



Tipo de documento: Tesina de Grado de Ciencias de la Comunicación

Título del documento: La construcción de la identidad profesional docente en graduados del Profesorado en Ciencias de la Comunicación Social de la UBA

Autores (en el caso de tesis y directores):

Nadia Soledad Schiavinato

Yamila Gómez, dir.

Datos de edición (fecha, editorial, lugar,

fecha de defensa para el caso de tesis): 2016

Documento disponible para su consulta y descarga en el Repositorio Digital Institucional de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires.
Para más información consulte: <http://repositorio.sociales.uba.ar/>

Esta obra está bajo una licencia Creative Commons Argentina.
Atribución-No comercial-Sin obras derivadas 4.0 (CC BY 4.0 AR)



La imagen se puede sacar de aca: https://creativecommons.org/choose/?lang=es_AR



Universidad de Buenos Aires
Facultad de Ciencias Sociales
Ciencias de la Comunicación



**“La construcción de la identidad profesional docente
en graduados del Profesorado en Ciencias de la
Comunicación Social de la UBA”**

TESINA DE CIENCIAS DE LA COMUNICACIÓN
MAYO 2016

Autora:

Nadia Soledad Schiavinato

29.962.609

155-663-4945 / 4791-0233

nadiaschiavinato@gmail.com

Tutora:

Yamila Gómez

yamilagomez@gmail.com

A mi abuela María Teresa, in memoriam.

A mis padres.

A mi hija Clara Inés, y a los que vendrán.

Agradecimientos

Quiero agradecer en primer lugar a Silvina P., Eugenia, Marisa, Matías, Gabriel, Maia, Ariel, Pablo, María Belén, Daniela, Lorena, Anabella, Silvina M., Noelia y Facundo, por haber dedicado tiempo a contarme su historia. También agradezco especialmente a mi tutora Yamila Gómez, que me alentó, me esperó y me guió a lo largo de este camino de hacer la tesina, entre viajes, casamiento, mudanza, trabajo e hija. Gracias por haber hecho de esta experiencia la más significativa de mi vida académica hasta hoy. No quiero dejar de mencionar a Lucía Caride, quien me acompañó en los primeros pasos de este trabajo y gracias a quien descubrí la carrera que curso actualmente, Ciencias de la Educación. Gracias a mis compañeros de trabajo de las cátedras de Teoría de la Comunicación e Historia de los Medios de UCES, por alentarme y alegrarse por cada adelanto, y especialmente a Analía Sosa Rodríguez, un ejemplo de docente, de comunicadora y de persona. Gracias a mis amigos Bárbara y Mariano, que siguieron paso a paso esta historia desde el CBC. Gracias a mi mamá, Nélide, y a mi suegra, Norma, por haber cuidado a mi hija durante los largos meses que pasé escribiendo esta tesina. Y a Damián, mi marido, por ayudarme a ser siempre mejor.

| | |
|---|-----------|
| Introducción | 7 |
| 1. Capítulo I: Algunas consideraciones preliminares | 10 |
| 1.1 Contextualización y enunciación del objeto de estudio | 10 |
| 1.2 Planteamiento del problema | 12 |
| 1.3 Formulación de objetivos de investigación | 13 |
| 1.4 Encuadre metodológico | 14 |
| 1.5 El diseño de investigación cualitativo | 17 |
| 2. Capítulo II: La creación del Profesorado | 25 |
| 2.1. La Ley Federal de Educación y sus alcances | 28 |
| 2.2 Un cambio de mirada: La Ley de Educación Nacional | 35 |
| 2.3 El Profesorado de Enseñanza Media y Superior en Ciencias de la Comunicación | 42 |
| 3. Capítulo III: Estado del Arte | 47 |
| 3.1 La identidad profesional en los estudiantes: la motivación para elegir la carrera ... | 48 |
| 3.2 La identidad profesional docente: ¿se nace o se hace? | 53 |
| 3.3 El docente como profesional de la educación | 60 |
| 4. Capítulo IV: Marco teórico | 69 |
| 4.1 El concepto de identidad y el enfoque discursivo | 69 |

| | | |
|--|--|-----------|
| 4.2 | El impacto de las tradiciones de formación en la identidad docente | 72 |
| 4.3 | La identidad profesional y las condiciones de la práctica docente | 76 |
| 4.4 | La mirada social sobre la docencia y los docentes: dos modelos en pugna | 78 |
| 4.5 | Los desafíos de la actualidad | 82 |
| 5. Capítulo V: Análisis de las experiencias | | 84 |
| 5.1 | Influencias familiares y tránsito escolar | 85 |
| 5.1.1 | La vinculación con la docencia en el entorno familiar | 85 |
| 5.1.2 | Ensayando la docencia | 88 |
| 5.1.3 | El desempeño como estudiante secundario | 90 |
| 5.1.4 | Influencia de los docentes del nivel secundario | 92 |
| 5.2 | La experiencia universitaria de los docentes en Comunicación | 96 |
| 5.2.1 | Influencia familiar para seguir estudios superiores | 96 |
| 5.2.2 | La elección de la carrera Ciencias de la Comunicación | 99 |
| 5.2.3 | Elegir la Universidad de Buenos Aires | 104 |
| 5.2.4 | Los primeros años de la carrera: el CBC, la sociabilidad, el transporte | 109 |
| 5.2.5 | Las experiencias de conocimiento de los futuros docentes | 116 |
| 5.2.6 | El origen social como un condicionamiento para los estudiantes universitario ... | 125 |
| 5.2.7 | La militancia dentro de la universidad | 127 |

| | | |
|-------|--|-----|
| 5.3 | Descubrir la docencia | 133 |
| 5.3.1 | Empezar a pensarse docente: la elección de la orientación | 134 |
| 5.3.2 | La elección del Profesorado en Ciencias de la Comunicación | 137 |
| 5.3.3 | La práctica docente como una confirmación de la carrera elegida | 143 |
| 5.3.4 | La evaluación de los graduados sobre el Profesorado: tensión entre la teoría y la práctica | 145 |
| 5.4.1 | Identidad como categoría relacional: con los alumnos, con los otros docentes ... | 152 |
| 5.4.2 | Vaivenes de la docencia en Comunicación: reproductivismo y legitimación..... | 161 |
| 5.4.3 | La autoexigencia de los docentes de Comunicación | 164 |
| 5.4.4 | Los recursos de la práctica docente en Comunicación | 168 |
| 5.4.5 | La docencia como actividad política | 177 |
| 5.4.6 | La docencia como trabajo: ventajas y desventajas | 181 |
| 5.4.7 | La mirada social sobre la docencia: vocación versus profesión | 191 |
| 5.4.8 | ¿Qué es ser docente? | 195 |
| | Conclusiones | 201 |
| | Bibliografía | 210 |

Introducción

“Hay una construcción por parte de esta gente joven que se está insertado en un sistema educativo que se está redefiniendo constantemente y en esa brecha hay muchas incertidumbres”

(Eugenia, profesora en Ciencias de la Comunicación)

En las últimas dos décadas, la educación en Argentina ha sido objeto de grandes debates y cambios estructurales. Después de diez años de vigencia del sistema instaurado por la Ley Federal de Educación, que establecía una Educación General Básica de nueve años de duración y un trayecto orientado denominado Polimodal, de tres años, se sancionó la Ley 26.206 de Educación Nacional, que reduce la enseñanza primaria a seis años e implementa como obligatoria una enseñanza secundaria de seis años. Además, las orientaciones de la escuela secundaria fueron reformuladas a partir de nuevas bases, entre ellas la orientación en Comunicación. Estos cambios trajeron 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 vieron 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 la presente tesina, enmarcada dentro del tramo final de la Licenciatura en Ciencias de la Comunicación con orientación en Procesos Educativos, se orienta a 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.

Esta investigación tiene como protagonistas a los docentes graduados del Profesorado de Enseñanza Media y Superior en Ciencias de la Comunicación Social de la Universidad de Buenos Aires que ejercen en la escuela secundaria. Dado que su objeto de estudio son las configuraciones de la identidad profesional docente, esta tesina se enmarca en una metodología cualitativa que busca conocer y comprender las redes de significados que los sujetos implicados elaboran en torno a la realidad en la cual viven. Una de las premisas que fundamentan esta elección reposa 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. Es por esto que la herramienta de análisis a implementar es la historia de vida o biografía, elaborada en base a entrevistas en profundidad. En análisis del discurso de los informantes permitirá tener acceso a su manera de ver y dar sentido a su actividad docente.

