



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons
Atribución-NoComercial-SinDerivar 4.0 Internacional

La identidad profesional de los docentes de Comunicación. Un análisis sobre la construcción de la identidad profesional docente en egresados del Profesorado en Ciencias de la Comunicación de la UBA
Nadia Soledad Schiavinato
Actas de Periodismo y Comunicación, Vol. 2, N.º 1, diciembre 2016
ISSN 2469-0910 | <http://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/actas>
FPyCS | Universidad Nacional de La Plata
La Plata | Buenos Aires | Argentina

La identidad profesional de los docentes de Comunicación. Un análisis sobre la construcción de la identidad profesional docente en egresados del Profesorado en Ciencias de la Comunicación de la UBA

Nadia Soledad Schiavinato

nadiaschiavinato@gmail.com

Universidad Nacional de Buenos Aires
Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales
Argentina

Introducción

En las últimas dos décadas, la educación en Argentina ha sido objeto de grandes debates y cambios estructurales. La Ley 26.206 de Educación Nacional, sancionada en 2006, implementó como obligatoria una enseñanza secundaria de seis años, cuyos contenidos fueron reformulados en función de los lineamientos de la nueva ley. La nueva Orientación en Comunicación para el Ciclo Superior de la Escuela Secundaria trajo aparejada la necesidad de formar docentes capacitados para desempeñarse en las asignaturas específicas de Comunicación, ya que hasta entonces los cargos se ocupaban con profesionales no siempre idóneos. La creación en el año 2005 del Profesorado de Educación Media y Superior en Ciencias de la Comunicación, dependiente de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires aportó al mundo de la escolaridad secundaria un nuevo integrante: el docente de

Comunicación. En estos últimos diez años se han formado y egresado del Profesorado camadas de docentes que se insertan en escuelas cuyos diseños curriculares son distintos de los que ellos vivieron como alumnos, lo que se suma a una serie de cambios generales en lo que respecta al rol docente, el vínculo con el alumno y las implicancias del ejercicio de la docencia. Es por esto que el presente trabajo tiene por objetivo conocer y comprender cómo construyen su identidad profesional docente estos profesores jóvenes que se encuentran haciendo sus primeras experiencias en el campo de la docencia en Comunicación.

Una de las premisas que guiaron el trabajo se ancla en la idea de que el sentido se construye en el intercambio discursivo; la identidad no es una esencia sino una construcción relacional que ubica al sujeto en una posición determinada de la estructura social, a partir de la cual va a comprender el mundo y a armar estas redes de sentido (Arzeno y Contursi, 2004). En este sentido, Hall (2003) propone un enfoque discursivo para analizar la adscripción identitaria, entendiendo la identificación como un proceso de articulación y no como una categorización. Esta interacción permanente entre lo individual y lo social, y los significados que se construyen en el interdiscurso, habilitan que el sujeto elabore una serie de categorías que le permitan conformar su identidad en el plano de lo personal y, lo que nos interesa, de lo profesional. Según Arfuch (2002) el valor de lo biográfico radica en que permite acceder al significado que los sujetos le otorgan a las propias vivencias, considerando la doble dimensión de una intertextualidad y de una interdiscursividad: estas formas autobiográficas necesitan de un "otro" para constituirse como tales.

Para esta investigación se realizaron quince entrevistas en profundidad a graduados y estudiantes próximos a graduarse, en las cuales se reconstruyeron sus trayectorias personales y profesionales a partir de procedimientos biográficos sustentados en el discurso oral. Las entrevistas estuvieron orientadas a captar los significados, las perspectivas, las definiciones y el modo en que estos docentes experimentan y describen su mundo. El instrumento de recolección de datos consistió en un cuestionario semiestructurado, diseñado a modo de "guía" para implementar durante el encuentro con los informantes, abriendo el diálogo a las anécdotas, relatos y datos relevantes que fueron surgiendo durante el transcurso de la conversación. Las entrevistas se dividieron en dos partes: en la primera, se indagó sobre la historia familiar y personal del entrevistado: su familia, la profesión y nivel educativo de sus padres y hermanos, su infancia y adolescencia, haciendo especial hincapié en la trayectoria escolar. Además, en esta primera parte se profundizó sobre el ingreso y

