



PROFESORADOS EN C. SOCIAL: TENSIONES Y DEBATES PENDIENTES. EL CASO DEL PROFESORADO EN CIENCIAS DE LA COMUNICACIÓN SOCIAL DE LA UBA.

MARTINS, María Susana

Correo electrónico: smartins1074@gmail.com

Pertenencia institucional: Facultad de Periodismo y Comunicación Social - UNLP

CATINO, Magali

Correo electrónico: magali.catino@gmail.com

Pertenencia institucional: Facultad de Periodismo y Comunicación Social - UNLP

GOMEZ, Noelia Soledad

Correo electrónico: gsoledad25@gmail.com

Pertenencia institucional: Facultad de Periodismo y Comunicación Social - UNLP

ÁREA TEMÁTICA DE INTERÉS: COMUNICACIÓN/EDUCACIÓN

RESUMEN:

Buscamos analizar y comparar metodológicamente programas y planes de estudio de formación en Profesorados de Comunicación Social de las principales universidades del país con el objetivo de analizar los perfiles de egresados que se proponen. En ese marco nos resulta muy relevante rastrear el modo en que aparece “resuelto” el eje de tecnicidades o nuevas tecnologías, o la tensión que supone el uso instrumental y las transformaciones en el orden de la subjetividad. Por ello nos interesa particularmente dar cuenta de los desplazamientos subjetivos de los jóvenes respecto del uso de las tecnologías, cómo se plasma dicho proceso en las propuestas formativas de la educación superior, reconociendo las distintas matrices en la conformación de los campos curriculares. Es importante tener en cuenta que las carreras de Profesorados Universitarios en Comunicación se gestan hacia finales de la década del „90 en buena medida a partir de dos hechos relacionados: por un lado el importante desarrollo de reflexiones y prácticas que tienen como objeto el campo de Comunicación/Educación, y por el otro, la inclusión de contenidos del campo comunicacional como objeto de formación en el sistema educativo formal, que inaugura la por entonces Ley Federal de Educación N° 24.195/93 y luego la Ley de Educación Nacional N° 26.206/06 en los distintos niveles y a través de diferentes asignaturas. Es así que las carreras se han ido configurando en las Universidades Nacionales atendiendo a expresar esta doble articulación en torno del campo de formación que define el complejo

territorio de trayectorias y prácticas de Comunicación/Educación consolidado en Argentina y América Latina, así como la práctica docente en procesos de formación en comunicación en espacios de educación popular en organizaciones y en el sistema educativo formal. Por otro lado, dicha configuración se realiza desde proyectos curriculares que atienden a lógicas epistemológicas diversas, las cuales se manifiestan en diseños curriculares en los que la articulación transdisciplinaria es escasa y en algunos casos nula, o en planes de estudio en el que cada uno de los espacios curriculares se define por su referencia al campo de Comunicación/Educación/Cultura entendido como el continente y el horizonte de la intervención político-cultural.

PALABRAS CLAVES: FORMACIÓN – COMUNICACIÓN SOCIAL - TENSIONES

Introducción

El presente trabajo se enmarca en el proyecto de investigación “Comunicación/Educación: formación de formadores en comunicación social en universidades nacionales de Argentina. Tendencias y perspectivas” dirigido por la Prof. Magalí Catino¹ que apunta a sistematizar el diálogo entre ambos campos de estudio -pedagogía y comunicación - intentando generar un campo de producción empírica que permita visibilizar los procesos de formación de edu-comunicadores y el campo de prácticas concretas.

En síntesis, buscamos analizar y comparar metodológicamente programas y planes de estudio de formación en Profesorados de Comunicación Social de las principales universidades del país con el objetivo de relevar información pertinente para definir características generales, tensiones que surgen en su implementación y analizar los perfiles de egresados que se proponen.