La presente tesina se organiza en cinco capítulos. En el primero, se contextualiza y describe el objeto de estudio, se plantea el problema de investigación y se formulan los objetivos de la misma, tanto generales como específicos. También se expone la ya mencionada estrategia metodológica y se justifica su elección en base a las características del objeto de estudio seleccionado, se detallan los pasos seguidos en el desarrollo de la investigación y se destacan los principales obstáculos que se presentaron tanto en el trabajo de campo como en el posterior análisis de los datos. En el segundo capítulo se explican de manera minuciosa los cambios acontecidos en el sistema educativo argentino en las últimas décadas, marco histórico en el cual se inserta la creación del Profesorado de Enseñanza Media y Superior en Comunicación Social de la Facultad de Ciencias Sociales de la UBA. Además, se describen las fundamentaciones de esta nueva carrera, que se agrega a la oferta académica de la Facultad junto con los Profesorados de Ciencia Política, Relaciones del Trabajo y Trabajo Social, se delimitan los alcances del título y los objetivos propuestos en el Plan de Estudios. En el tercer capítulo se expone un detallado estado de la cuestión, en el que se organizaron los principales aportes de investigaciones previas a los distintos temas abordados en la tesina: motivaciones para elegir tanto la carrera de Ciencias de la Comunicación como el Profesorado, identidad profesional docente como algo construido o innato y rol del docente en tensión entre las perspectivas vocacionales y profesionalistas. El

cuarto capítulo se desarrolla el marco teórico, en el cual se recopilaron y analizaron los aportes teóricos que sirvieron como fundamento para la investigación. El mismo partió de algunos conceptos básicos planteados al comienzo de la tesina (identidad, elección de la carrera, tensión entre vocación y profesión) y se fue ampliando a medida que la recolección y lectura de los testimonios de los informantes brindaban nuevas perspectivas para el análisis (origen social de los docentes, reproductivismo, legitimación del campo de estudio, condiciones de la práctica, mediación, responsabilidad política, entre otros). El análisis de las entrevistas realizadas, que permitieron llegar a algunas conclusiones preliminares, se desarrolla en el quinto y último capítulo. Allí se desarrollan las categorías y subcategorías emergentes de los datos obtenidos, que dan cuenta del modo en que construyen los docentes de Comunicación egresados de la UBA su identidad profesional.

A partir de la concreción de esta tesina, se espera que la misma aporte una porción de conocimiento a un campo relativamente nuevo como es el de la comunicación / educación. Dado que el Profesorado de Enseñanza Media y Superior en Ciencias de la Comunicación Social de la UBA cuenta con diez años de existencia, se espera que este estudio pueda generar espacios de conocimiento acerca de cómo los graduados del Profesorado se ven a sí mismos y a su tarea específica, sus particularidades, dificultades y responsabilidades. Por otra parte, intenta brindar información relevante sobre la formación recibida por los graduados del Profesorado, que podrá ser útil para la reflexión interna y la toma de decisiones.

Capítulo I: Algunas consideraciones preliminares

1.1 Contextualización y enunciación del objeto de estudio

A partir del año 2005 por Resolución N° 3647/04 del Consejo Directivo de la UBA, la Facultad de Ciencias Sociales incorporó a su oferta académica el Profesorado de Enseñanza Media y Superior en Ciencias de la Comunicación Social junto con los Profesorados de Ciencia Política, Relaciones del Trabajo y Trabajo Social), entre cuyos objetivos se destaca el de “*brindar formación docente a estudiantes y graduados interesados en la docencia y en problemáticas vinculadas a la educación*”, según consta en el texto de la mencionada resolución. La creación del Profesorado en Comunicación responde, entre otras, a la necesidad de formar docentes capacitados que puedan desempeñarse profesionalmente en la Escuela Secundaria, de seis años de escolaridad obligatoria a partir de la sanción de la Ley 26.206 en el año 2006. Asimismo, la Ley de Educación Nacional dispone en su artículo 31 que la Escuela Secundaria se divide en dos ciclos: un Ciclo Básico, de carácter común a todas las orientaciones y un Ciclo Orientado, de carácter diversificado según distintas áreas del conocimiento, del mundo social y del trabajo. Como correlato de estas medidas, la Provincia de Buenos Aires sanciona en el año 2007 la Nueva Ley de Educación Provincial 13.688, que recoge las disposiciones de la Ley de Educación Nacional, estableciendo en su artículo 28 que la Educación Secundaria será una unidad pedagógica y organizacional de seis años de duración. En cumplimiento con la Ley Provincial 13.688, la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires aprobó por Resolución N° 3828/09 el Marco General del Ciclo Superior de la Escuela Secundaria y los Diseños Curriculares correspondientes al Ciclo Superior de la Educación Secundaria Orientada, que comprende las siguientes orientaciones: Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Economía y Administración, Arte, Comunicación, Educación Física y Lenguas Extranjeras. De esta manera, la Provincia de Buenos Aires establece normativamente la obligatoriedad de la Escuela Secundaria de seis años y dispone que una

de las orientaciones de su Ciclo Superior sea la de Comunicación, con lo cual los egresados de dicha orientación obtienen el título de Bachiller en Comunicación.

Según lo planteado en el Marco General de la Orientación en Comunicación, se trata de una iniciativa superadora de las experiencias recogidas en la modalidad de Arte, Diseño y Comunicación del Polimodal en la provincia de Buenos Aires. Tal como se indica en el mencionado documento, la nueva propuesta de una Escuela Secundaria Orientada en Comunicación se aparta de la perspectiva instrumental que acompañaba la ideología neoliberal, fuente inspiradora de la Ley Federal de que dio origen al Polimodal. El Marco General se plantea centrar la atención en los intercambios entre los sujetos y entre éstos y las instituciones, lejos de la mirada reduccionista en los medios y en los mensajes, en la utilidad de los dispositivos tecnológicos y en el premio a la acumulación y al consumo. Se busca proponer como objeto de estudio en el nivel secundario la construcción comunicativa de la realidad social haciendo hincapié en el encuentro y el aprendizaje entre diferentes actores sociales. Ante esta perspectiva, se impone la necesidad de formar docentes que puedan responder a este cambio de paradigma (Leis y Vilalta, 2010) en torno a qué se entiende por la enseñanza de la comunicación en la Escuela Secundaria. A esta demanda responde el Profesorado de Enseñanza Media y Superior, cuyas primeras cohortes de graduados comienzan su trayectoria profesional en el marco de un sistema educativo radicalmente distinto al que ellos transitaban como estudiantes secundarios.

A partir de la propia experiencia como docente de Ciencias de la Comunicación en el nivel secundario se ha podido advertir de manera preliminar que existe una extrañeza por parte de los compañeros docentes e incluso de los directivos con respecto a la presencia de la Comunicación como temática de problematización y estudio en el Ciclo Superior de la Escuela Secundaria. Asimismo, los jóvenes docentes que comienzan su trayectoria profesional en el campo educativo ejerciendo como docentes de Comunicación parecen desplegar estrategias distintas al momento de enfrentarse a su tarea, configurando prácticas múltiples que seguramente responden a la particular construcción que cada uno de ellos hace de su función o desempeño. Estos distintos posicionamientos frente a la práctica, visibles en el accionar cotidiano del docente, darían cuenta de algo más profundo: su identidad. Si entendemos la identidad no desde una perspectiva esencialista sino como una

red de relaciones y discursos que atraviesan a los sujetos y les permiten adscribir sus prácticas a ciertas configuraciones identitarias (Arfuch, 2002), podríamos empezar a pensar qué discursos la conforman y en qué se distingue esta identidad profesional docente de otras. De esta manera, la experiencia preliminar mencionada anteriormente ha funcionado a modo de disparador para el planteo del problema de investigación.