tránsito por la vida universitaria, con sus dificultades y desafíos. En la segunda aparte de la entrevista se abordaron aspectos de la vida profesional de los entrevistados: primeras ocupaciones remuneradas, trabajos previos a la docencia, ingreso a la docencia y sus imaginarios, dudas, miedos, sensaciones sobre el ejercicio de la profesión. El análisis de los datos arrojados por las entrevistas adoptó una lógica cualitativa, interpretativa y hermenéutica. Luego de la transcripción textual de las entrevistas y su lectura analítica, se seleccionaron temas recurrentes en el discurso de los entrevistados y se establecieron relaciones entre las categorías de análisis descriptas anteriormente. Cabe destacar que la recolección y análisis de los datos en la lógica cualitativa de investigación son procesos complejos que se desarrollan de manera paralela, dado que los datos se fueron comparando, contrastando y validando permanentemente en cada instancia del desarrollo de la investigación.

La influencia de las experiencias familiares y estudiantiles

La elección de la historia de vida como herramienta metodológica se relaciona íntimamente con la idea de que la docencia forma parte de un grupo de profesiones que tienden a “heredarse” (Noriega, 2007): es decir que se transmiten de generación en generación mediante procesos de socialización, a partir de la creación y circulación de ciertos discursos referidos a un modo de ver, sentir y valorar un oficio determinado. Esta trasmisión no es explícita ni está formalmente dicha sino que es informal y difusa, pero está muy presente en el discurso de los informantes y opera de manera eficiente al momento de valorar la docencia como profesión (Tenti, 2005). Esto se hace evidente al constatar que muchos de los informantes consultados tienen antecedentes docentes en familiares directos, y manifiestan no sólo una valoración positiva por la docencia sino también una influencia explícita de “la escuela” en la vida familiar. Algunos de los entrevistados también manifestaron fuertes vínculos con la institución escolar, mediante padres que trabajaban en escuelas como personal no docente.

Siguiendo esta perspectiva, las experiencias escolares dejan su huella en la forma de enseñar que poseen los docentes, quienes ponen en práctica en su trabajo cotidiano las experiencias relevantes que han vivido a lo largo de su trayectoria escolar (Alliaud, 1998). Los docentes que se distinguen del resto del cuerpo profesoral se convierten en “referentes” de lo que un docente “debe ser”, por tener ciertas características profesionales que son valoradas por los alumnos. Estas personas

significativas (Ojeda, 2006) se constituyen en objetos de identificación para los actuales profesores, quienes construyen su identidad profesional tomando como modelo lo vivido en su trayectoria como estudiantes de nivel secundario. En este sentido, los docentes entrevistados destacaron ciertos aspectos que imitan de sus profesores del secundario, tales como la generación de un espacio de empatía con el grupo y el empeño porque los procesos de enseñanza y aprendizaje sean realmente un intercambio y no simplemente cumplir el horario.

Con respecto a las marcas identitarias que los informantes han adquirido durante su trayecto por los estudios superiores es posible destacar en primer lugar las motivaciones que llevaron a estos docentes a elegir la carrera de Ciencias de la Comunicación, ya que la mayoría de los informantes cursaron primero la Licenciatura y después el Profesorado. Retomando investigaciones previas (Carli, 2012; Miguel, 2012; Diosques y Guzmán, 2009) es posible señalar que existe un cierto interés por la "cuestión social", que constituye un factor de relevancia al momento de elegir una carrera que habilite a comprender y analizar fenómenos de la actualidad social y política con herramientas pertinentes. Dado que la mayoría de los entrevistados cursaron su estudios superiores en la década del 2000, es decir que comenzaron durante la crisis del 2001-2002, la situación social que atravesaba el país tuvo como correlato una nivelación "a la baja" de los títulos universitarios, lo cual redundó en una libertad para elegir la carrera (Carli, 2012). Del análisis de las entrevistas surge que la mayoría de los informantes eligieron la carrera sin tener muy en claro en qué consistía la misma; muchos llegaron a ella buscando ser periodistas, otros alentados por la variedad de elementos que la conforman, lo cual les ofrecía una formación amplia que abría un gran abanico de trayectos formativos. Es llamativo que casi todos los docentes entrevistados hayan manifestado haber comenzado su carrera universitaria con la idea de ser periodistas, pero ninguno tuvo en primera instancia a la docencia en Comunicación como el objetivo de su formación académica.