Una línea de análisis que nos interesa particularmente, es rastrear el modo en que aparece “resuelto” el eje de las tecnicidades, la tensión que supone el uso instrumental de las tecnologías y las transformaciones que conllevan en el orden de la subjetividad. Por ello buscamos dar cuenta de los desplazamientos subjetivos de los jóvenes respecto del uso de las tecnologías y ver cómo se plasma dicho proceso en las propuestas formativas de la educación superior, reconociendo las distintas matrices en la conformación de los campos curriculares.

Es importante tener en cuenta que las carreras de Profesorados Universitarios en Comunicación se gestaron hacia finales de la década del 90 en buena medida a partir de dos hechos relacionados: por un lado el importante desarrollo de reflexiones y prácticas que tienen como objeto el campo de Comunicación/Educación, y por el otro, la inclusión de contenidos del campo comunicacional como objeto de formación en el sistema educativo formal, que inaugura la por entonces Ley Federal de Educación N° 24.195/93 y luego la Ley de Educación Nacional N° 26.206/06 en los distintos niveles y a través de diferentes asignaturas. Es así que las carreras se han ido configurando en las Universidades Nacionales atendiendo a expresar esta doble articulación en torno del campo de formación que define el complejo territorio de trayectorias y prácticas de Comunicación/Educación

¹ El proyecto forma parte del Programa de Incentivos de la Universidad Nacional de La Plata para el período 2016-2019 y el equipo está integrado por Magalí Catino, Soledad Gómez, María Susana Martins, Pablo Pierigh, Virginia Todone, Margarita Torres y Gelly Genoud.

consolidado en Argentina y América Latina, así como la práctica docente en procesos de formación en comunicación en espacios de educación popular, en organizaciones y en el sistema educativo formal. Por otro lado, dicha configuración se realiza desde proyectos curriculares que atienden a lógicas epistemológicas diversas, que se manifiestan en diseños curriculares en los que la articulación transdisciplinaria es escasa y en algunos casos nula, o en planes de estudio en el que cada uno de los espacios curriculares se define por su referencia al campo de Comunicación/Educación/Cultura entendido como el continente y el horizonte de la intervención político-cultural.

En el presente escrito nos abocaremos a la descripción del Profesorado en Comunicación Social que se dicta en la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires. Para ello nos basaremos en datos que surgen del análisis del Plan de Estudios y de entrevistas a referentes institucionales relacionados con la gestión de la carrera.

Profesorado en Ciencias de la Comunicación de la UBA: rasgos, tensiones y debates pendientes.

El profesorado de Comunicación Social de la UBA surgió en el año 2005 junto a otros profesorados de la Facultad de Ciencias Sociales: Trabajo Social, Relaciones del Trabajo y Ciencias Políticas. Ya existía en ese momento el profesorado en Sociología que se dicta desde el inicio de dicha carrera, hace más de 60 años². Otorga el título de Profesor de Enseñanza Media y Superior en Ciencias de la Comunicación Social.

La vía de ingreso a las todas las carreras de la UBA es el Ciclo Básico Común (CBC) compuesto por un tronco común de seis materias. En el caso de Comunicación, la elección del profesorado recién puede realizarse en la materia número veinte.

La mayoría de los estudiantes realizan la licenciatura y luego pasan al profesorado, hay muy pocos casos de estudiantes que desde el principio elijan estudiar profesorado. Llegan allí por necesidades concretas de salida laboral o por descarte de opciones, “mientras hacen la tesina”.

² La carrera de Sociología de la Universidad de Buenos Aires data del año 1957.

La demanda laboral es un factor central en la elección de los profesorados y, en escenarios de crisis, se constata que un número importante de egresados de la Licenciatura “vuelven” a la Facultad a buscar un título que abra nuevos mercados laborales, a validar una experiencia docente que vienen realizando hace algún tiempo dentro del sistema educativo o, simplemente, a compartir un espacio de contención anímica y subjetiva que les permita seguir proyectando representaciones de futuro.