Esta tesina pretende ser una invitación a reflexionar sobre la construcción de la identidad profesional de los docentes noveles de Ciencias de la Comunicación, entendiendo que el ejercicio de la docencia es una actividad compleja que requiere, además de conocimientos y estrategias metodológicas, un aprendizaje del oficio ligado directamente con la acción que sólo acontece en la medida que se lo realiza: el docente aprende a enseñar enseñando pero también aprende y aprendió a enseñar apropiándose de prácticas ligadas a ese oficio durante su trayectoria escolar previa, como alumno de nivel secundario y universitario. En función de lo expuesto, se enunció el objeto de estudio como **la construcción de la identidad profesional docente de los graduados del Profesorado de Enseñanza Media y Superior en Ciencias de la Comunicación Social de la Universidad de Buenos Aires que ejercen en la escuela secundaria.**

1.2 Planteamiento del problema

El problema objeto de esta tesina se presentó de la siguiente manera: **¿Cómo construyen su identidad profesional docente los graduados del Profesorado en Ciencias de la Comunicación de la Universidad de Buenos Aires que ejercen en la Escuela Secundaria?**

Tomando este problema como base del análisis, se pueden sugerir algunas preguntas relacionadas que ayudarán a delinear más claramente el objeto de estudio:

- **¿Cuáles son los aspectos que configuran la identidad profesional de los profesores en Comunicación egresados de la UBA?**

- **¿Cuál es el peso de la propia experiencia como alumnos al momento de construir la identidad profesional docente?**
- **¿Cuáles fueron los motivos que llevaron a la elección de la docencia como actividad profesional?**
- **¿Qué tipo de relaciones establecen con sus pares y con sus alumnos?**
- **¿Cómo se ven los docentes noveles a ellos mismos? ¿Cómo construyen su identidad profesional en el trabajo día a día en el aula?**

1.3 Formulación de los objetivos de investigación

El objetivo general que se persigue con esta investigación es: **comprender cómo construyen su identidad profesional docente los graduados del Profesorado en Ciencias de la Comunicación de la UBA que se desempeñan como profesores en la escuela secundaria.**

Asimismo, se plantean algunos objetivos específicos tales como:

- Describir **cuáles son los aspectos que configuran la identidad profesional de los docentes de Comunicación** egresados del Profesorado en Ciencias de la Comunicación de la UBA.
- Reconstruir las **trayectorias escolares** de los egresados del Profesorado.
- Identificar las **motivaciones personales** que llevaron estos egresados a elegir la docencia en nivel medio como campo de desempeño laboral y analizar la **incidencia de estas motivaciones en la construcción de su identidad profesional.**
- Caracterizar el tipo **de relaciones establecen con sus pares docentes y sus alumnos**, y cómo inciden estos vínculos en la formación de su identidad profesional.

- Comprender cómo construyen los egresados del Profesorado en Comunicación su identidad docente a partir del **ejercicio de su profesión en la actividad diaria**.

1.4 Encuadre metodológico

La presente investigación se enmarca en un tipo de **metodología cualitativa**, y toma como principal herramienta de indagación a la **historia de vida**. Si se tienen en cuenta las pautas planteadas por Wainemar y Sautu (2001) para pensar una metodología acorde al tema de investigación que se busca estudiar, resulta necesario determinar si la investigación plantea un estudio sincrónico o diacrónico de la realidad social, teniendo en cuenta que los cortes sincrónicos permiten comparar el mismo fenómeno en distintos momentos históricos, mientras que la diacronía permite estudiar los procesos. En este caso particular, el tema de investigación plantea la necesidad de un abordaje diacrónico del fenómeno a estudiar, ya que se analizará el proceso de construcción identitaria de los docentes de Comunicación en tanto son profesionales de la educación, a través de la reconstrucción de su trayectoria profesional y de su historia personal. La herramienta metodológica seleccionada es la historia de vida, lo cual implica la reconstrucción de las trayectorias de los docentes entrevistados, quienes detallaron episodios de su vida personal y profesional pasada y presente. Se realizaron entrevistas en profundidad de tipo conversación narrativa entre entrevistador y entrevistados de forma de acceder a la información desde la perspectiva del actor. Las preguntas que estructuraron las entrevistas se orientaron a captar las perspectivas, definiciones y el modo en que estos docentes experimentan y describen su mundo. Es característico de este tipo de metodologías que a través de la narración del informante el investigador pueda comprender su manera de mirar lo social, aprehender las experiencias destacadas de su vida y las definiciones que esa persona aplica a tales experiencias. Por tanto, la historia de vida presenta la visión de la vida de una persona en sus propias palabras, en gran medida como una autobiografía.

Esta metodología exige incursionar en las historias individuales y colectivas y en las narrativas tanto de la vida escolar y académica como profesional de los informantes, para identificar y situar algunos fenómenos y problemáticas específicas. En la interacción entre entrevistador y entrevistado se crea un espacio de alto valor significativo, que Leonor Arfuch (2002) denomina “*el espacio biográfico*”: esta metodología que busca recuperar la voz del otro, cada vez más presente en investigaciones en ciencias sociales, delimita un espacio de sentido donde es posible desarmar el sentido común y descubrir nuevos significados sociales. En el caso particular de la presente investigación se realizaron entre los meses de enero y marzo de 2015 un total de 15 (quince) entrevistas en profundidad, de aproximadamente dos horas cada una. En ellas se pidió a los informantes que describieran sus historias de vida organizándolas en dos partes: por un lado todo lo referido a su trayectoria escolar y universitaria, incluyendo detalles sobre su vida familiar, ocupaciones de los padres y hermanos, trayectorias de cada uno de ellos. Por otra parte, se pidió a los entrevistados que describan su ingreso a la docencia y las consideraciones pertinentes a su trabajo como docentes: valoraciones, rutinas, elecciones laborales, entre otras cuestiones. Siguiendo a Arfuch (2002), se consideró a la reconstrucción del espacio biográfico como el punto de partida de una relación dialógica donde lo íntimo y lo social se interpenetran y se modifican sin cesar. Según la hipótesis de la autora, a la cual adscribe esta tesina, en esa dinámica lo biográfico se define como un espacio intermedio entre lo público y lo privado en el cual es posible delinear -en pequeña escala y mediante una lectura interpretativa- los significados presentes en un fenómeno social.

La elaboración de un diseño de investigación en ciencias sociales requiere reflexionar acerca de cuál es el paradigma epistemológico desde el cual se pretende abordar el objeto de estudio. Esto significa delimitar una matriz conceptual que permita pensar las estrategias metodológicas pertinentes, definir una forma de mirar el problema, establecer las características del objeto de estudio, las preguntas de investigación y las estrategias de investigación. Para comenzar a pensar cuál es el paradigma epistemológico a partir del cual se realizó el diseño de la presente investigación, es conveniente retomar los planteos de Geertz (1973), quien considera que la cultura es un concepto semiótico. El autor sostiene que el hombre vive “*inserto en tramas de significación que él mismo ha tejido*” (p. 20) y que la cultura constituye ese entramado de significados a partir de los cuales damos sentido

al mundo. Por lo tanto, el análisis de la cultura es visto no como “*una ciencia experimental en busca de leyes, sino una ciencia interpretativa en busca de significaciones*” (p. 20). Si bien Geertz parte de considerar el análisis cultural desde la perspectiva de la antropología, sus ideas pueden ser útiles para definir el abordaje de una investigación sobre las configuraciones identitarias de los docentes en Ciencias de la Comunicación, ya que se intentará indagar, a través del discurso de los informantes, los significados que éstos otorgan a los distintos componentes de su identidad profesional docente. Se realizará un esfuerzo intelectual que consiste en interpretar las interpretaciones de los informantes para desentrañar “*las estructuras de significación y en determinar su campo social y su alcance*” (p. 24).

Esta postura que propone el acceso al fenómeno de estudio mediante la interpretación de las interpretaciones se sostiene en la idea de que es en el fluir de lo social donde las formas culturales se articulan y cobran sentido a partir de un sistema simbólico que les es propio. Es por ello que la perspectiva interpretativa pretende acceder a estos sistemas simbólicos en los propios términos de los informantes involucrados, y no desde categorías previamente diseñadas. A diferencia de lo que sucede con las investigaciones en ciencias naturales, u otras que parten desde paradigmas positivistas, la investigación interpretativa no busca validar empíricamente una hipótesis previa, sino acceder, mediante la comprensión (es decir analizando lo que los propios informantes piensan sobre sus creencias, pensamientos y prácticas) a una pequeña porción de conocimiento sobre el campo de estudio. El rastreo de estas representaciones sociales sobre ellos mismos, su formación académica, su tarea docente, sus compañeros y sus perspectivas a futuro ubica a este trabajo en el plano del *paradigma indicial o interpretativo*, ya que se interpretará el discurso de otros. Siguiendo esta lógica se hace imprescindible utilizar herramientas de investigación propias de la perspectiva cualitativa.