Por otra parte, dado que el objeto de estudio de esta investigación se recortó teniendo en cuenta que los docentes en Ciencias de la Comunicación son graduados de la UBA, un elemento valioso para el análisis lo constituyen las motivaciones de los docentes entrevistados para la elección de la universidad. Al respecto, Carli (2012) señala que uno de los argumentos que sostienen la elección de la UBA como espacio para cursar los estudios superiores tiene que ver con el "prestigio" del que goza esta institución. Podemos considerar que esto efectivamente es así, ya que la alta valoración de la UBA por parte de los docentes y sus familias fue un tema recurrente

en el discurso de los entrevistados. Al respecto, Diosques y Guzmán (2009) coinciden en que los graduados de la carrera de Ciencias de la Comunicación valoran la formación académica recibida en la Universidad de Buenos Aires, a la cual consideran "un plus" con respecto a los graduados de otras universidades, ya sean públicas o privadas. Esto también lo señalan los graduados del Profesorado, quienes expresaron sentirse "distintos" de sus colegas egresados de Institutos Superiores de Formación Docente de nivel terciario. En palabras de Marisa, graduada del Profesorado en Ciencias de la Comunicación: *"yo lo que noto mucha diferencia, no es tanto entre docentes de diferentes disciplinas, pero sí es con docentes que estudiaron en la UBA y están dando en secundario, más allá de la materia que den"*.

Un aspecto que se destaca de los relatos de la vida universitaria de los informantes lo constituyen las acciones relacionadas con la militancia dentro de agrupaciones surgidas en el ámbito de la facultad. De los quince entrevistados, doce relataron haber participado de algún tipo de actividad política durante el trayecto de sus estudios superiores, lo cual permite inferir un cierto perfil de los Profesores en Ciencias de la Comunicación ligado a lo social y a lo político, ya sea desde espacios de militancia concreta o mediante acciones esporádicas como la participación en reclamos y marchas, colaboración en comedores y centros asistenciales barriales, etc. En los testimonios de los informantes se infiere que la vida universitaria va de la mano con un acercamiento a ciertos textos y posiciones políticas. Al respecto, Carli (2012) señala que la sociabilidad estudiantil durante el período universitario liga los aprendizajes políticos construidos en la facultad a la construcción de nuevas identidades, mediadas por el conocimiento y la experiencia política. La universidad se presenta así como espacio propicio para el desarrollo de un pensamiento político propio, alentado por las situaciones vividas a nivel social y por la influencia de los profesores y textos de las distintas cátedras. Cabe destacar que en muchos de los casos consultados, esta militancia estuvo estrechamente ligada con actividades docentes, ya que varios de los graduados describieron como espacios militantes la participación en bachilleratos populares u otras organizaciones educativas vinculadas a agrupaciones de la universidad. Es interesante señalar como en muchos casos estos estudiantes, que manifestaban abiertamente no sentir interés por la docencia como camino profesional, ejercían funciones docentes en espacios de militancia estudiantil. En estas prácticas los informantes veían una confluencia interesante entre la formación académica recibida en la universidad, el sentido de compromiso político y de intervención en lo social que habían incorporado en sus familias de origen o durante la trayectoria universitaria y la

cuestión práctica que le reclamaban a la carrera. La docencia les permitía poner en juego en acciones concretas todo lo aprendido en la universidad y a la vez los posicionaba como agentes de cambio en entornos populares.

