

La práctica docente en comunicación como intervención política y pedagógica

Teaching practice in communication sciences as a political and pedagogical intervention

Nadia Soledad Schiavinato¹

Resumen

El presente artículo tiene por objetivo sintetizar dos de los aspectos más relevantes de una investigación llevada a cabo en el marco de la Licenciatura en Ciencias de la Comunicación de la Universidad de Buenos Aires. Dicha investigación se propuso indagar la caracterización y valoración que los profesores de Comunicación graduados de la UBA otorgan a su tarea docente. Se trabajó en base a un diseño de investigación cualitativo cuya principal herramienta fue la entrevista en profundidad, realizada a través de cuestionarios semiestructurados. El universo de análisis estuvo conformado por quince graduados del Profesorado en Ciencias de la Comunicación de la UBA que ejercen la docencia en escuelas nivel secundario en el Gran Buenos Aires. Entre los hallazgos más importantes de la investigación se destaca la presencia de condiciones de desigualdad social y económica a lo largo de la formación de estos docentes, quienes en gran medida se sienten ajenos a la universidad, aun cuando han transitado por ella durante

Summary

The objective of this article is to synthesize two of the most relevant aspects of an investigation carried out within the framework of the Bachelor of Communication Sciences at the University of Buenos Aires. This research aims to investigate the characterization and assessment that UBA graduate Communication teachers grant to their teaching task. We worked based on a qualitative research design whose main tool were in-depth interviews, carried out through semi-structured questionnaires. The universe of analysis was made up of fifteen graduates of the Teacher Training degree in Communication Sciences at the University of Buenos Aires who teach in secondary schools in Great of Buenos Aires. Among the most important findings of the research stand out the unequal social and economic conditions throughout the training of these teachers. Most of them felt alienated from the university, even when they have attended to it for many

muchos años. En segundo lugar, se verifica que los graduados valoran su tarea como una práctica política y pedagógica con implicaciones personales que van más allá de ser una fuente de ingresos.

Palabras clave: formación docente; Ciencias de la Comunicación; práctica docente; desigualdades; trayectoria

years. Secondly, it is verified that the graduates value their task as a political and pedagogical practice, with personal implications that go beyond being a source of income.

Keywords: teacher training; Communication Sciences; Teaching practice; inequalities; trajectory

Fecha de Recepción: 01/07/2020
Primera Evaluación: 01/10/2020
Segunda Evaluación: 17/10/2020
Fecha de Aceptación: 10/11/2020

Introducción

La incorporación de las Ciencias de la Comunicación como espacio curricular en el nivel secundario en Argentina es un proceso que comenzó en la década de 1990 con la sanción de la Ley Federal de Educación. Esta ley contemplaba una escuela primaria de nueve años y una escuela secundaria de tres años, denominada Educación Polimodal. El diseño curricular para el nivel Polimodal incorporó entre sus orientaciones la rama “Comunicación, Arte y Diseño”. La misma proponía una mirada instrumental sobre los fenómenos de la comunicación y de los medios en detrimento de una perspectiva analítica o reflexiva (Carduza Mistrorigo y Rubinovich, 2011). En tanto espacio curricular, Comunicación se presentó como una disciplina cuyo objetivo era formar a los jóvenes en habilidades y aptitudes requeridas por el mercado, incorporando competencias vinculadas a nuevas formas de producción luego de la caída de los sistemas sociales industrializados (Tiramonti, 2007; Gamarnik, 2010).

La década de los noventa también estuvo atravesada por la retracción del Estado de su rol interventor en la economía y las políticas sociales, cuyo lugar fue rápidamente ocupado por el mercado (Tiramonti, 2007; Vior, 1998). La perspectiva de la eficiencia instaurada por la presencia del mercado en áreas que previamente habían sido de exclusivo patrimonio estatal llevó al ámbito de las políticas educativas la idea de la competitividad (Carli, 2003). En esta línea, la sanción de la Ley Federal de Educación en 1993 retomó las

propuestas neoliberales impulsadas por el Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional, que bajo una fuerte perspectiva economicista situaron a la escuela como el lugar de formación de las capacidades para desenvolverse en el mercado, asociando la educación a un servicio que circula bajo el libre juego de la oferta y la demanda (Diosques y Guzmán, 2007).

A partir de la necesidad de formar docentes capacitados que pudieran desempeñarse profesionalmente en las asignaturas de Comunicación de la escuela secundaria, la Universidad de Buenos Aires creó en el año 2005 el Profesorado de Enseñanza Media y Superior en Ciencias de la Comunicación Social(2). Tal como señala Feldfeber (2000), las políticas educativas de la década del noventa tuvieron un fuerte impacto en el trabajo docente, ya que la reestructuración del sistema educativo tuvo como correlato la “reconversión” de docentes de otras áreas como Lengua o Ciencias Sociales, que comenzaron a ejercer la docencia en Comunicación bajo la lógica eficientista que emanaba de los documentos oficiales (Margiolakis, 2011).

Al año siguiente de la creación del Profesorado en Ciencias de la Comunicación de la UBA se sancionó la Ley de Educación Nacional N° 26.206, que reemplazó la estructura del Polimodal por una escuela primaria de seis años y una nueva secundaria obligatoria, también de seis años. En este nuevo contexto, entre las

orientaciones del Ciclo Superior de la Escuela Secundaria se encuentra “Comunicación”. Según los documentos institucionales que describen la nueva oferta de orientaciones para la Provincia de Buenos Aires¹ se trata de una iniciativa superadora de las experiencias recogidas en la modalidad “Comunicación, Arte y Diseño” del Polimodal. Tal como se indica en el mencionado documento, la nueva propuesta de una Escuela Secundaria Orientada en Comunicación se aparta de la perspectiva instrumental y plantea centrar la atención en los intercambios entre los sujetos y entre éstos y las instituciones. Además, busca proponer como objeto de estudio en el nivel secundario la construcción comunicativa de la realidad social, poniendo la mirada en las representaciones que los medios y las nuevas tecnologías ponen en circulación en el universo discursivo.