1.5 El diseño de investigación cualitativo

A partir de lo dicho anteriormente, el diseño de investigación que corresponde a este tipo de paradigma epistemológico, que considera al flujo de lo social como inscripto en una cultura y a esa cultura como un entramado de significaciones a través de las cuales el investigador “se abre paso”, es el de la metodología cualitativa. Según Stella Martini (2007) la perspectiva cualitativa

se concentra en la ocurrencia de un fenómeno, entendido como un proceso, usa categorías y parte de premisas que describe e interpreta desde una racionalidad sustantiva (se trata de construir sentido del objeto, analizar en profundidad y llegar a conclusiones integrales). Busca elucidar los significados del fenómeno y encontrar e identificar lo distintivo (p. 4).

Dado que el objeto de estudio de esta tesina, la construcción de la identidad profesional docente, es algo que no se puede medir mediante técnicas cuantitativas, se intentará deconstruir los sentidos que están naturalizados por los sujetos y que se inscriben en su discurso cotidiano, para dar cuenta de los elementos que conforman su identidad profesional como profesores de Ciencias de la Comunicación egresados de la UBA y qué es lo que los distingue de otros docentes en su configuración identitaria.

¿Qué es lo que caracteriza a la metodología de investigación cualitativa? Según Maxwell (1996) la investigación cualitativa es un proceso interactivo no secuencial que incluye idas y vueltas entre los diferentes componentes del diseño, y que requiere del investigador un proceso de reflexión permanente para dilucidar si los pasos dados son válidos respecto de los objetivos de la investigación. A diferencia del esquema rígido propio del diseño cuantitativo, en el cual cada paso del proceso de investigación se encuentra delimitado y claramente secuenciado, en la investigación cualitativa “*los componentes forman una totalidad integrada e interactuante, con cada componente estrechamente ligado a varios otros, en lugar de estar ligados en una secuencia lineal o cíclica*” (p. 3). Un diseño cualitativo debe ser flexible y poder admitir cambios a medida que surgen elementos novedosos en la investigación, debe ser adaptable y poder cambiar en

la dirección en la que el análisis lo lleve. En esto coinciden Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista (2010), quienes plantean que, dado que lo que se busca es obtener datos de personas, más ligados a sus representaciones sociales y a sus imaginarios que a cuestiones puramente empíricas, el diseño de investigación cualitativa debe ser flexible, no lineal y adaptable. En este tipo de investigaciones, prosiguen los autores, coexisten varios elementos de análisis, entre los cuales *“se destacan los significados: son los referentes lingüísticos que utilizan los actores humanos para aludir a la vida social como definiciones, ideologías o estereotipos. Los significados van más allá de la conducta y se describen, interpretan y justifican”* (p. 409). En esta investigación, se indagarán los sentidos atribuidos por los informantes a los elementos que constituyen su identidad profesional docente, y a los cuales se accede a través del análisis detallado y profundo de sus discursos. En este sentido, Vasilachis de Gialdino (2006) considera que la investigación cualitativa es un proceso de tipo interpretativo, destinado a examinar un problema social a partir de una postura que pone en primer plano las experiencias de las personas, descubriendo la perspectiva de los actores para poder construir conocimiento con ellos y no a partir de considerarlos simples fuentes de datos. Para la autora, los rasgos característicos de la investigación cualitativa son *“son el interés por el significado y la interpretación, el énfasis sobre la importancia del contexto y los procesos y la estrategia inductiva y hermenéutica”* (p. 26). La investigación cualitativa puede ser considerada entonces como un acto interpretativo, que intenta dilucidar cómo comprenden al mundo los sujetos mediante el análisis de sus actos, sus discursos y sus formas de vida, partiendo de unidades de análisis mínimas como puede ser una frase, un comportamiento o una forma de resolver un conflicto. Otra de las características de la investigación cualitativa es su carácter relacional: se basa fundamentalmente en la comunicación entre dos partes –investigador e informantes- que al intercambiar sentidos se modifican mutuamente.

La investigación cualitativa utiliza métodos de análisis que se corresponden con las características mencionadas anteriormente. Estas herramientas deben ser flexibles y tener cierta plasticidad para adaptarse a los cambios y al contexto social en el cual los datos se producen, ya que la investigación cualitativa trabaja “en el campo”, de manera directa con los actores, con sus vidas, sus preocupaciones y los sucesos que los afectan. Volviendo a lo desarrollado por Hernández Sampieri y otros (2010), la herramienta primaria en la

metodología cualitativa es la observación. Aunque no sea en este caso la herramienta central que permita el abordaje del objeto de estudio (que se explicará más adelante), la observación está presente en todas las etapas del trabajo de campo y permite un primer acercamiento a los sujetos con los cuales se trabajará durante la investigación. Cómo se presentan a sí mismos, cómo se visten, qué lugar eligen para el contacto con el investigador, cómo se comportan, son todos elementos observables a simple vista que, aunque de manera implícita en este caso, permiten a quien investiga dar un primer paso en el descubrimiento del sujeto y las significaciones que organizan su vida.

Dicho esto, la herramienta fundamental de esta investigación la constituye la entrevista en profundidad, que permite a través de las preguntas y respuestas un intercambio significativo que construye sentido. Es importante señalar la coherencia entre el paradigma indicial de las ciencias sociales, la metodología cualitativa utilizada y la herramienta de investigación elegida. Los datos no “están ahí” y hay que “ir a buscarlos”, sino que se “construyen” entre entrevistador y entrevistado. Así, el informante no es parte pasiva sino activa del proceso de investigación, quien brinda su discurso como insumo para la interpretación del investigador. Es por este motivo que las entrevistas se realizaron en un tono espontáneo y cordial, dejando que fluya el punto de vista único y profundo del entrevistado. En esta investigación se realizaron quince entrevistas semiestructuradas, lo cual significa que además de utilizar un cuestionario base conformado por preguntas abiertas, se repreguntó, se pidieron precisiones y se realizaron preguntas adicionales para obtener mayor información sobre los temas deseados. Es decir que el cuestionario funcionó a modo de “mapa orientativo” a partir del cual realizar la entrevista, pero en ningún caso significó una clausura en esas y sólo esas preguntas. Este cuestionario se dividió 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, dificultades y desafíos, materias que representaron un quiebre en la carrera, etc. Al trabajar con egresados de la misma carrera, resultó interesante identificar en el discurso de los informantes las similitudes, las opiniones diversas y las evaluaciones que éstos realizaron sobre sus estudios universitarios. En la segunda parte 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. Finalmente, a todos los entrevistados se les realizaron tres preguntas de definición para cerrar la entrevista. Las mismas consistieron en: *¿Qué ventajas y qué desventajas le encontrás al trabajo docente? ¿Qué lugar ocupa para vos la profesión y cuál ocupa la vocación en la tarea docente? ¿Qué es para vos ser docente?* La intencionalidad de pedir estas definiciones tuvo que ver con la necesidad de acceder a ciertos sentidos propios del universo de los informantes, para luego verificar en las respuestas las significaciones que conforman dicho universo.

Las entrevistas fueron realizadas en su totalidad en bares cercanos a los lugares de trabajo de los informantes, o con quienes así lo prefirieron en sus propios hogares, con el objetivo de que éstos se sintieran cómodos al momento de expresarse sobre sus vidas, sus experiencias y sus opiniones sobre los temas abordados. Esto respondió a los lineamientos para el desarrollo de entrevistas descriptos por Guber (2004), quien destaca la importancia del contexto restringido en la interacción social en general y particularmente en el encuentro entre investigador e informante. Todas las entrevistas tuvieron una duración aproximada de entre una hora y media y dos horas, atendiendo a la premisa de no cansar al informante ni abusar de su tiempo y disposición. Las entrevistas realizadas para esta investigación se vinculan profundamente con la biografía o historia de vida, que es otra de las herramientas más usadas en la investigación cualitativa. Al respecto, Koremblit (2004) sostiene que

la historia de vida implica por lo general un rastreo detallado de la trayectoria vital de una persona, al modo de un estudio de caso. Se elige para ese propósito a una o a varias personas a las que se las considera prototípicas del tema que se pretende explorar (p. 20).