En la fundamentación del Plan de Estudios de la carrera ya se explicita la existencia de un mercado laboral ocupado por profesionales sin formación pedagógica y la necesidad de profesionalizar a los agentes pertinentes:

Aunque Facultades, Escuelas o Carreras de Comunicación, como las de la Universidad de Buenos Aires, brindan una formación disciplinar adecuada para la enseñanza de los contenidos comunicacionales incorporados a dichos diseños curriculares [los que incorporan los medios de comunicación como contenido] , la falta de formación pedagógica en el área, las nuevas exigencias del sistema educativo formal y la dinámica del mercado de trabajo conlleva a que esos espacios sean ocupados en general por profesionales que carecen de una formación específica de la disciplina, con lo que las particularidades del campo se ven muchas veces soslayadas.³

Consultados los estudiantes, manifiestan acercarse a la opción del profesorado básicamente por dos motivos: la necesidad de una salida laboral relativamente rápida y la necesidad de validar los años transcurridos en la facultad cuando se enfrentan al proceso de elaboración de tesina de grado.

“Hay dos respuestas clásicas: una es la salida laboral claramente, pero eso está directamente relacionado con la no culminación de la licenciatura en nuestro caso que tiene la tesis o tesina final. Muchos de nuestros estudiantes llegan a cursar todas las materias y no “avanzan”, digamos, en la elaboración de su tesina, entonces estuvieron 7, 8 años acá adentro y dicen “bueno un título necesito, algo me tengo que llevar, salto al profesorado”⁴.

³ Anexo del Plan de Estudios de la Carrera del Profesorado de Enseñanza Media y Superior en Ciencias de la Comunicación Social Expediente N°1.529.935/03 Resolución 3647/04.

⁴ Entrevista a la Lic. Verónica Mistrorigo, Coordinadora del área de Profesorados de FACSO, UBA

Por otro lado existe aún una discusión respecto a la especificidad del campo de la comunicación: hay estudiantes cercanos a la graduación que presentan dificultades para ver cuáles son las posibilidades reales del campo o cómo conseguir trabajo en determinados espacios y el profesorado ofrece un lugar donde esos debates siguen abiertos.

Enfoque epistemológico y estructura curricular

El enfoque del Plan de Estudio menciona a la comunicación como el “fundamento estructural del funcionamiento de la cultura” y advierte que no puede “quedar limitada a sus medios o vehículos, sino que se extiende a todos aquellos aspectos de la socialización”. Esta afirmación le permite ubicar a la disciplina en el campo de cruces entre la Comunicación/Cultura sin perder de vista la dimensión política de la formación ya que “las competencias comunicacionales no sólo ayudan a una comprensión del mundo actual sino que colaboran con la búsqueda de una sociedad *interactuante, participativa y democrática*”⁵.

Desde el punto de vista de la estructura, los cuatro profesorados de la FSOC⁶ habilitan para la enseñanza en nivel medio y superior y comparten un tronco común de 4 materias, más allá de la especificidad del campo curricular que se resuelve en lo que se conoce como la Didáctica Especial y Residencia, única materia anual del recorrido. En dicho espacio se trabajan dos cuestiones centrales: al abordaje y recorte de aquello que debe objetivarse dentro del campo de la disciplina para ser “enseñable” y la dimensión de la práctica que, como su nombre lo indica, adquiere características de residencia.

Las materias comunes a todas las propuestas formativas son Didáctica General, Política e Instituciones Educativas, Sociología de la Educación y Teorías del Aprendizaje del adolescente, joven y adulto. Además de ese tronco común cada profesorado resuelve, en tres o cuatro materias más, sus especificidades: algunos tienen seminarios de investigación en la práctica docente, otros tienen horas de investigación o un seminario optativo

⁵ Plan de Estudios Profesorado en Ciencias de la Comunicación Social. Las comillas son nuestras.