Los cambios explicados en los párrafos anteriores plantean un nuevo escenario: docentes de Comunicación egresados de un Profesorado que ofrece formación específica en la disciplina, y que en muchos casos también son o están próximos a ser Licenciados, que se insertan laboralmente en una escuela secundaria obligatoria cuyos diseños curriculares sostienen que la comunicación es, antes que un instrumento o una herramienta, un fenómeno social. La mayoría de estos docentes transitaron su escolaridad secundaria en el marco de la Educación Polimodal, por lo cual los lineamientos curriculares con los que deben trabajar les resultan novedosos, ajenos a la

propia experiencia como estudiantes. En este marco, el presente artículo se propone identificar y caracterizar las formas en que estos profesores valoran y representan su tarea docente, entendida por ellos como un trabajo con un fuerte componente de intervención social. Asimismo, se hará hincapié en las experiencias formativas de estos docentes en la universidad, teniendo en cuenta que el recorte de la muestra trabajado está compuesto por docentes que provienen de familias trabajadoras del primer y segundo cordón del conurbano bonaerense.

Aspectos metodológicos

Para alcanzar los objetivos propuestos en la investigación se diseñó un marco metodológico de corte cualitativo (Vasilachis de Gialdino, 2006; Hernández Sampieri, Fernández Collado, Baptista Lucio, 2014), que tuvo como principal herramienta de recolección de datos la entrevista en profundidad. Se entrevistó a quince graduados del Profesorado en Ciencias de la Comunicación de la UBA que se desempeñan actualmente como docentes en escuelas secundarias del Gran Buenos Aires. De los quince docentes, doce son oriundos del primer y segundo cordón del conurbano bonaerense, distribuidos de la siguiente forma: cuatro son de diferentes localidades del partido de San Martín, tres son de Moreno, uno es de Paso del Rey, uno es de San Miguel, uno es de San Fernando, uno

es de San Isidro y uno es de Vicente López. Se explicita la localidad de origen de los informantes porque este dato será importante al momento de analizar sus trayectorias académicas y la forma en que su paso por la universidad impacta en la práctica docente. Sus nombres han sido cambiados para proteger su identidad. Una vez relevados los datos se procedió a su sistematización a través de una matriz de codificación, la cual arrojó una serie de categorías que se agruparon en ejes de análisis. En este artículo se analizan específicamente la dimensión formativa, en cuanto las trayectorias educativas de los docentes estuvieron atravesadas por experiencias de desigualdad social y económica, y el ejercicio de la profesión docente, considerado por los profesores como una experiencia transformadora ante complejos escenarios de desigualdad social.

La expansión de la matrícula universitaria en Argentina

En las últimas dos décadas se verificó un crecimiento sostenido de la matrícula universitaria en toda América Latina. Entre el año 2000 y el 2012 el acceso a la educación superior se duplicó: la tasa de matriculación en este nivel pasó de 22% en el año 2000 al 43% en el año 2012 (Trucco, 2015). En Argentina, según estadísticas de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU), en 1990 la matrícula total del sistema universitario argentino estaba compuesta por 772.635 estudiantes, mientras que en 2013 la misma ascendía a 1.830.743

inscriptos (Coconier, 2019).

Sin embargo, este aumento significativo está lejos de significar una democratización de la educación superior, ya que las posibilidades de acceso y permanencia en el nivel universitario no son las mismas para todos los sectores sociales (Gallo, 2005; CEPAL, 2007). El efecto masivo de la universidad no puede por sí solo atenuar las consecuencias de una dinámica social excluyente, cuyos patrones de desigualdad social y económica tienen una influencia significativa en el nivel educativo superior, incluso más que en los niveles previos (Ezcurra, 2011; Toloza, 2018).

La desigualdad educativa en el nivel superior se verifica en la alta tasa de deserción de los estudiantes que provienen de los sectores sociales más desfavorecidos, sobre todo durante el primer año de estudios (Pierella, 2011; Parrino, 2014). Esta situación también se manifiesta en la extensión de las carreras, que suelen demandar a los estudiantes de familias trabajadoras más tiempo de lo que estipula el plan de estudios, ya sea porque deben trabajar a la par de sus estudios (Fernández y Poore, 2017; Carli, 2012) o porque sus condiciones materiales de vida presentan obstáculos a su rol de estudiantes: comparten la casa con muchas personas y eso dificulta las rutinas de estudio, viven lejos de la universidad y deben viajar muchas horas por día o son primera generación de estudiantes universitarios y esto dificulta su enculturación en el ámbito

universitario (García de Fanelli, 2017; Linne, 2018; Coconier, 2019).

Esta situación refuerza procesos de desigualdad social aguda y en alza porque afecta sobre todo a la población desfavorecida en la distribución del capital económico y cultural que, con la masificación, logra ingresar en el sistema educativo superior (Tolozá, 2018). Se comprueba entonces que el desarrollo de políticas públicas orientadas a la expansión de la matrícula de nivel superior no es condición suficiente para que las desigualdades sociales se atenúen, ya que las trayectorias de los estudiantes de sectores desfavorecidos, quienes suelen ser primera generación de universitarios en sus familias, son erráticas, interrumpidas y tienen más posibilidades de abandono que sus pares provenientes de familias profesionales (Bidiña y Zerillo, 2013; Linne, 2018). Al respecto, Chiroleu (2014) sostiene que el desafío de la educación superior universitaria después de la masificación se identifica en el sostenimiento y acompañamiento de las trayectorias de los estudiantes mediante políticas orientadas no sólo al acceso sino también a la permanencia y egreso en los estudios superiores.