Se busca así capturar el proceso de interpretación, el cómo los sujetos otorgan sentido a los fenómenos que los rodean y así construyen su universo social. Es por esto que se trabaja desde la perspectiva de las personas, quienes están continuamente interpretándose y definiéndose en diferentes situaciones. En este caso la herramienta de análisis permite trabajar con toda la experiencia de vida de una persona, haciendo hincapié en nuestras

preguntas de investigación. Podría afirmarse que, en vista de la plasticidad de las investigaciones cualitativas y de las necesidades de esta investigación en particular, se elaboró una herramienta que combina particularidades de la entrevista en profundidad con la historia de vida, lo cual permitió comprender la conformación de la identidad profesional docente desde la perspectiva de los actores.

Una vez recolectados los datos y transcriptas las entrevistas, y habiendo definido ya el marco teórico y la perspectiva metodológica, se analizaron los datos tomando como base el procedimiento de **teoría fundamentada**, explicado por Hernández Sampieri y otros (2010). Se realizó una primera relectura del corpus de análisis en su totalidad, y a medida que se avanzaba en la lectura se fueron completando fichas (bitácora de análisis) con anotaciones que surgían de la propia experiencia de lectura y recuperaban algunas observaciones detalladas en la bitácora de campo (una libreta de anotaciones que se fue completando a medida que se avanzaba con las entrevistas). En tercer lugar, se organizaron los datos por párrafos (unidades de análisis) y se eliminó la información irrelevante, agrupando los párrafos en categorías de análisis (dichas categorías serán explicitadas en el capítulo pertinente). Una vez delineadas las categorías se las agrupó por temas, dentro de los cuales se buscaron similitudes, oposiciones, vínculos, relaciones. Como la teoría fundamentada se basa en que la misma va surgiendo del análisis de los hechos, es decir, fundamentándose en ellos, el trabajo realizado con la bitácora de análisis fue de importancia crucial para poder sistematizar un volumen de información que en su primera instancia se presentaba como difícil de manejar. En esta investigación se trabajó con unidades de análisis de “libre flujo”, esto es, se tomaron párrafos de diferentes extensiones según lo ameriten los significados presentes en ellos.

En investigación cualitativa es fundamental darle sentido a las categorías con las cuales se trabaja, para identificar los significados presentes una cada una y las relaciones entre ellas. Dado que para esta investigación se han seleccionado quince casos representativos, no es posible generalizar los resultados. El objetivo final de este trabajo no es “constatar” una hipótesis sino comprender en profundidad la perspectiva de los docentes de Comunicación egresados de la UBA en relación con sus propias configuraciones identitarias. Por este motivo, se intentó integrar las categorías en “temas” más generales

que den cuenta de la identificación de significaciones que aparecen de manera repetida entre las categorías. Los temas son la base de las conclusiones que emergerán del análisis.

Siguiendo con lo anterior, ya se ha dejado en claro que la metodología cualitativa trabaja de manera inductiva, interpretando el discurso de sujetos particulares y sin partir de una hipótesis previa sino dejándose guiar por las preguntas de investigación. También se ha señalado que en este tipo de diseños metodológicos cumple un rol fundamental el investigador, quien puede ser considerado como “el” instrumento de recolección de datos. Es a partir del intercambio mano a mano entre entrevistador e informante como se van a construir los datos a partir de los cuales se desarrollará la teoría. Vasilachis de Gialdino (2006) sostiene que la investigación cualitativa *“toma a la comunicación del investigador con el campo y con sus miembros como una parte explícita de la producción de conocimiento. Las subjetividades del investigador y de los actores implicados son parte del proceso de investigación”* (p. 6). De esta forma, la manera en la cual el investigador se posiciona con respecto a los sujetos con quienes va a trabajar en conjunto adquiere una importancia vital. Al respecto, la mencionada autora propone una *“epistemología del sujeto conocido”*, una postura que da la posibilidad al informante de ser una parte activa en la construcción cooperativa del conocimiento, y no una simple fuente de datos. Así, se considera al informante como un

sujeto conocido activo y no pasivo, como siendo y haciendo, no como estando y aceptando, como produciendo conocimiento, no como proveyendo datos útiles para que los otros conozcan, ni considerado sólo como un depósito de esos datos, es el que marca la diferencia entre una epistemología centrada en el sujeto cognoscente y otra, centrada en el sujeto conocido (p. 54).

Esta **epistemología del sujeto conocido** considera al resultado del proceso de conocimiento como una construcción cooperativa en la que sujetos esencialmente iguales realizan aportes diferentes. En la investigación cualitativa en ciencias sociales, y más en el caso de esta investigación en particular -que toma a la entrevista en profundidad como su herramienta para acceder al campo- el conocimiento se construye en el espacio discursivo instaurado entre el que pregunta y el que responde, ya que todos los datos se obtienen a través de la palabra. Esta postura epistemológica y sus correspondientes herramientas

metodológicas tienen, empero, algunas limitaciones que es necesario señalar. Tal como plantea Guber (2004), muchas veces se proyectan supuestos del investigador sobre el discurso del informante, ya que al plantear sus preguntas el investigador no logra separar su marco interpretativo del que corresponde a los sujetos de estudio. En esta investigación esa “distancia epistemológica” fue muy difícil de trabajar ya que, al ser egresados de la misma carrera y compartir una profesión común, fue necesario que la investigadora se ubique en una posición de desconocimiento que le permita acceder al marco interpretativo de los informantes sin influirlo ni “guiarlo” durante las entrevistas. Para esto fue necesario un ejercicio constante de “*vigilancia epistemológica*” (Bourdieu, Chamboredon y Passeron, 1975), teniendo en cuenta de manera constante las condiciones sociales en las cuales se produjo la investigación. El ejercicio de vigilancia epistemológica hizo que se analicen las técnicas y conceptos de manera minuciosa para evitar usarlos en forma “automática”. Esta reflexividad, puesta en práctica sobre todo durante las entrevistas (muchas veces los entrevistados daban por sentado ciertas cosas y fue necesario pedirles que expliciten sus posturas) ayudó a diferenciar permanentemente los marcos interpretativos de ambas partes en la relación de investigación.

Esta diferenciación y trabajo vigilante de “separar” los marcos de referencia del investigador y de los informantes permite acceder al universo de estos últimos de manera “respetuosa”: es decir, no intenta imponer sus propias creencias sino que adopta una postura reflexiva para descubrir las visiones propias de los participantes, desde un rol abierto y que genere un espacio de diálogo (Hernández Sampieri y otros, 2010). En esta investigación, se procuró trabajar con los informantes en lugar “a través” de ellos, respetando sus silencios, sus formas de pensar, interrumpiendo sólo cuando se consideraba fundamental aclarar algunas cuestiones. Lo dicho anteriormente nos remite de nuevo a Guber (2004), quien afirma que la investigación que busca descubrir en lugar de ratificar, tal como es esta, necesita de un enfoque que busque “*reconocer que el de los informantes es un universo distinto del mundo del investigador*” (p. 5). Asimismo, Bourdieu y otros (1975) afirman que esta actitud reflexiva del investigador lo previene de la formulación de cierta “*sociología espontánea*”, riesgo que se corre por la similitud del lenguaje común con el lenguaje académico en ciencias sociales. Al respecto, señalan que “*la vigilancia epistemológica se impone particularmente en el caso de las ciencias del hombre, en las que*

la separación entre la opinión común y el discurso científico es más imprecisa que en otros casos” (p. 28). Esta vigilancia epistemológica es lo que impide que la familiaridad con el universo social –en este caso es casi total- lleve a la sociología espontánea, que “*constituye el obstáculo epistemológico por excelencia para el sociólogo, porque produce continuamente concepciones o sistematizaciones ficticias, al mismo tiempo que sus condiciones de credibilidad”* (p. 28). Es por esto que Bourdieu señala la necesidad de realizar efectivamente una ruptura con las “preconcepciones”, es decir, con las nociones propias del lenguaje común. La palabra, herramienta básica de las ciencias sociales, es a la vez el principal vehículo de las representaciones comunes de la sociedad. Es por esto que se hace necesario realizar una crítica profunda a las concepciones del lenguaje corriente, para que no interfieran en la elaboración de las nociones científicas, lo cual es el objetivo final de la presente investigación.