⁶ El profesorado de Sociología responde a otra matriz de surgimiento y, aunque también pertenece a FSOC adquiere algunas particularidades. Las materias pedagógicas pertenecen al mismo plan de estudios que la carrera, es decir funcionan casi como una orientación pero la carrera titula de manera independiente: otorga el título de profesor en Sociología. Consta de 3 materias cuatrimestrales y su incumbencia alcanza la enseñanza normal, secundaria y especial.

vinculado a una problemática educativa. De esta forma cada disciplina resuelve el recorte de su campo y la modalidad de la práctica.

Las trayectorias son muy flexibles. Las materias no tienen correlatividades excepto la Didáctica General con la Didáctica Especial. Es decir, que en un año y medio puede cursarse la totalidad de la currícula de cualquier profesorado que ofrece la Facultad⁷. Los estudiantes deben estar graduados para poder cursar el profesorado, excepto los de Ciencias de la Comunicación que pueden hacerlo sin haber entregado la tesina.

Entonces, para obtener el título de profesor hay que cursar 6 materias del CBC (540 hs), 20 de la licenciatura (1500 hs) y 8 del bloque pedagógico (660 hs). Si a esto se le suman los tres niveles de idioma obligatorio, se cursan 37 materias que equivalen a 2880 horas.

Contexto de surgimiento

Aunque los profesorados de la Facultad de Ciencias Sociales de la UBA datan del año 2005, recién en el 2014 se creó una Coordinación Ad Hoc. Hasta ese momento dependían de la Secretaría Académica que resolvía fundamentalmente cuestiones administrativas: aulas y pases de notas. Frente al crecimiento de la matrícula y la complejidad que fueron asumiendo se hizo necesario generar una figura institucional que pudiera pensar líneas de continuidad y posibles cruces disciplinares para encontrar soluciones particulares a problemas comunes.

La descripción de la estructura curricular permite inferir cierta lógica de sumatoria a la formación de los licenciados, es decir, el profesorado entendido como el agregado de materias que funcionen como bloque pedagógico.

Al respecto es importante advertir que, como estos profesorados surgieron a raíz de una demanda puntual del mercado laboral sobre la necesidad de tener títulos habilitantes para dictar clases muchas veces la formación docente se pensó desde esquemas que funcionaran más como un marco que como la búsqueda de herramientas específicas de capacitación.

⁷ Excepto Sociología que sólo agrega tres materias pedagógicas al programa general de la carrera, pero titula por separado.

De hecho, los planes de estudio de los cuatro profesorados no sólo son similares sino que se ordenan en una suerte de plantilla modelo sobre la que se plasma la propuesta formativa. Esto tiene que ver con decisiones político - presupuestarias y con el dato de que, en un primer momento, a estos profesorados se los iba a reconocer como postítulos.

Es decir, no fueron pensados como planes de estudios independientes sino que siguieron la lógica de armado de los postítulos docentes. Son tramos pedagógicos más que carreras independientes. Aprovechando todo el resto de la estructura de la que se tomó la formación del campo disciplinar, se agrega un bloque pedagógico como en la instancia de los postítulos.

Al respecto los referentes institucionales manifiestan:

“Muchas veces la lógica imperante a la hora de abrir una nueva oferta educativa tiene más que ver con lo que se puede hacer y no tanto con lo que se quiere hacer. Y en ese sentido crear un profesorado nuevo significa toda una estructura presupuestaria importante para una universidad nacional. Ahora, que la carrera ya tiene 13 años, el desafío es ver cómo se modifican algunas cosas, cómo avanzamos para salir de la necesidad y profundizar la calidad de la propuesta”.

Sin caer en rígidas correlatividades se trabaja sobre la orientación de los trayectos, asesorando a los estudiantes sobre los modos en que ha sido concebido el plan y por lo tanto, los recorridos previstos para que puedan hacer un máximo aprovechamiento de las materias. Para evitar que lleguen a la Didáctica Especial sin haber pasado por la Teoría del Aprendizaje ni por Políticas de las Ciencias Educativas ni por Sociología de la Educación. De este modo pueden entender la lógica del sistema educativo o las características del sujeto de aprendizaje o cuestiones en torno al vínculo pedagógico necesarias para el mejor aprovechamiento de la didáctica específica.