Trayectoria académica y desigualdad educativa

La llegada de estudiantes de primera generación a los estudios superiores presenta para ellos un doble desafío: no sólo deben incorporarse a una cultura nueva, que desconocen (Estienne y Carlino, 2004; Pierella, 2011) sino que además deben

reestructurar su *habitus* de clase para apropiarse del *habitus* universitario, ligado a los valores y costumbres propios de la clase burguesa (Carli, 2012; Bourdieu y Passeron, 2003). Bourdieu y Passeron señalan que la disposición necesaria para tener éxito en las distintas etapas de la escolaridad va de la mano de las estructuras objetivas de clase, ignorando a quienes no logran apropiarse del *habitus* letrado y son eliminados del sistema educativo. Asimismo, los autores sostienen que la baja representación de las clases trabajadoras en el seno de la enseñanza superior se debe a un proceso de selección ejercido a lo largo de la trayectoria escolar que favorece a las clases medias y altas, para quienes “los estudios superiores son un destino banal y cotidiano” (p. 14). Esta desventaja se expresa también en la elección de la carrera a estudiar, que en el caso de los estudiantes de clase trabajadora se ve condicionada por la utilidad laboral que pueda tener la carrera elegida.

La paradoja que señalan los autores radica en que para los jóvenes de familias obreras la educación sigue siendo el único medio de movilidad social, pero en este camino se encuentran en desventaja por carecer de los “presaberes” (saber-hacer y saber-decir) que constituyen el patrimonio de las clases altas. Incluso si se los ayuda económicamente, los alumnos de sectores sociales populares se ven desfavorecidos porque deben

asimilar todo un conjunto de conocimientos y técnicas que no son nunca completamente dissociables de su clase de origen. Para los hijos de campesinos, de obreros, de empleados o pequeños comerciantes, la adquisición de la cultura educativa equivale a una aculturación (Bourdieu y Passeron, 2003: 39).

De esta manera, el sistema educativo asegura la perpetuación del privilegio de unos pocos, pero escondido tras la “fachada” de la igualdad de oportunidades, ya que el “mérito” individual tiene sus raíces en un aprendizaje temprano enraizado en el origen social (Bidiña y Zerillo, 2013; Toloza, 2018). Esta lógica es retomada por Tenti Fanfani (1996) quien señala que las estrategias educativas son funcionales a la reproducción del sistema de clases, ya que cualidades como la aptitud, la vocación o la inteligencia “son el producto de una inversión en tiempo y en capital cultural” (p. 37). Para incorporar este capital cultural es necesario disponer de tiempo libre, es decir, no empleado en la reproducción material de la vida, y para eso es condición obligatoria disponer de medios materiales que puedan sustentar a dicho individuo durante ese tiempo. Bourdieu (1979) señala que la inversión más determinada socialmente es la transmisión del capital cultural, entendido como una serie de disposiciones que estructuran el gusto, el conocimiento y el placer, entre otras. Este capital cultural se adquiere en cualquiera de sus tres formas: incorporado (ligado al cuerpo y a la existencia misma del agente, que se adquiere desde el origen y sin que medie una voluntad explícita

de incorporarlo), objetivado (apoyado en materialidades externas al agente como pueden ser libros, obras de arte, etc.) e institucionalizado (objetivado bajo la forma de títulos, que instituyen al agente de cierto poder y que puede ser cambiado por dinero en el mercado de trabajo). Tenti Fanfani señala que el capital cultural que cada clase y cada familia transmiten en forma espontánea determinan la educabilidad posterior del agente, haciéndolo más o menos exitoso en el sistema escolar, y reproduciendo así las posiciones de los grupos en la estructura social.

El trabajo del docente de Comunicación

Si bien la clásica dicotomía vocación – profesión ha quedado superada por nuevas miradas holísticas sobre la tarea docente, algunos estudios señalan que aún hoy los trabajadores de la educación utilizan la referencia a la vocación para referirse a los elementos de satisfacción laboral. Según Vaillant (2007), “los maestros encuentran su satisfacción en la actividad de la enseñanza en sí misma y en el vínculo afectivo con los alumnos” (p. 9) mientras que la insatisfacción se manifiesta en un sentimiento de pérdida del prestigio social y deterioro de la imagen del docente frente a la sociedad. Es por esto que la autora plantea que en la actualidad se asiste a una crisis de identidad docente, que surge de la tensión entre el profesor “ideal” y el profesor “real”: los docentes

ya no encuentran en el aula el mismo contexto histórico y cultural que han vivido como alumnos y sienten que no tienen herramientas para resolver ciertas situaciones álicas que para ellos son inéditas. Esta desorientación genera lo que Nicolazzo (2005) llama un “duelo”, una melancolía por la identidad perdida. Según la autora, los docentes hoy se sienten “lejos” de sus alumnos, no los comprenden, y ante la falta de respuestas acerca de cómo deberían manejarse en estos contextos que desconocen, aparecen sentimientos de frustración, enojo y desasosiego. En esto coincide Gamarnik (2010), quien señala que

Es común escuchar a los docentes plantear que no fueron preparados para lo que efectivamente encontraron en su desempeño y que expresan una sensación de desconcierto, angustia, desmotivación e impotencia. Se encuentran con situaciones conflictivas para las cuales no fueron preparados y que deben afrontar, en muchos casos, de forma individual (p. 4).

El desfasaje entre las demandas que la sociedad plantea al docente y lo que el docente efectivamente es y hace genera en éste una sensación de vulnerabilidad y falta de credibilidad de la propia práctica, problemas que se resuelven mediante “un conocimiento práctico personal que se transmite informalmente y que es poco cuestionado pero influyente en la relación que los docentes establecen con su propio trabajo” (Dussel, 2005: 10). Ante esta situación de crisis de identidad profesional docente Dussel y Southwell (2010) sostienen que, en tanto actúan como transmisores de una porción de cultura,

los docentes son depositarios de una responsabilidad político-pedagógica, ya que su trabajo diario aporta a la formación de los ciudadanos. Lejos de los posicionamientos “vocacionales” o “profesionalistas” hoy los docentes están llamados a ser protagonistas de cambios sociales ligados íntimamente al ejercicio de su función. Al respecto, las autoras plantean la idea de la mediación: el docente ya no es el sacerdote portador de una verdad revelada e incuestionable, ni tampoco el burócrata regido por los lineamientos de los organismos multilaterales de crédito a los que debe rendir cuentas de su desempeño. La idea del docente como mediador habilita la posibilidad de abrir a los niños y jóvenes la puerta a diferentes espacios culturales, saberes y reflexiones, construyendo una posición que se realiza plenamente en relación con otro, sin el cual no existiría. La docencia pensada de esta manera forma parte de un binomio indisoluble con los sujetos que aprenden, planteando el proceso de enseñanza y aprendizaje en términos de un intercambio y no de una transmisión. Según Margiolakis (2011), el aula se configura como un espacio de lucha en la cual se problematiza el poder. En este sentido, el docente es un intelectual que provoca al alumno en tanto agente crítico, capaz de construirse a sí mismo como sujeto político. La enseñanza de las Ciencias de la Comunicación habilita el análisis y la pregunta por las representaciones y los sentidos que circulan socialmente.