El docente de Comunicación

De lo dicho hasta el momento surge una inquietud: ¿cuál fue la motivación de estos estudiantes universitarios para cursar el Profesorado? Dado que ninguno de ellos manifestó abiertamente la voluntad de dedicarse a la docencia, ¿cuáles fueron las circunstancias que los llevaron a cursar una carrera docente, cuando muchos de ellos ya contaban con un título universitario? Entre las motivaciones que mencionaron los informantes es posible destacar dos: en primer lugar, el Profesorado es considerado como una herramienta para obtener una salida laboral concreta, ante la amplitud e indefinición de la carrera de Ciencias de la Comunicación. Por otra parte, las experiencias de militancia estudiantil ligadas a espacios educativos impulsaron a muchos de los entrevistados a elegir la docencia como espacio formal en el cual poder ejercer una micromilitancia cotidiana. Es posible afirmar que la identidad docente, en el caso de los Profesores en Ciencias de la Comunicación, es algo que se descubre a lo largo de la carrera.

Una cuestión recurrente que emergió en las entrevistas es la mirada "extrañada" que los profesores de Comunicación sienten por parte de sus colegas de otras disciplinas, en parte por desconocer los fundamentos de las materias propias del área. El problema de la legitimación de las Ciencias de la Comunicación como un contenido a enseñar dentro del currículum de nivel secundario, algo que ya se ha abordado en investigaciones anteriores (Duquelsky y Margiolakis, 2010). Al respecto, Matías, uno de los docentes consultados, señala que: *"(la materia) es de todo lo que te rodea, de tu cultura, de lo que ves, de lo que lees, de los medios, de tu relación con los demás, habla de todo y todo lo podés analizar en esta materia. Es una materia que da para el debate, da para un montón de cosas y ni los pibes, ni los profesores, ni los directivos lo ven así, lo ven como un relleno y ya está"*.

Otra cuestión a tratar son las formas que asume el vínculo con los alumnos, ya que es en el par alumno/docente, propio de la situación de enseñanza y aprendizaje, donde el graduado del Profesorado se constituye como profesor en tanto tal. Esta relación diádica se expresa, en una primera instancia, en una sensación de

incomodidad frente a lo desconocido: los docentes recién graduados sienten a sus alumnos distintos de como ellos se recuerdan a sí mismos, lo cual genera un “choque” en el primer momento de encontrarse con el curso en el aula. Posteriormente, a ese choque inicial le sobreviene una adaptación, que culmina con la valoración por parte de los docentes del vínculo y el buen trato con los alumnos. En el testimonio de los informantes se aprecia esta desorientación propia de los docentes jóvenes (“*quería renunciar siempre*”; “*dije: ‘me voy a la mierda’*”; “*fue una adaptación terrible*”), sumado al impacto del encuentro con generaciones a las que claramente identifican como “diferentes” a la propia. Una de las hipótesis que fueron surgiendo a lo largo de este trabajo destaca la idea de que estos docentes noveles se insertan en un sistema educativo radicalmente distinto al vigente cuando ellos cursaron sus estudios secundarios, ya sea porque pertenecen a la escuela media o al Polimodal. En este sentido, el cambio de los planes de estudio, sumado al cambio generacional y las modificaciones de los vínculos docente-alumno de las últimas décadas hace que estos graduados comiencen su desempeño como docentes en una situación de extrañeza, ya que la escuela en la que se insertan no es la que ellos recuerdan. Sin embargo, esto en muchos casos ha tomado un giro positivo, ya que al ser conscientes de estas distancias los docentes intentan construir un vínculo distinto con sus alumnos, ligado en la confianza y el respeto. Lejos de los paradigmas autoritarios y verticalistas de la escuela secundaria que ellos mismos transitaban, estos docentes entienden la autoridad como una relación de cariño y apertura con sus alumnos, como algo no que se “tiene”, sino que se gana, se construye y se revalida día a día.

Ya se ha mencionado la importancia que adquirió la participación política para los informantes durante sus años como estudiantes universitarios, y cómo estas prácticas militantes en muchos casos los fueron acercando a la docencia mediante voluntariados en comedores barriales, centros de apoyo escolar y bachilleratos populares. Estos primeros contactos con el mundo de la docencia tienen como característica común estar basados en un posicionamiento político, que impulsa a los estudiantes universitarios a “intervenir” socialmente allí donde consideran que su accionar puede ser útil para la construcción de una sociedad más justa: en el terreno de la educación. Esta noción de la responsabilidad que les confiere ser estudiantes universitarios, hoy graduados de la Universidad de Buenos Aires (Carli, 2012), se traduce en la construcción de figuras docentes comprometidas con la realidad social que viven sus alumnos. Al respecto, Dussel y Southwell (2010) plantean que el docente actúa a modo de mediador entre sus alumnos y la cultura que los rodea, con lo cual asumen