Capítulo II: La creación del Profesorado

En el presente capítulo se intentará contextualizar históricamente los cambios ocurridos en el sistema educativo argentino durante la última década del siglo XX y la primera del siglo XXI, que permitirán dar cuenta de los cambios y continuidades en la formación de los docentes cuyas historias de vida conforman el corpus de análisis de esta investigación. Para esto, se relevarán brevemente las diferentes etapas de la historia de la educación en Argentina, con especial énfasis en la figura del docente y en el rol del Estado como actor social de relevancia en el desarrollo del sistema educativo moderno¹.

Ya desde la sanción de la Constitución Nacional en 1853, la educación formó parte de las políticas de Estado, siendo la provincia de Corrientes pionera en este sentido, ya que en el mismo año sancionó su Ley Provincial de Educación, que determinó que la misma sea libre y gratuita. Por su parte, la provincia de Buenos Aires sancionó su Ley de Educación Común en 1875, la cual señalaba en su artículo 1° que la educación en la provincia era gratuita y obligatoria, estableciendo penas para los padres, tutores y encargados que no cumplan con dicha ley. En 1863 Bartolomé Mitre fundó el Colegio Nacional de Buenos Aires, sobre las bases de lo que había sido en años anteriores el Colegio San Ignacio, fundado por los jesuitas en 1661, el Real Colegio San Carlos, fundado en 1772 por Virrey Vértiz y el Colegio de Ciencias Morales, refundado en 1823 por Bernardino Rivadavia. El Colegio Nacional de Buenos Aires dependía de la Universidad de Buenos Aires, fundada en 1821. A instancias de Domingo Faustino Sarmiento en 1869 se creó la Escuela Normal de Paraná, que tenía por objetivo la formación de maestras para las escuelas comunes. Desde sus comienzos, el Magisterio adquirió el perfil de una profesión de Estado, y el docente se erigió como funcionario del aparato burocrático estatal (Birgin, 2000), ya que en las escuelas normales se desarrolló una pedagogía orientada a la homogeneización de una gran

¹ Para la elaboración de este apartado se han consultado los siguientes materiales audiovisuales:

- Proyecto educativo en la Argentina del '80. (2013). En *Horizontes Ciencias Sociales*. Canal Encuentro, Ministerio de Educación de la Nación.
- La Generación del '80. (2013). En *Historia de un país* (cap. VII). Canal Encuentro, Ministerio de Educación de la Nación.
- La Generación del '80. (2013). En *Filosofía aquí y ahora III* (cap. 9). Canal Encuentro, Ministerio de Educación de la Nación.

masa de inmigrantes. El proyecto de la Generación del '80, basado en la filosofía positivista europea, propuso modernizar al país de cara a la Europa protestante y a Estados Unidos y postuló el progreso dentro de un orden social y económico basado en el modelo económico agroexportador. Para esto, impulsó la inmigración europea, cuyos descendientes debían ser formados en la identidad argentina, para lo cual la creación de un sistema educativo de alcance nacional se hacía no sólo necesaria sino también fundamental.

En 1882 se desarrolló el Congreso Pedagógico para discutir la futura ley de educación común, cuya conclusión arrojó que la enseñanza en las escuelas comunes debía ser gratuita y obligatoria, se suprimían los premios y los castigos, se establecía un mínimo de materias y se impartían ciertas condiciones de higiene escolar. Un debate muy importante en torno a la futura ley de educación común era el referido a la secularización, ya que la ideología liberal exigía que la enseñanza fuera laica, mientras que sectores conservadores defendían la enseñanza religiosa. Finalmente la Ley 1420 de Educación Común, sancionada en 1884, estableció que la educación fuera laica, pero que *“antes o después de las horas de clase los ministros autorizados de cada culto enseñaran su religión en las escuelas públicas a los alumnos cuyos padres lo desearan”* (Verbistky, 2007: 37). La Ley de Educación Común formó parte del proceso secularizador de la sociedad argentina llevado adelante por los dirigentes de la Generación del '80, junto con la Ley de Matrimonio Civil (1888), la creación el Registro Civil (1884) y la secularización de los cementerios (1868).

El siglo XIX estuvo signado por grandes separaciones regionales, luchas políticas y diferenciaciones ideológicas, por lo cual se hacía imperioso unificar a la sociedad bajo una identidad común, sintetizada en los símbolos patrios, el idioma nacional y la enseñanza de una historia única. Esta era la misión de la escuela, como parte del aparato burocrático administrativo legitimado por el Estado, principal agente educador. Es por esto que el trabajo docente durante las primeras décadas del siglo XX tuvo una fuerte impronta “normalizadora”, cuyo modelo pedagógico de la instrucción pública se basaba en que *“el educador era portador de una cultura que debía imponer a un sujeto negado, socialmente inepto y potencialmente peligroso”* (Puiggrós, 1990: 125). El nombre de “normalizadores” también se vincula al hecho de que muchos de ellos fueron egresados de las primeras

escuelas normales (Pineau, 1997) que se fundaron en el país, notablemente de la Escuela Normal de Paraná y de las Escuelas Normales 1 y 2 de Capital Federal. La escuela primaria se constituye en este período histórico como “una máquina de imposición de identidades” pero su vez teniendo en cuenta su rol como integrador social al absorber a las masas de inmigrantes y ofrecerles bienes simbólicos que les resultaban inaccesibles en sus entornos familiares de origen (Sarlo, 1999). Es así como se destaca la eficacia cultural, política y socializadora de la escuela en esa primera etapa de la Argentina moderna: *“en la nacionalización de la población inmigrantes y en la construcción de una cultura común, en la conformación de identidades ligadas a un orden nacional y también en el disciplinamiento de maestros y alumnos por un estado emergente”* (Carli, 2003: 18).

A partir de la segunda mitad del siglo XX, la incorporación masiva de sectores medios al sistema educativo hizo que se comenzara a cuestionar el valor cultural de la escolaridad pública en sí misma, la cual comienza a ser pensada como un actor social más junto con los medios masivos de comunicación y el avance del mercado. A partir de la década de 1970 se comienza a criticar a la escuela pública, que deja de ser símbolo incuestionable del acceso a la cultura (Carli, 2003). Con respecto a los docentes, Dussel (2005) señala que en los años '60, con un clima social que valora lo nuevo, lo innovador y el cambio permanente, la escuela pública comienza a ser asociada con lo antiguo, pensado desde una connotación negativa. La asimetría entre docentes y alumnos comienza a verse como algo condenable y la pretensión de ejercer autoridad se reemplaza por la figura de un docente más ligado a la animación cultural: se prioriza el contacto con los alumnos, una relación menos jerárquica con las familias y la flexibilidad disciplinaria, entre otros aspectos.

Este período cierra a comienzos de la década de los ochenta, y durante la década de los noventa se agudizan varios fenómenos, entre ellos

la pérdida de la capacidad disciplinadora de la escuela, exacerbada durante la dictadura e impugnada en el contexto de la transición democrática, la conversión de la escuela en un escenario de conflictos sociales y generacionales y la emergencia de formas públicas de reconocimiento del

valor de la educación pública en el contexto de la reforma estructural del estado (Carli, 2003: 20).

2.1 La Ley Federal de Educación (1993) y sus alcances

Una de las características comunes de los docentes entrevistados a los fines de este trabajo es que han realizado sus estudios secundarios en el marco de la Ley Federal de Educación (Ley N° 24.195 sancionada el 14 de abril de 1993) y otros lo han hecho con anterioridad a la mencionada ley. Sin embargo, todos ellos se han insertado en la docencia con posterioridad a la sanción de la Ley de Educación Nacional (Ley 26.206 sancionada el 14 de diciembre de 2006), lo cual implica un cambio de paradigma que abarca, entre otras cuestiones, la mirada que la legislación establece sobre el ejercicio del derecho de enseñar y aprender. Como lo señala Tiramonti (2007) durante la década de los ochenta se produjo el movimiento de cambio político del autoritarismo propio de la dictadura militar a la democracia, llamado “transición democrática”. Una de las líneas de política educativa que se implementaron con el objetivo de recuperar el sistema educativo para la institucionalización de la democracia fue la eliminación de las restricciones en el ingreso al nivel medio y superior, lo cual dio lugar a un súbito incremento de la matrícula en estos dos niveles.