Este docente intelectual, que hace de su práctica docente una práctica política, es caracterizado por Gamarnik (2010) como un profesional activo y reflexivo, realizador de un trabajo intelectual que lo transforma y a la vez habilita la transformación dialéctica de su entorno. Es por esto que es posible afirmar que la formación docente debe tener en cuenta la dimensión política de la pedagogía.

Análisis de los datos

Antes de avanzar con la presentación de los datos relevados en el campo y la discusión sobre los mismos conviene describir la muestra trabajada. Ya se ha mencionado que el universo de análisis de esta investigación está formado por Profesores de Enseñanza Media y Superior en Ciencias de la Comunicación que cursaron sus estudios en la Universidad de Buenos Aires. Se realizaron quince entrevistas en total, de las cuales se tomaron doce para el análisis desarrollado en este artículo. Este recorte se debe a que estos doce graduados presentan características similares: todos ellos son oriundos del primer y segundo cordón del Conurbano Bonaerense y son la primera generación de estudiantes universitarios en sus familias (en la mitad de los casos se identificaron padres con títulos terciarios) (3). En los relatos de los informantes se evidenció un paso por los estudios superiores diferente al de los entrevistados con padres universitarios, por lo cual se prefirió dejar de lado los tres casos restantes para profundizar en estas experiencias.

En el análisis de la trayectoria escolar y universitaria de los informantes es posible detectar regularidades que describen características comunes. El concepto de “trayectoria” se comprende como la dirección que toma la vida de los agentes según el camino marcado por las disposiciones que éste haya incorporado de su medio social (Bourdieu, 1979). Las decisiones que pueden parecer espontáneas, las valoraciones que se tiene sobre determinadas situaciones e instituciones, las actitudes hacia determinadas tareas están estructuradas por estos esquemas estructurantes. El origen de clase actúa entonces como un condicionante para el desarrollo de los estudios superiores, dado que el propio sistema privilegia a quienes ya tienen ciertas disposiciones, mientras que los estudiantes de clase trabajadora, que carecen de las mismas, deben apropiárselas a lo largo de su experiencia como estudiantes universitarios. Esto queda de manifiesto en el discurso de los informantes, quienes señalan lo siguiente:

“(A mis compañeros de la facultad) *Los veía en otro estadio, en otro escalón que no era el mío, y todo lo que se alejaba de mi hábitat era considerado hostil. Después uno se va moviendo. Yo era un pibe de barrio, del Conurbano, y estar en otro ambiente te resulta hostil*” (Jonatan).

“*La universidad no está pensada para que llegue la clase trabajadora. Nosotros somos la excepción a la regla (...). Entonces a partir de ahí siempre*

me sentí distinta, no sé cuántos tardaban dos horas en ir y dos horas en volver (...). Yo padecía el viaje (...) cuando nos mudamos a Constitución, tomar el bondi a Once, bajarme en Once, la tensión de que no te afanen, que no te toquen, después llegar a mi casa, en mi casa en un montón de inviernos no había luz, todo muy cuesta arriba” (Natalia).

Para estos estudiantes la vida universitaria se plantea como “lo otro”, como un lugar de no pertenencia. Esta idea está presente no sólo durante los primeros años de estudios, sino que, promediando el momento de la graduación, se analiza en retrospectiva el desempeño académico a la luz de la historia personal, reconociendo el peso de la desigualdad en la carrera académica según el origen social (Carli, 2012). Al graduarse y postularse a becas de posgrado o de investigación, muchos informantes lamentaron la excesiva duración de sus carreras y la obligatoriedad de trabajar para poder costear los estudios, lo cual retrasó la finalización de la misma y los puso en situación de desventaja al momento de intentar posicionarse en el ámbito académico:

“Sí me pasó después de que ya había terminado la carrera, yo no sabía qué era una beca, qué era un congreso, nada, entonces fue desayunarme con un montón de cosas que después empezaron a aparecer y me di cuenta que la cantidad de años que tardé en hacer la carrera me jugaron en contra, te pesan en ese tipo de cosas, para pedir una beca de investigación te preguntan cuántos años tardaste en hacer la carrera, cuántos años tenés, y si tenés más de treinta estás out. (...) Tengo una amiga que es de Merlo

y siempre decimos que se nos nota la General Paz para el otro lado, porque hay un corte en el acceso que tenés a cierta información (...) es toda una cuestión de clase, es una inversión de tiempo, para mi ir a la facultad era una inversión de plata, tiempo, entonces era sí, “me tomo el colectivo con el bolso (para vender) sahumeros y me voy acercando a la facultad”. Mis representaciones pasaban por otro lado, muchas cosas en mi universo no existían y las fui incorporando de a poco” (Gabriela).

Esta trayectoria individual marcada por el origen de clase y por el acceso o no que se haya tenido a ciertos conocimientos es planteada por Bourdieu y Passeron (2003), quienes señalan que los estudiantes universitarios no comparten una experiencia idéntica sino que en la misma pesa el origen social; el hecho de que los hijos de familias trabajadoras no dispongan de todo su tiempo para estudiar sino que tengan que dividirse para también trabajar y ganar un salario, marca la diferencia con aquellos que pueden “invertir” su tiempo en el estudio, adquiriendo una ganancia en términos de capital simbólico. Esto puede comprobarse en las palabras de una de las informantes, quien se refirió al trabajo como ayudante ad honorem que realizó en una de las cátedras de la carrera de Ciencias de la Comunicación:

“Pero también una cosa que a uno lo corre siempre, es sí... una salida laboral que tengo que estar viniendo cuatro o cinco años sin cobrar para que algún día me paguen, porque eso también es cierto, entonces... a gente como uno, no siempre podés invertir el tiempo en algo no rentado. Porque no son solamente esas dos horas, tenés que ir a reuniones de cátedra, y además también es cierto que yo en ese momento me veía totalmente por fuera de ese mundillo académico” (Gabriela).