Por otra parte, se identifican dificultades a la hora de pensar la transposición pedagógica, qué es el recorte de contenidos o cómo armar la planificación y una programación. Lo más arduo es, sin duda, pensar un recorte de un objeto cuando todavía no está claro el objeto ni el vínculo con el campo comunicacional.

“Sobre todo los estudiantes que vuelven a la facultad después de algunos años y empiezan el profesorado por la Didáctica General muchas veces sienten que están estudiando otra carrera y la

vinculación con el campo les queda muy lejos. Cuándo finalmente llegan a la didáctica especial agradecen el reencuentro y la recuperación de la pregunta acerca de qué es la comunicación”.⁸

A este dato se le suma otra dificultad y es que la licenciatura en Ciencias de la Comunicación de la UBA tiene 5 orientaciones: Periodismo, Políticas y Planificación de la Comunicación, Opinión Pública y Publicidad, Comunicación y Promoción Comunitaria y, finalmente, Comunicación y Procesos Educativos. Cada orientación se resuelve con seis materias.

Es decir que, desde la articulación con la Licenciatura se da un desequilibrio importante entre los estudiantes que vienen de la orientación educación de aquellos que provienen de las otras.

Por ejemplo, en el marco de la orientación de Procesos Educativos tienen una materia que es Comunicación y Educación y otra que es Tecnologías Educativas y quienes vienen de dicha orientación ya las cursaron en el marco de la licenciatura mientras que el resto de los estudiantes pueden no tenerlas o hacerlas al mismo tiempo o en otro tramo del profesorado. Incluso hay una buena parte de los estudiantes que, al optar por el Taller de la Orientación, nunca pasa por Tecnologías Educativas o por Comunicación/ Educación.

Este desequilibrio permite identificar fácilmente dos grupos: la de aquellos que vienen con cierta reflexión sobre los procesos educativos y quiénes recrean un imaginario o el sentido común sobre lo que significa “dar clases”.

Muchos de los estudiantes tienen experiencia docente y muchos no la tienen. De aquellos que tienen experiencia docente, algunos no han tenido formación específica docente y ello exhibe una alta heterogeneidad en los grupos.

“La combinatoria es infinita, es riquísima muchas veces porque pueden salir cosas interesantes de acuerdo a cómo lo trabaje cada docente, ¿no? Puede ser muy interesante, disparador de muchas cosas, jugar ahí a romper obstáculos, creencias, a desarmar...”

El lugar de las tecnicidades en la formación profesional.

⁸ Entrevista a la Lic. Verónica Mistrorigo, Coordinadora del área de profesorado, FSOC, UBA.

Como ya se mencionó, las tecnologías aparecen sólo en la materia Tecnologías Educativas, que es optativa dentro del profesorado. En términos administrativos pertenece a la orientación en Comunicación y Procesos Educativos de la licenciatura. Llegado al bloque de las optativas los estudiantes pueden elegir entre hacer Tecnologías o el Taller de la Orientación Educación, un taller anual con el que cada licenciatura cierra su ciclo.

El Taller de Orientación funciona como un espacio de síntesis de la propia orientación, y ahí hay generalmente mucho trabajo de campo. En el caso del Taller de la orientación de Procesos Educativos los estudiantes van a dar clase, asesoran a docentes, hacen entrevistas y trabajos en el aula. Es decir, existe cierta superposición con la residencia que propone la didáctica especial.

El estudiante que ya hizo la orientación en Procesos Educativos sólo tiene que hacer tres materias obligatorias y una optativa. El que no, tiene que hacer todo, pero algunos no eligen Tecnologías y entonces efectivamente hay graduados que nunca pasaron por la única materia que aborda el eje de las tecnicidades.