Durante la década de 1990 se hizo visible una propuesta “modernizadora” que depositó en el mercado el papel de agente dinamizador y transformador. Tal como lo afirma Tiramonti (2007), “*el Estado asume la posición de evaluador y compensador de carencias*” (p. 10), mientras que el mercado, mediante la influencia concreta de los organismos internacionales de crédito, abandonó su tarea de cooperación para posicionarse en un rol de financista, lo cual terminó condicionando la dirección de las políticas de los Estados que recibieron su asistencia (Diosques y Guzmán, 2009). Siguiendo la línea que articula educación y mercado, Tiramonti (2007) afirma que

El Estado fue artífice de una reforma que introdujo en el sistema educativo criterios de organización y legitimación de su accionar que hasta entonces le habían sido ajenos. Los principios de eficacia, eficiencia y competitividad fueron introducidos en la esfera escolar modificando el patrón socializador de estas instituciones y desplazando las referencias valorativas del campo de la política al del mercado. El Estado nacional fue entonces operador de un cambio que lo desplazó como dador de sentido al conjunto del sistema en favor de una construcción que articulaba los sentidos en la confluencia de las demandas particulares y las exigencias del mercado y gobernabilidad (p. 11).

Estas transformaciones tuvieron significativas consecuencias al interior del Estado, que se retrotrajo de su anterior rol interventor en la economía y las políticas sociales, cuyo lugar fue ocupado rápidamente por el mercado. Esta nueva mirada reemplazó la idea del dispositivo escolar como agente de promoción de relaciones más horizontales y prácticas participativas ligadas a la vida democrática. La perspectiva de la eficiencia instaurada por la presencia del mercado instaló la idea de la competitividad en el ámbito de las políticas educativas, con lo cual “*el mercado deja de operar como un exterior que “amenaza” el papel de la escuela, no se lo visualiza como una esfera separada, (...) sino que el mercado se presenta como un actor que da forma al universo escolar*” (Carli, 2003). El concepto de ciudadanía dejó de asociarse al espacio territorial de referencia y se desplazó hacia la idea de “un mundo globalizado”; esto conllevó a un cambio de la idea del derecho como fundamento de la ciudadanía en favor de las “competencias” que los estudiantes deberían adquirir para ser “competitivos” en este mundo globalizado que ya mencionamos. Esta vinculación entre los saberes ligados al espacio escolar y el acceso al mercado de trabajo - competitivo, globalizado, moderno-, en el cual los individuos dejan de ser vistos como sujetos de derecho para ser insumos fácilmente adaptables o descartables, expresó una nueva relación entre democracia, educación y mercado.

Estas ideas, que orientaron el accionar político durante la década de 1990, se vieron plasmadas en la Ley de Reforma del Estado² impulsada durante el primer mandato de

² Ley 23.696 de Reforma del Estado. Art. 11.- FACULTADES DEL PODER EJECUTIVO: Facúltase al Poder Ejecutivo Nacional para proceder a la privatización total o parcial, a la concesión total o parcial de servicios, prestaciones a obras cuya gestión actual se encuentre a su cargo, o a la liquidación de las empresas,

Carlos Saúl Menem (Ley 23.696 sancionada el 17 de agosto de 1989), que ofició de marco legal para una serie de reformas orientadas a achicar el Estado, aumentar la injerencia del mercado en asuntos públicos mediante procesos de privatización y desregular la economía mediante la liberalización comercial, instrumentada por medio de la baja y anulación de aranceles y cupos en la importación. En el terreno de la educación estos cambios tuvieron su correlato en la sanción de la Ley Federal de Educación³, que reformó el sistema educativo siguiendo la lógica de la competitividad mencionada anteriormente. Esta ley 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 un mercado cada vez más competitivo, asociando la educación a un servicio que se mueve bajo el juego de la oferta y demanda*” (Diosques y Guzmán, 2007: 20). La Ley Federal de Educación estableció, según su artículo 10, la nueva estructura del sistema educativo, integrada por la Educación inicial para niños de tres a cinco años de edad, la Educación General Básica, obligatoria, de 9 años de duración a partir de los 6 años de edad y la Educación Polimodal, después del cumplimiento de la Educación General Básica, impartida por instituciones específicas de tres años de duración como mínimo. En el Capítulo IV de la mencionada Ley, el artículo 16 sobre la educación Polimodal establece, entre otros, que los objetivos de este ciclo son

“profundizar el conocimiento teórico en un conjunto de saberes agrupados según las orientaciones siguientes: humanística, social, científica y técnica”; “desarrollar habilidades instrumentales, incorporando el trabajo como elemento pedagógico, que acrediten para el acceso a los sectores de la producción y del trabajo” y “desarrollar una actitud reflexiva y crítica ante los mensajes de los medios de comunicación social”.

sociedades, establecimientos o haciendas productivas cuya propiedad pertenezca total o parcialmente al Estado Nacional, que hayan sido declaradas "sujeta a privatización" conforme con las previsiones de esta ley. En el decreto de ejecución de esta facultad se establecerán, en cada caso, las alternativas, los procedimientos y modalidades que se seguirán. Disponible en: <http://infoleg.mecon.gov.ar/infolegInternet/anexos/0-4999/98/texact.htm>. Recuperado el 5 de noviembre de 2015.

³ Ley N° 24.195. Ley Federal de Educación. Disponible en: <http://infoleg.mecon.gov.ar/infolegInternet/anexos/15000-19999/17009/texact.htm>. Recuperado el 5 de noviembre de 2015.

Asimismo, en el artículo 17 se destaca que

“la organización del ciclo Polimodal incorporará con los debidos recaudos pedagógicos y sociales, el régimen de alternancia entre la institución escolar y las empresas. Se procurará que las organizaciones empresarias y sindicales asuman un compromiso efectivo en el proceso de formación, aportando sus iniciativas pedagógicas, los espacios adecuados y el acceso a la tecnología del mundo del trabajo y la producción”.

Estos lineamientos están en consonancia con las lógicas mercantilistas que los organismos multilaterales de crédito impulsaron en materia de educación, presentes en el diseño de las políticas educativas planteadas en la década del noventa: el cambio de mirada del concepto de la educación como derecho social y humano a la de un servicio ofertable en el mercado tiene su correlato en el texto de la ley, que vinculó los contenidos escolares con el accionar de las empresas, haciéndolas parte activa del proceso de enseñanza y aprendizaje. Estas líneas de acción tomaron cuerpo en los llamados **diseños curriculares**, que establecieron los contenidos a enseñar en cada una de las asignaturas de las diferentes orientaciones.

Para comprender qué idea de escuela, de docente, de alumno y del proceso de enseñanza y aprendizaje se propuso en el diseño curricular para el Nivel Polimodal, se examinaron documentos del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación y de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. En el documento **Estructura curricular básica para el Nivel Polimodal**⁴ se define a la misma como *“una matriz abierta que permite organizar y distribuir en el tiempo los contenidos a enseñar en un tramo del sistema educativo, de acuerdo con reglas comprensibles”* y a la vez *“define un conjunto de espacios curriculares dentro de los cuales se pueden agrupar esos contenidos”*. Esta Estructura Curricular Básica estableció en su fundamentación que uno de los objetivos del nivel era el desarrollo de las *“competencias fundamentales”*, entendidas como *“capacidades complejas que se ponen en juego en una multiplicidad de*

⁴ Estructura Curricular Básica para la Educación Polimodal. Consejo Federal de Cultura y Educación, Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Septiembre de 1998. Disponible en: http://www.me.gov.ar/consejo/documentos/doc_A17/a-marco17.html. Recuperado el 5 de noviembre de 2015.

situaciones y ámbitos de la vida, que integran y articulan conjuntos de saberes de distinta naturaleza y características, en el marco del ejercicio de valores éticos compartidos". A la vez, se planteó la reformulación y la inclusión de los contenidos básicos en cada modalidad, *"abiertos para que las distintas instituciones los adecúen a sus contextos"*, bajo la lógica de la oferta y demanda educativa, la cual piensa a la educación como un servicio y a la escuela como una simple prestadora, mientras que los estudiantes y sus familias son pensados como clientes. Esto redundaba en la idea de la *"diversidad de la oferta"*, también planteada en la Estructura Curricular Básica, que propone bajo la expresión de *"diversidad formativa"* la realidad de las escuelas de los años noventa, que *"se vieron obligadas a mejorar permanentemente su oferta educativa para acrecentar sus recursos y poder ofrecer un servicio de mejor calidad. Los establecimientos más ineficaces tenderían a quedar en el camino mientras que los más aptos incrementarían su matrícula"* (Diosques y Guzmán, 2009: 21).