El origen social es, de todos los factores que determinan el rendimiento académico, el único cuya influencia se remonta a sus condiciones primarias de existencia. Si bien en el discurso hegemónico se sostiene que la educación nivela a todos los estudiantes bajo el paraguas de la homogeneidad, en la realidad existen disposiciones, actitudes, saberes y habilidades que se adquieren de manera implícita según el origen social.

Otro aspecto destacado en el discurso de los docentes entrevistados es el que refiere a las acciones de militancia llevadas a cabo dentro de agrupaciones surgidas en el ámbito de la universidad. De los doce entrevistados, diez 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 de 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. La universidad se presentó como espacio propicio para el desarrollo de un pensamiento político

propio, alentado por las situaciones vividas a nivel institucional (tomas, sentadas, reclamos por el edificio único, cambio del plan de estudios, programas de alfabetización en los barrios) o por actividades de extensión desarrolladas con compañeros de estudios:

“Yo empecé a militar en mitad de primer año, al toque. Mi militancia era más bien barrial, laburo territorial, no era dentro de la universidad, siempre me gustó más llevar la militancia hacia afuera de la universidad. Tenía un poco esta cosa docente de dar talleres” (Paula).

“Una compañera que hizo esto de la universidad en los barrios, que era el curso de alfabetización, ella empezó ahí y no tenía quién diera Matemática (...) no era tanto una militancia, era más un trabajo barrial. Ahí me enganché mucho, hicimos este proyecto de educación, el “Yo sí puedo”, de alfabetización para adultos, hicimos la capacitación y lo llevamos a la práctica (...). Yo en el 2004 empecé a militar en un comedor del MST y daba clases en el apoyo escolar, tuvimos una biblioteca, publicamos un diario” (Ana).

“Yo buscaba un espacio de militancia, pero me cuesta encuadrarme en organizaciones por cuestiones políticas que no vienen al caso. Estaba interesada en el hacer, dejemos de estudiar cómo la gente hace cosas. (...) Este pibe militaba en un bachillerato en la 31, me cerraba

por todos lados, no había espacio en el área de Comunicación así que me sumé al área de Sociales” (María Laura).

Un aspecto a destacar de estos testimonios radica en que muchas de las experiencias de militancia estudiantil están ligadas a actividades docentes, ya sea en educación formal o no formal. En algunos casos las experiencias de militancia sirvieron como un catalizador de la vocación docente, o reafirmaron la orientación que los estudiantes deseaban dar a sus carreras universitarias:

“A mitad de la carrera hice (una experiencia) dábamos talleres de comunicación comunitaria jóvenes en Ciudad Oculta, (...) estuve ahí un año haciendo temas barriales y lo otro que hice fue dar apoyo escolar a niños de La Boca con una agrupación de la facultad que ya no me acuerdo el nombre, en el barrio (la organización) se llamaba Aucache ahí estuve como dos años y eso me parecía una de las cosas más lindas. Yo dije, bueno, si esto funciona, no rezongo más de la carrera. Sentí que el ejercicio de la docencia no denigraba mi título de base, sino que lo fortalecía” (María Laura).

“Yo había terminado el TAO y seguí relacionado con los profesores a través de este voluntariado, que era una asesoría a los docentes del CENS en Castelar, y ahí fue cuando decidí ser docente. (...) Creo que ése tema fue que lo re disfruté (...) yo me fui con la sensación hermosa que fue dar clases. Cuando estaba volviendo a mi casa me di cuenta que estaba feliz, y me decidí a hacer el Profesorado” (Jonatan).

“El último año de la carrera yo empiezo

a dar clases en el bachillerato popular y fue una experiencia muy importante. (...) Esta agrupación Prisma empieza un bachillerato popular en La Boca, me llegó la convocatoria, fui a la charla y dije, voy a probar, pero sólo si doy clases de arte. (...) De pronto empecé a emocionarme con lo que tiene la educación que es algo que no tienen muchos trabajos que es la instancia de aprendizaje, ver que a alguien no le gustaba algo y después le gusta (...) eso que tiene la educación que sólo los docentes lo sabemos, que te da mucho placer y mucha emoción también. Hice ese año ahí y después hice el Profesorado, pero fue así, automático” (Paz).

En el mismo sentido, muchos de los entrevistados señalaron haber vivido un “quiebre” al realizar la práctica obligatoria de la didáctica en Comunicación, también llamada “Residencia”(4). En estas prácticas los estudiantes del Profesorado en Ciencias de la Comunicación están a cargo de un curso durante doce horas cátedra y son observados por los docentes de la materia. Los graduados señalaron que estas experiencias fueron vividas con nervios y placer por partes iguales, ya que podían vincular lo aprendido durante la carrera y el compromiso político asumido con tareas que les generaban una gran satisfacción personal:

“En eso encontré todo un mundo que me encantó, me encantó cuando hicimos en la primera didáctica, (...) fuimos a trabajar a Bajo Flores con

un grupo de compañeros (en) un grupo que está dentro de la escuela pero no pertenece a la escuela, es un grupo de chicos que están con causa judicial y les prestan el espacio de la escuela para hacer talleres, y yo ahí daba taller de periodismo, me encantó, me encantó, pegué onda con todos, dije 'bueno, ése es mi lugar', viste cuando encontrás tu mundito, dije 'esto sí me gusta', y eso fue lo que me marcó" (Gabriela).

"Básicamente lo que hacíamos era un taller de comunicación en una escuela secundaria (...), la mayoría de los chicos venían de Ciudad Oculta, de la villa 15 y de otros asentamientos ahí cercanos, más chiquititos. (...) Fue una experiencia muy linda, tanto lo que hicimos con los chicos a nivel institucional como lo que vino después. Con el director de la escuela, con el que cada tanto hablo, empecé a militar en la red barrial de la cual participaba la escuela, un centro de salud, un centro cultural, un centro asistencial autogestionado que había en Ciudad Oculta" (Javier).