una "responsabilidad político-pedagógica": enseñar no es transmitir conocimientos, sino tender puentes entre los sujetos que aprenden y la cultura, el poder, los saberes y el mundo del trabajo. De esta manera, al consultar a los informantes sobre qué es para ellos ser docente, podemos clasificar las respuestas obtenidas en tres grupos: algunos informantes respondieron que la docencia es una forma de vida que se ejerce en todo momento y en todo lugar ("*yo creo que la docencia, y más desde que la estoy ejerciendo, atraviesa otros ámbitos de mi vida que tienen más que ver con cierta disposición a la escucha, a la explicación, construyamos esto juntos*"), otros se dirigieron hacia el vínculo con los alumnos ("*nuestra tarea es ayudarlos a pensar, a reflexionar, que salgan cosas de ellos, que puedan crear, y que puedan salir a la vida de otra forma*") y por último un tercer grupo destacó la responsabilidad social del ejercicio de la docencia ("*me parece un espacio de transformación, (...) puede ser positiva o negativa, pero sos una influencia*"). Éste último grupo equiparó la docencia con una actividad militante, en la cual el objetivo primordial es la transformación de las estructuras sociales partiendo de los espacios educativos, donde ven la posibilidad de "cambiar al mundo" a partir del accionar socializador de la escuela.

También se ahondó en las entrevistas sobre las ventajas y las desventajas del trabajo docente. Surge del intercambio con los informantes que, mientras que las ventajas se vinculan con la satisfacción personal, el orgullo que genera ser catalizadores de cambios a nivel personal y local y el afecto que reciben en el aula día a día, las desventajas aparecen ligadas a elementos "externos" a la tarea docente propiamente dicha: problemas en cuanto a la infraestructura escolar, falta de recursos y organización en las escuelas y contextos familiares desfavorables. Por último, en cuanto al tema de la tensión entre vocación y profesión, clave en la construcción de la identidad profesional docente, es posible afirmar que los graduados del Profesorado de Enseñanza Media y Superior en Ciencias de la Comunicación Social de la Universidad de Buenos Aires se consideran a sí mismos profesionales en función de la estricta formación académica que recibieron durante la carrera, la seriedad con la que se toman el trabajo docente y las regulaciones formales que delimitan el mismo (estatuto, jerarquías, salario, declaración jurada de cargos y módulos etc.). Sin embargo, todos los entrevistados señalaron que la docencia es una actividad que no puede realizarse por fuera de la perspectiva vocacional: muchos de ellos se describieron como docentes "no sólo en la escuela, sino en la vida", indicando así que esta actividad atraviesa el ser de la persona en su totalidad: es imposible dejar de ser docente, de pensar y actuar como docente por más que no se encuentren dentro de sus horas de clase. En

este sentido, los docentes asimilan la vocación con el disfrute de la tarea, el placer que les genera trabajar con adolescentes en el aula hace que piensen a su trabajo más bien en términos vocacionales.