Por otra parte Tecnologías Educativas tiene dos cátedras, con enfoques diferentes entre una y otra, de modo que cursarla tampoco garantiza una mirada integral sobre estos debates tan necesarios en el campo de la comunicación/educación⁹.

La coordinación de profesorado asume la necesidad de una pronta revisión de los planes de estudio para fortalecer algunas miradas, trabajar espacios de vacancia, ver de qué manera se pueden suplir algunos de esos espacios que no están contemplados en los campos disciplinares, conscientes de que las condiciones institucionales, a veces, no fomentan este proceso.¹⁰

⁹ Los contenidos mínimos de la materia Tecnologías Educativas contemplan: Sociedad de la información y educación. El discurso de las tecnologías en el sistema educativo. Las políticas públicas en materia de tecnologías. Estado y mercado. La problemática del acceso a las tecnologías. Medios, cognición y aprendizaje. El lenguaje como instrumento del pensamiento. El conocimiento compartido; La cognición distribuida. La comunicación en el aula presencial y virtual. Las comunidades virtuales. Evolución de la educación a distancia. La transformación de la enseñanza a través de las TIC. Las alfabetizaciones múltiples: computacional, digital e informacional. Competencia discursiva, comunicacional y enciclopédica en entornos digitales. La educación en contextos no escolares: los museos y las bibliotecas. Tecnología, didáctica y curriculum. Las estrategias de incorporación de las tecnologías en las aulas. Recursos didácticos de uso frecuente. Diseño, producción, análisis y evaluación de materiales educativos. El discurso instruccional. Textos e hipertextos. Los libros escolares. Los multimedia e Internet. Enunciadores y destinatarios. Los efectos pragmáticos en los distintos tipos de lectores.

¹⁰ La Carrera de Ciencias de la Comunicación atravesó, hace cuatro años, un proceso de profunda revisión curricular cuyo resultado fue la modificación del Plan de Estudios que databa de fines de los años 80 cuando se inició. El Plan está trabado en el Rectorado de la UBA desde entonces por motivos políticos y no se sabe

Ejes de tensión

A partir del análisis de la documentación y del testimonio de los responsables del área de coordinación se identifican las siguientes líneas de tensión:

- Ausencia de debates entre la comunicación y la educación o sus vertientes como la edu-comunicación o la comunicación educativa. Las materias que se acercan a esos debates fueron pensadas desde y para las licenciaturas, de modo que no abordan las problemáticas de la mano de la experiencia docente. Incluso Sociología de la Educación no es una materia del Profesorado: aquellos que cursan el profesorado deben hacerlo pero la materia está dentro del Plan de Estudios de Sociología, ni siquiera está pensada para comunicadores.
- Las materias Comunicación y Educación y Tecnologías Educativas, no son materias “puras” del profesorado, pertenecen a la licenciatura en Ciencias de la Comunicación Social con orientación en Comunicación y Procesos Educativos. Si bien la cursan un alto porcentaje de estudiantes, no son todos y no están pensadas puntualmente para el profesorado. Se sumaron a la currícula después de haberse creado. Por lo tanto interesa repensar el eje de tecnicidades para analizar qué zonas se están debatiendo tanto en tecnologías como en formación de formadores.
- Si bien la Didáctica Especial que contempla el abordaje disciplinar y las prácticas de residencia dura un año, el tiempo para las prácticas de residencia suele ser muy corto. Los referentes y estudiantes manifiestan que cuesta mucho generar espacios para las prácticas y fortalecer los vínculos con las escuelas porque las estadías son muy breves. Además los estudiantes no tienen muchas opciones de práctica: o van a una escuela media, o a un bachillerato o a un terciario. Nunca a los tres. El desafío es conseguir más espacios.

aún qué va a pasar. Esta condición dificulta muchísimo reconocer los márgenes de acción políticos y presupuestarios de cara a la nueva gestión que asumió en el mes de marzo del presente año.