Estas prácticas fueron vividas como experiencias placenteras, en las cuales actualizaron sentidos sobre la intervención en el espacio de lo político a través de una práctica pedagógica. 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. En este sentido, Gamarnik (2010) sostiene que las materias de Comunicación pueden ser un entorno

clave para desarrollar una práctica docente que genere aprendizajes profundos, ya que los contenidos buscan problematizar el espacio de lo social, lo político y lo económico, a la vez que pueden conectarse con el trabajo de la lecto-escritura, los nuevos lenguajes mediáticos, los conocimientos técnicos y las manifestaciones del arte y la cultura.

Siguiendo con lo anterior, los entrevistados asimilaron la docencia a una actividad militante, que involucra no sólo los aspectos formales del trabajo sino también una dimensión ética:

"Para mí es esto; poder comunicar, de alguna forma... no te digo transmitir porque no es la idea encajarle a los chicos lo que vos sabés, sino que puedas despertar algún interés, que puedas movilizarlos a ellos en algún aspecto. (...) Creo que el docente debe dar herramientas o recursos que a ellos también les genere... que ellos también construyan sus propias herramientas" (Pilar).

"Básicamente es ser una instancia muy chiquitita inserta en un contexto de transformación (...) ni de guía ni de dirección, palabras horribles, simplemente aportar un granito de arena en un proceso de transformación, ni siquiera te diría que de un proceso de transformación ajeno, porque quizás el que está enfrente tuyo no tiene ganas de transformarse pero termina transformándose a vos. Sos parte de una transformación, puede

ser positiva o negativa, pero sos una influencia, mucho menor de lo que muchos creen que todavía tienen este afán". (Javier)

"Yo lo veo como un instrumento fundamental para poder transformar la sociedad, desde debajo de todo que es donde debe hacerse, que es en la educación. Para mí el docente es un transformador posibilitador de cambio. Hay una frase de Gramsci que dice que con educación no se cambia al mundo, se cambia a los que van a cambiar al mundo. Me parece que ahí está la clave, en transformar a estos pibes para que hagan del mundo algo mejor" (Nicolás).

"En tanto la institución escuela es el segundo gran agente socializador en la sociedad, uno como docente es un agente socializador fundamental en la formación de los ciudadanos y demás (...) yo creo que uno como docente debe ser plenamente consciente de este papel socializador que desempeña" (Ana).

El tema de la oposición entre vocación y profesión ya se ha mencionado en apartados anteriores de este artículo. Siguiendo las ideas planteadas por Tenti Fanfani (2005), los modelos vocacional y profesionalista son tipologías ideales que tienden a convivir en la realidad, ya que la gran mayoría de los docentes considera su actividad tanto desde el punto de vista de la vocación, ligado a capacidades personales y deseos de cambiar la realidad social imperante, como desde el paradigma profesionalista, ya que valoran el lucha por el salario y las condiciones laborales, siendo que la docencia es para ellos una fuente de ingresos y una elección profesional:

"Es una profesión que sin vocación no

sirve. Tiene parte de las dos cosas, porque si no seguiría dando clases ad honorem eternamente, pero hay una cuestión de vocación, para mí, al menos en mi caso, sin duda" (Gabriela).

"Se transformó en una vocación precisamente porque disfruto mi laburo. (...) Si dejo de hacer cosas que me gustan por dar clases es porque dar clases me gusta más que lo otro, es mi vocación" (Jonatan).

"Creo que tiene que ver con que hago lo que me gusta, lo disfruto mucho, yo voy contento, aunque a veces puteás obviamente, como en todos lados, pero voy contento (...) especialmente con adolescentes, es lo que más me gusta, lo que más disfruto, y me da la sensación, por lo que veo en clase, por lo que me cuentan otros docentes, otros colegas, tengo mucha llegada a los pibes" (Javier).

"Es un laburo (...) que no es voy, doy clases y me vuelvo. Ir a dar clases transforma tu humor, tu forma de relacionarte con el tema, es un trabajo humano en el que estás relacionándote con gente, si te gusta, si no te gusta, se ponen en juego un montón de cosas emocionales o de la biografía de las personas" (Paz).

En los testimonios de los entrevistados se pone de manifiesto esta doble valoración del trabajo docente. Algunos destacan el "enamoramamiento" con la escuela y el "ser docente". En otros casos

la docencia aparece en el relato de los informantes como “una vocación que se descubre”; no es considerada un llamado ineludible que sienten desde siempre, sino que coinciden en que eligieron la docencia como camino profesional en base a sus experiencias universitarias. Puede afirmarse, a partir del recorrido realizado a través de los testimonios, que en el caso de los graduados del Profesorado en Ciencias de la Comunicación Social de la UBA la tensión entre vocación y profesión se resuelve en la síntesis de ambas perspectivas. Los docentes manifiestan disfrutar de sus tareas cotidianas, hacerlas con compromiso y dedicación y esto lo vinculan con la faceta vocacional de la docencia. Asimismo, si bien reconocen que es un trabajo con límites horarios y retribuciones pecuniarias, elegido libremente y vivido como una fuente de ingresos —lo cual lo acercaría a la idea de profesión— en la mayoría de los casos se agrega el componente político, que le otorgaría al trabajo docente un “plus”: la posibilidad de intervenir en la realidad social para intentar cambiarla. Así, no se puede reducir el ejercicio de una tarea tan compleja como la docencia a sólo una de estas categorías, sino que tanto en sus aspectos vocacionales como profesionales los informantes viven su trabajo desde una dimensión ideológica y política.

