo de la comunicación", en *Revista Latina de Comunicación Social*, Tenerife. Disponible en:

<http://www.ull.es/publicaciones/latina> [consulta: 28 de noviembre de 2013].

MC LAREN, Peter (1998). *Pedagogía crítica y cultura depredadora*, Buenos Aires, Ediciones Paidós.

OSZLAK, Oscar (2006). "Estado y sociedad: ¿nuevas reglas de juego?", en *Revista Reforma y Democracia*, N° 9, Caracas, Centro

Latinoamericano de Administración para el Desarrollo (CLAD).

PORLÁN, Rafael (1995). *Constructivismo y escuela. Hacia un modelo de enseñanza-aprendizaje basado en la investigación*, Sevilla, Díada Editora.

----- y RIVERO, Ana (1998). *El conocimiento de los profesores*, Serie Fundamentos Nº 9, Sevilla, Díada Editora.

SCHÖN, Donald (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*, Barcelona, Paidós.

STENHOUSE, Lawrence (1984). *Investigación y desarrollo del currículum*, Madrid, Morata.