- Se evalúa la posibilidad de que exista una materia cuatrimestral que sea la didáctica específica y otra que asuma las prácticas como dos materias separadas, con tiempos y lógicas distintas. Relacionadas pero a la vez autónomas para que los estudiantes tengan más posibilidad de adquirir experiencia en distintos ámbitos. Ahora se trabaja en parejas pedagógicas por una decisión metodológica pero también por la escasa relación entre matrícula y espacios de práctica.
- Respecto a la conformación de las cátedras se trata de equipos muy diversos: docentes que provienen de la Facultad de Filosofía y Letras, Licenciados en Pedagogía o en Sociología. Se hace necesario generar instancias de cruce, de debate transdisciplinario que aborde la cuestión de pensar disciplinas diferentes y lógicas institucionales distintas.
- Se manifiesta la necesidad de trabajar las materias específicamente pedagógicas con algún anclaje disciplinar. Reconocer la transdisciplinariedad pero al mismo tiempo asumir que se trata de un espacio de formación de profesores en ciencias sociales que requieren bajadas puntuales a campo o ejemplos diversos que interpelen a cada una de las cuatro carreras que ahí se dictan¹¹. Las materias pedagógicas que no son del profesorado, están muy ancladas en el sentido común del estudiante con el imaginario de que pertenecen a la licenciatura y eso tiene implicancias reales en el modo en que se transitan y las relaciones que se establecen con las otras materias.
- Es importante tener en cuenta el tema de los imaginarios: En la Facultad de Ciencias Sociales las carreras que gozan de legitimidad y reconocimiento son las licenciaturas. El profesorado siempre es el “primo menor”, formación de otra jerarquía. Hay una mirada desvalorizante respecto de la formación docente en general. El desafío es trabajar para desarmar ese sentido común y visibilizar a los

¹¹ Al respecto los referentes institucionales relatan que “...los alumnos vengan y te digan que nunca les nombraron la palabra comunicación en todas las otras materias en las que pasaron es que a los demás les debe pasar lo mismo, que es esta cosa de decir ¿la didáctica general no tiene campo? O sea no importa si vos vas a ser docente de Comunicación o Ciencia Política, o de Trabajo Social. Esto es Didáctica: se programa así, vayan y observen una clase”.

profesorados como espacios complejos, que requieren lecturas y horas de estudio, que no se trata de “recetas” para ir y dar clases.

- Se identifica además la necesidad de sumar un espacio que aborde cuestiones vinculadas a las normativas docentes o a situaciones gremiales. Hay mucha información que los estudiantes no tienen, por ejemplo, requisitos para ingresar a la docencia, herramientas para hacer el recorrido burocrático con cierto éxito, incumbencias, decretos, reglamentos, estatutos, etc.

A partir de reconocer estas tensiones la coordinación realiza todos los años y de manera sistemática jornadas docentes que actúan como catalizadores, espacio de encuentro, de diálogo, de debates, que buscan mejorar la organización, la estructura o el funcionamiento. El desafío es lograr que el enfoque disciplinar permee a todas las materias del profesorados, porque no se trata de aprender sobre la nada, sino de elaborar los anclajes necesarios que después vinculan a los estudiantes con saberes específicos. Es importante que, en todo caso, se pueda aprender cómo trabajar con todos esos campos a la vez y, al mismo tiempo, dialogar, pensar la transdisciplina, los cruces, hacer un trabajo de enriquecimiento y no de borrado de los campos.

Por supuesto que las disputas, en el caso de la Facultad de Ciencias Sociales y de la UBA exceden la cuestión disciplinar y hay que tener en cuenta otras variables de orden institucional y político, además de las tradiciones y las identidades profesionales que obviamente entran en pugna. Porque el objetivo es encontrarse, desde la transdisciplina, para enseñar y, en esa tarea, es necesario tomar decisiones: qué es lo enseñable y lo no enseñable, que es lo válido para enseñar y lo que no, qué es lo legítimo y lo ilegítimo. Esos debates no aparecen plasmados en el Plan de Estudios y hay que usar estas instancias para ponerlos en la agenda.