Conclusiones

Este artículo se propuso profundizar en la caracterización y valoración que hacen los graduados del Profesorado de Enseñanza Media y Superior de la

Universidad de Buenos Aires de su tarea docente. Para esto se entrevistó a quince profesores que ejercen en escuelas secundarias del Gran Buenos Aires, pero a los fines de este análisis se seleccionaron doce entrevistas para trabajar, que corresponden a los graduados que son la primera generación de universitarios en sus respectivas familias y a la vez son oriundos de distintas localidades del conurbano bonaerense. Se buscó focalizar en dos dimensiones específicas: en primer lugar, en la trayectoria académica de los informantes y, en segundo lugar, en las conceptualizaciones acerca del ejercicio de la docencia que estos actores elaboran.

Se comprueba que las trayectorias académicas de los estudiantes que son primera generación de universitarios en sus familias y que provienen de sectores desfavorecidos son percibidas por sus protagonistas como difíciles o trabajosas. En las entrevistas se destaca la caracterización de la universidad como “un mundo hostil”, o un espacio que “no está preparado para la clase trabajadora”. Varios de los entrevistados señalaron que debido a los horarios de trabajo la carrera se extendió en el tiempo mucho más de lo planificado, y que gran parte de los esfuerzos que tuvieron que realizar para cursarla no lo constituye la lectura de los textos ni otras actividades académicas, sino el tiempo y el desgaste del viaje desde y hacia sus hogares.

Por otra parte, en la misma cursada de la carrera —Licenciatura en Ciencias de la Comunicación primero, Profesorado después— los graduados se pusieron en contacto con sus primeras experiencias en educación no formal a través de espacios de militancia o actividades de extensión llevadas a cabo desde la facultad. En muchos casos estas actividades fueron las que propiciaron la idea de continuar estudiando para obtener el título de profesores, mientras que simultáneamente descubrían en el ejercicio de la docencia un espacio de militancia y de desarrollo profesional. Otros informantes manifestaron que descubrieron la dimensión político – pedagógica de la docencia en la residencia en Comunicación, que se lleva a cabo en la etapa final del Profesorado. Al realizar estas experiencias en contextos vulnerables, los graduados señalaron haber sentido una gran satisfacción al comprobar que a través de la docencia en Comunicación podían combinar sus inquietudes políticas con el ejercicio de una profesión remunerada.

De estos relatos se desprende que la

mirada del docente como actor político, que se inserta en una comunidad escolar como agente de cambio, tiene su origen en la formación recibida en el Profesorado. Según Gamarnik (2010), la instancia de la formación es un lugar clave, porque todo lo que se desarrolla, se discute y se vuelca ahí tiene un impacto clave en el ejercicio de la docencia futura. Por esto, la autora sostiene que la acción pedagógica es una acción política, ya que la recuperación de la política como herramienta transformadora de la sociedad permite al docente empoderarse y pensarse a sí mismo como un intelectual reflexivo y activo. Esto sólo puede realizarse fomentando la actuación de los docentes como sujetos autónomos dentro de sus comunidades profesionales, valorando la discusión y el intercambio y alentando en los alumnos una mirada crítica de su propio ser y estar en el mundo.

Notas:

(1) Especialista en Educación (UdeSA) y Licenciada y Profesora en Ciencias de la Comunicación (UBA). Maestranda en Educación (UdeSA). Diplomada en Lectura, Escritura y Educación (FLACSO). Docente en instituciones de nivel superior universitario (UCES, USI) y terciarios (Instituto Superior de Música "José Hernández", ISFD 113, ISFD "Sagrado Corazón"). Correo electrónico: nadiaschiavinato@gmail.com

(2) Resolución 3647/04. Consejo Superior de la Universidad de Buenos Aires. Disponible en: <http://www.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/Plan-estudio-Prof.-CC.pdf>

(3) Según Álvarez Newman (2019), se entiende por primera generación de estudiantes universitarios a los hijos de padres sin experiencia en el nivel educativo superior. Además, el autor identifica a estos estudiantes como trabajadores de tiempo completo, actividad que deben conciliar con sus estudios. Álvarez Newman señala que los estudiantes de primera generación universitaria no pertenecen exclusivamente a los "sectores populares" sino que los hay también dentro de las capas medias de la sociedad. Esta heterogeneidad es la que

nos permite incluir dentro de la muestra a aquellos informantes cuyos padres poseen títulos docentes o técnicos de nivel no universitario.

(4) La denominación completa de la asignatura es "Didáctica Especial y Residencia en Comunicación" y está a cargo de la Dra. Cora Gamarnik. Se puede consultar el programa de la materia en el siguiente link: <https://didacticacomu.blogspot.com/>

Referencias Bibliográficas

BIDIÑA, A. Y ZERILLO, A. (2013). La lectura y la escritura en el ingreso a la universidad. Experiencias con alumnos y docentes de la UNLaM. San Justo: Universidad Nacional de La Matanza.

BOURDIEU, P. (1979). "Los tres estados del capital cultural". En: Sociológica, N° 5, pp. 1117. Recuperado de: <https://sociologiac.net/biblio/Bourdieu-LosTresEstadosdelCapitalCultural.pdf>

BOURDIEU, P. Y PASSERON, J.-C. (2003). *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.

CARDUZA, M. L., MISTRORIGO, V., Y RUBINOVICH, G. (2011). "La inserción de la comunicación en el sistema educativo de nivel medio: emergencia e institucionalización del área". En: Gamarnik, C. Y Margiolakis, E. (coords.). *Enseñar comunicación*. Buenos Aires: La Crujía.

CARLI, S. (2003). "La educación pública en Argentina". En Carli, S. (comp./dir.). *Estudios sobre comunicación, educación y cultura. Una mirada a las transformaciones Recientes de la Argentina*. Buenos Aires: Stella.

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

CHIROLEU, A. (2014). "Democratización universitaria y desigualdad social en América Latina". *Revista de Política Universitaria IEC – CONADU*, N° 1 Recuperado de: <https://rehip.unr.edu.ar/handle/2133/9864>

COCONIER, P. (2019). *Los estudiantes universitarios y sus motivaciones para elegir una universidad privada en Zona Norte*. Trabajo Final de Especialización. Universidad Tecnológica Nacional.

Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (2007). *Panorama social de América Latina*. Francia: CEPAL. Recuperado de: <https://repositorio.cepal.org/handle/11362/1227>

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.