Conclusiones

En el presente trabajo se pretendió dar cuenta de algunas cuestiones que hacen a la construcción de la identidad profesional docente de los graduados del Profesorado de Comunicación Social de la UBA que ejercen en la escuela secundaria. En primer lugar, destacamos que la identidad profesional docente se construye desde la infancia, ya que varios de los docentes consultados manifestaron haber tenido contacto con la docencia en su entorno familiar. Con respecto al paso por el nivel secundario, algunos docentes funcionaron como "significantes", ya sea por su formación académica, por su empatía con los alumnos o por su interés por generar en el grupo una reflexión crítica de la realidad social. En lo que refiere al paso por los estudios universitarios, del análisis de las experiencias surge que la elección de la universidad responde a una elección consciente de los graduados, quienes señalaron haber elegido la UBA por su prestigio y la carga de Ciencias de la Comunicación por la amplitud de temas que abarca. Un dato a destacar de la experiencia universitaria de los informantes lo constituyen las prácticas de militancia estudiantil, que fueron vividas en paralelo a las actividades académicas propiamente dichas. Muchos de los informantes señalaron que a través de las prácticas en terreno generadas a partir de agrupaciones o espacios militantes pudieron ponerse en contacto por primera vez con el rol docente mediante voluntariados en bachilleratos populares, comedores comunitarios, o centros barriales de apoyo escolar. En estas experiencias de militancia barrial conjugaron el saber académico con la práctica específica de la docencia, a lo cual se le suma la certeza de estar participando de un proceso de cambio social. Es por esto que es posible afirmar que la identidad docente comienza a tomar cuerpo en los entrevistados a partir de la experiencia militante, ya que para todos ellos la docencia fue algo que "descubrieron" a lo largo de la carrera: ninguno de los docentes consultados para este trabajo expresó haber elegido el Profesorado en Ciencias de la Comunicación Social como una primera opción para desarrollar sus estudios universitarios, ni comenzaron la Licenciatura en Ciencias de la Comunicación con la idea de ser docentes. La docencia aparece en su universo cuando identifican que mediante la tarea docente es posible poner en práctica

lo aprendido en la universidad en contextos sociales populares, donde es posible articular ciertas modificaciones a la realidad social de los sujetos. En este sentido se considera a la docencia como una praxis política, que se vive como una experiencia de transformación de la sociedad.

Bibliografía

Alliaud, A. (1998). El maestro que aprende. Representaciones, valores y creencias: los modos de pensar y actuar la enseñanza. Revista *Ensayos y experiencias*, 4 (23). Buenos Aires: Novedades Educativas.

Arfuch, L. (2002). *El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Arzeno, F. y Contursi, M. E. (2004). *La comunicación de la identidad: problemas teóricos, metodológicos y pedagógicos*. Actas de las III Jornadas de la Carrera de Ciencias de la Comunicación, Buenos Aires, Facultad de Ciencias Sociales, UBA.

Carli, S. (2012). *El estudiante universitario. Hacia una historia del presente de la educación pública*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.

Diosques, G. y Guzmán, N. (2009). *La inserción de los egresados del profesorado en Ciencias de la Comunicación de la UBA en la docencia de nivel medio y polimodal. Análisis de experiencias*. (Tesina de grado). Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

Duquelsky, M. y Margiolakis, E. (2010). *Los docentes principiantes en comunicación y sus ámbitos de inserción*. Ponencia presentada en el II Congreso Internacional sobre profesorado principiante e inserción profesional a la docencia, Buenos Aires.

Recuperado de:

http://cedoc.infed.edu.ar/noveles/principiantes/1/ENS_1_%20DUQUELSKY%20_%20Los%20docentes%20principiantes%20en%20comunicacion.pdf

Dussel, I. y Southwell, M. (junio, 2010). La docencia y la responsabilidad política y pedagógica. En *El Monitor de la Educación*, 25. Ministerio de Educación de la Nación.

Recuperado de: <http://www.me.gov.ar/monitor/nro0/pdf/monitor25.pdf>

Hall, S. (2003). Introducción: ¿Quién necesita identidad? En HALL, S. y DE GAY, P. (comps.) *Cuestiones de identidad cultural*. Buenos Aires: Amorrortu.

Miguel, S. E. (2012). *La identidad profesional de los estudiantes próximos a graduarse en la carrera de Ciencias de la Comunicación Social en la UBA*. (Tesina de grado).

Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

Noriega, J. E. (2007). *Construcción de la identidad profesional docente*. (Tesis de Maestría). Universidad Nacional de San Luis, San Luis.

Ojeda, M. (2006). *Características de la conformación de la identidad del profesor de nivel medio desde una perspectiva biográfica. Proceso de adquisición de la profesión y rasgos de su identidad en el trayecto de formación y los inicios laborales*. Universidad Nacional del Nordeste, Chaco. Recuperado de:

<http://www.unne.edu.ar/unnevieja/Web/cyt/cyt2006/09-Educacion/2006-D-001.pdf>

Tenti Fanfani, E. (2005). *La condición docente. Análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay*. Argentina: Siglo Veintiuno Editores / Fundación OSDE.