Frente a disciplinas con una trayectoria más amplia se suman las tensiones del debate “viejas ciencias sociales” (sociología, antropología, psicología) con “nuevas ciencias sociales” (Comunicación, Trabajo Social) y allí se presenta la dificultad del reconocimiento del campo, el recorte de la disciplina, la cuestión del estatuto epistemológico.

Al tratarse de una facultad donde conviven varias ciencias sociales, la Comunicación sigue enfrentando el estereotipo de ser una carrera “fácil”. El peso disciplinar y discursivo

de las carreras hegemónicas como Sociología y Ciencias Políticas funciona en esa línea. Desde ese marco, e incluso desde los discursos de algunos docentes y directivos, la comunicación sigue apareciendo como el espacio donde “no se hace nada”. El tópico que sigue apareciendo tiene que ver con la rigurosidad y el conocimiento científico, o sea lo metodológico. Se vuelve fundamental romper con ese mito para que pueda resolverse con creatividad la tensión entre el interés, lo interesante, lo divertido y la posibilidad de que igual se esté construyendo como conocimiento científico.

Bibliografía

Buchbinder, P. (2005), Historia de las Universidades Argentinas, Buenos Aires, Editorial Sudamericana.

Carli, S. (2006) Los dilemas de la transmisión en el marco de la alteración de las diferencias intergeneracionales. Mimeo. Diploma Superior en Gestión Educativa (virtual) de FLACSO/Cátedra de Comunicación y Educación Ciencias de la Comunicación UBA.

Catino, M. Morandi, G. Ros, M. (2005) “Tendencias en la Educación Superior. Desafíos para la formación en comunicación en un escenario de redefiniciones” Revista Redefiniciones. Ediciones RedCom.

Davini M. Cristina (1997) La formación docente en cuestión: política y pedagogía

Gamberini, G. Pasquariello, S. (2013) “Emergencias, contingencias y horizontes” Revista Tram[p]as 75 Congreso de comunicación/educación Desafíos en tiempos de restitución de lo público Mayo/Junio 2013.

Gentili, P. (2011) “Una vergüenza menos, una libertad más” en Gentili P (2011) Pedagogía de la Igualdad. Siglo XXI Editores. Clacso. Buenos Aires.

Giroux, H. (1997) Teoría y resistencia en educación. México, Siglo XXI.

Huergo Fenández, J. (2013) “Mapas y viajes por el campo de Comunicación/ Educación” Revista Tram[p]as 75 Congreso de comunicación/educación Desafíos en tiempos de restitución de lo público Mayo/Junio 2013.

Krichesky G. y Benchimol K (2005) Universidad y formación docente: la interdisciplina como modo de acceso al conocimiento pedagógico. Un estudio de caso en Rinesi E., Soprano G. y Suasnábar C (comp) Universidad: reformas y desafíos, Universidad Nacional de General Sarmiento, Buenos Aires, Prometeo.

Morandi, G. Mariani, E. Iotti, A. (2013) “Transformaciones en un escenario de restitución del derecho a la educación” Revista Tram[p]as 75 Congreso de comunicación/educación Desafíos en tiempos de restitución de lo público Mayo/Junio 2013.

Morandi, G. Ungaro, A. (Coord) (2014) La experiencia interpelada: prácticas y perspectivas en la formación docente universitaria. La Plata: Editorial de la Universidad Nacional de La Plata Edulp. 2014. p1 - 276. ISBN 978-987-1985-51-7

Ros, M. Morandi, G. Mariani, E. (Coord) (2013) “Universidad y Transformaciones socio-históricas. Imaginarios, instituciones y prácticas”. Publicación Editorial de la UNLP, Edulp. ISBN 978-987-1985-00-5.