DUSSEL, I. (2005). "Impactos de los cambios en el contexto social y organizacional del oficio docente". Ponencia presentada en el Seminario Internacional "La renovación del oficio docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI". Buenos Aires: IIFE- UNESCO. Recuperado de: <http://unter.org.ar/imagenes/10063.pdf>

DUSSEL, I. y Southwell, M. (2010). "La docencia y la responsabilidad política y pedagógica". En: El Monitor de la Educación, N° 25. Ministerio de Educación de la Nación. Junio. Recuperado

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

ESTIENNE, V. Y CARLINO, P. (2004). "Leer en la universidad: enseñar y aprender una Cultura nueva". *Uni-Pluri/Versidad*, 4(3), pp. 9-17. Recuperado de: <https://www.academica.org/paula.carlino/35.pdf>

EZCURRA, A. (2007). Los estudiantes de nuevo ingreso: democratización y Responsabilidad de las instituciones universitarias. *Cuadernos de Pedagogía Universitaria*. 2(1), pp.1-15

EZCURRA, A. (2011). "Abandono estudiantil en educación superior. Hipótesis y conceptos". En: Admisión a la universidad y selectividad social. En: Gluz, N. (comp.). *Cuando la democratización es más que un problema de "ingresos"*. Buenos Aires: Universidad Nacional de General Sarmiento.

FELFEBER, M. (2000). *Una transformación sin consenso: apuntes sobre la política educativa del gobierno de Menem*. Secretaría de Extensión Universitaria, Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires: Noveduc.

FERNÁNDEZ, F. Y POORE, F. (2017). *Comunicadores en crisis. Expectativas y realidades en las trayectorias de los estudiantes de Ciencias de la Comunicación* - UBA. Tesina de grado. Universidad de Buenos Aires.

GALLO, M. (2005). "Masificación de la educación superior: una reflexión acerca de sus causas y contradicciones". *FACES*, 22(11)pp. 49-63. Recuperado de: http://nulan.mdp.edu.ar/135/1/FACES_n22_49-64.pdf

GAMARNIK, C. (2010). "La formación docente y la comunicación en la Argentina. Apuntes para un debate". *Revista Iberoamericana de Educación*. 53(1), pp. 1-7. Recuperado de: <https://rieoei.org/historico/deloslectores/3472Gamarnik.pdf>

GARCIA DE FANELLI, A. (2017). "La graduación: un reto para los estudiantes Universitarios de primera generación". *Revista de Educación Superior en América Latina*, 1(1)pp. 14-15. Enero - junio. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/11336/78323>

HERNÁNDEZ SAMPIERI, R., FERNÁNDEZ COLLADO, C. Y BAPTISTA LUCIO, P. (2014). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill / Interamericana Editores.

LINNE, J. (2018). "El deseo de ser primer generación universitaria: ingreso y graduación en jóvenes de sectores populares". *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 12(1). pp. 129-147. Recuperado de: <https://scielo.conicyt.cl/pdf/rlei/v12n1/0718-7378-rlei-12-01-00129.pdf>

MARGIOLAKIS, E. (2011). La práctica docente en comunicación como proyecto de intervención intelectual. En: Gamarnik, C. y Margiolakis, E. (coords.). *Enseñar comunicación* Buenos Aires: La Crujía.

NICOLAZZO, M. (2005). *Profesores en (la) crisis. Duelos por identidades que no son*. Tesis de Maestría. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.

PARRINO, M. (2014). "Factores intervinientes en el Fenómeno de la Deserción Universitaria". *Revista Argentina de Educación Superior*, 6(8). pp. 39-61. Recuperado de: http://www.revistaraes.net/revistas/raes8_art2.pdf

PIERELLA, P. (2011). "El ingreso a la Universidad como experiencia subjetiva y cultural en estudiantes de la Universidad Nacional de Rosario". *Revista Argentina de Educación Superior*,

- 3(3). pp. 26-48. Recuperado de: http://untref.edu.ar/raes/documentos/raes_3_pierella.pdf
- TENTI FANFANI, E. (1996). Títulos escolares y puestos de trabajo: elementos de teoría y análisis comparado. *Revista de Educación de Adultos*. México: CREFAL. Recuperado de: <http://biblioteca.unsl.edu.ar/website/baea/plan-inst/docs-plan-inst/tenti-mercados-de-trabajo.pdf>
- TENTI FANFANI, E. (2005). *La condición docente. Análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay*. Argentina: Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- TIRAMONTI, G. (2007). "Las transformaciones de la política educativa nacional en los años de la democracia". *Archivos de Ciencias de la Educación*, 1(1). pp. 87-107. Recuperado de: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.686/pr.686.pdf
- TOLOZA, C. (2018). *Alfabetización académica e inclusión educativa. Acercamientos y tensiones entre intenciones y resultados. Un estudio sobre la enseñanza de la lectura y la escritura en los cursos de ingreso de tres nuevas universidades del Conurbano de Buenos Aires en el año 2014*. Tesis de Maestría. Universidad de San Andrés.
- TRUCCO, D. (2015). "Desafíos para la educación superior en América Latina y el Caribe". En: *Foro sobre reforma universitaria. Asociación de universidades del Grupo Montevideo*. Santiago de Chile: CEPAL. Recuperado de: http://conferencias.cepal.org/reforma_universitaria/ppt/pdf/03TRUCCO.pdf
- VAILLANT, D. (2007). "La identidad docente". Ponencia presentada en el I Congreso Internacional "Nuevas tendencias en la Formación Permanente del Profesorado". GTD/PREAL, Barcelona. Septiembre. Recuperado de: http://www.ub.edu/obipd/docs/la_identidad_docente_vaillant_d.pdf
- VASILACHIS DE GIALDINO, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.
- Vior, S. (1998). "La política educacional a partir de los noventa". En: *Educación, Lenguaje y Sociedad*, Vol. 5, N° 5, pp. 59-78. Recuperado de: <http://www.biblioteca.unlpam.edu.ar/pubpdf/ieles/n05a04vior.pdf>