En la Provincia de Buenos Aires la implementación gradual y progresiva del Nivel Polimodal se dio a partir del año 1999, según lo dispuesto por la **Resolución 4625**⁵ del año 1998, sancionada por la Dirección General de Cultura y Educación. El texto de dicha resolución expresaba que la educación era pensada como *"el valor agregado que concurre a la formación del capital humano"*. Desde esta perspectiva economicista, los alumnos no eran vistos como sujetos de derecho sino como bienes de capital cuantificables mediante el registro de las tasas de escolarización media de la población adulta, cuyo aumento es considerado como *"lo realmente trascendental, teniendo en cuenta, asimismo, que esto refleja el real acervo de capital humano no acumulado"*. En este sentido, el desarrollo y la consolidación del Nivel Polimodal *"representa un factor estratégico a alcanzar, porque es el sector que articula definitivamente la resultante de este sistema de producción de conocimiento y formación, con el sistema de producción de bienes y servicios"*. Vemos así que las nociones de eficacia, eficiencia y competitividad presentes en la retórica de la reforma educativa ligan el saber escolar a la idea de modernización, con su consecuente

⁵ Resolución N° 4625/98 de Polimodal, sancionada por la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires el 6 de agosto de 1998. Recuperado el 5 de mayo de 2016 de: http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:TXIYEQwoAgIJ:www.fmmeduacion.com.ar/Sisteduc/Buenosaires/Documentos/1998/Res4625/Res4625_98.doc+&cd=1&hl=en&ct=clnk&gl=ar

participación de las posibilidades brindadas por la globalización a través de la omnipresencia del mercado.

Dado que la Ley Federal de Educación dispone en su artículo 9° que “*el sistema educativo ha de ser flexible, articulado, equitativo, abierto, prospectivo y orientado a satisfacer las necesidades nacionales y la diversidad regional*”, cada provincia contó con la libertad de desarrollar sus propios diseños curriculares en el marco de los Contenidos Básicos Comunes⁶ y los Contenidos Básicos Orientados⁷ para cada modalidad de la educación Polimodal, las cuales quedaron conformadas de la siguiente manera: **Humanidades y Ciencias Sociales, Economía y Gestión de las Organizaciones, Ciencias Naturales, Producción de Bienes y Servicios y Comunicación, Arte y Diseño.** Los Contenidos Básicos Orientados de la modalidad **Comunicación, Arte y Diseño** indicaban que los espacios curriculares propios de esta orientación eran: **Lenguajes artísticos-comunicacionales, Lenguajes II, Comunicación, Cultura y estéticas contemporáneas, Diseño, Imágenes y contextos y Producción y gestión comunicacional.** Del análisis de los contenidos de estos espacios curriculares se desprende que se pensó a la Comunicación desde una mirada instrumental, como una disciplina práctica aplicada a los campos del conocimiento, que no era considerada importante por su capacidad crítica sino por la utilidad de sus saberes administrativos, económicos, didácticos o psicológicos, confiriendo un nuevo lugar al “conocimiento experto” (Tiramonti, 2007).

Al respecto, Gamarnik (2010) señala que la incorporación de los medios de comunicación como contenido escolar se realizó sin que haya existido previamente una

⁶ En el marco de la reforma educativa lleva adelante por la Ley Federal de Educación de 1993, se llamó *Contenidos Básicos Comunes* (CBC) al conjunto de saberes relevantes que debían estar presentes en los diseños curriculares de cada provincia según el nivel. A partir de esta matriz básica cada jurisdicción del Sistema Educativo debía actualizar sus propios lineamientos y dar paso, a su vez, a diversos pero compatibles proyectos curriculares institucionales. Disponible en: <http://www.me.gov.ar/consejo/documentos/cbc/polimodal/cbcep/>. Recuperado el 5 de noviembre de 2015.

⁷ Los *Contenidos Básicos Orientados* (CBO) de la Modalidad “Comunicación, Arte y Diseño” incluyen los saberes propios de la modalidad, que “*se organizan alrededor de imágenes, lenguajes y contextos que interactúan permanentemente en el marco de la cultura*”. La mirada que los CBO ofrecen sobre los procesos de comunicación es marcadamente instrumental y técnica, destacando que “*se focalizan los modos en que cada contexto, espacio-temporalmente definido, ha construido sus imágenes -construcciones compartidas del pensar, el hacer y el sentir-, teniendo en cuenta los códigos y lenguajes utilizados y los conceptos y categorías que sustentan la producción, a la vez que se introduce el vocabulario técnico propio de estos campos*”. Disponible en: file:///C:/Users/Usuario/AppData/Local/Temp/Temp1_pcboarte.zip/pcboarte.htm. Recuperado el 5 de noviembre de 2015.

política de formación docente que incluyera capacitación en cuanto a contenidos, estrategias pedagógicas y finalidades de la orientación. A esto se sumó un necesario reacomodamiento de docentes que habían sido desplazados de sus cargos como profesores de escuela secundaria luego de la reforma, lo que provocó que en muchos casos las materias de comunicación, novedosas en el currículum escolar, fueran asignadas a docentes no idóneos. En el marco de una década atravesada por el discurso de la eficacia y la eficiencia, *“la idea de la capacitación pasó a ser entonces una solución mágica y se implementaron políticas para reciclar y reconvertir a los docentes”* (p. 1). Las políticas de formación docente no se orientaron a la reflexión crítica y creativa, sino que por “capacitación” se entendió el aprendizaje de competencias que les permitieran aplicar técnicas ya delineadas por grupos editoriales o por agencias internacionales. De esta manera, se concibió a los docentes *“desde la óptica de la carencia, al igual que a sus alumnos: carentes de actualización, carentes de capital cultural, sin capacidad de innovar”* (p.2). Esto los posicionaba en el lugar de simples empleados de grandes burocracias educativas, deslegitimando su rol y socavando su autoridad, lo que tuvo como consecuencia una desconfianza generalizada en sus capacidades y en su rol profesional.

De esta manera, tanto la Ley Federal de Educación, los lineamientos generales del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación para la educación Polimodal, las disposiciones de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires y los Contenidos Básicos Comunes de la Educación Polimodal y los Orientados de la modalidad Comunicación, Arte y Diseño sostuvieron la idea de formar a los jóvenes en capacidades y aptitudes requeridas por el mercado, incorporando la formación de competencias vinculadas al tránsito hacia nuevas formas productivas tras la caída de las sociedades industrializadas. Así, el Estado como representante y realizador del interés general de la sociedad, instaló y avaló un discurso que sacó a los docentes y alumnos de su lugar de ciudadanos y sujetos sociales políticos, para interpelarlos como meros consumidores (Diosques y Guzmán, 2009).

Este es, a grandes rasgos, el contexto educativo que transitaron como alumnos los docentes jóvenes consultados para la elaboración del corpus de análisis de esta investigación. Estos docentes, que hoy ejercen en escuelas secundarias de la Ciudad

Autónoma de Buenos Aires y del Gran Buenos Aires, se encuentran en su práctica cotidiana con un panorama radicalmente distinto al que ellos mismos tuvieron que enfrentar cuando eran alumnos de nivel medio o, en la mayoría de los casos, de Polimodal.

2.2 Un cambio de mirada: La Ley de Educación Nacional

El sistema educativo compuesto por el ciclo de Educación General Básica (EGB) de nueve años y el Polimodal de tres años estuvo en vigencia desde la sanción de la Ley Federal de Educación en 1993 hasta su derogación y posterior sanción de la Ley de Educación Nacional en el año 2006. Durante esos más de diez años el sistema se mostró insuficiente para dar respuesta a las demandas de igualdad y equidad que se planteaban como base de la reforma educativa. Los cambios estructurales del Estado (procesos de privatización, achicamiento del Estado, crecimiento de la deuda externa) dejaron a la educación pública en un estado de precariedad y aislamiento, agudizado por un contexto internacional de globalización y ajustes económicos. Asimismo, los procesos de descentralización en materia de financiamiento educativo, instrumentados mediante la Ley de Transferencia 24.049⁸, promulgada en 1992, propiciaron la transferencia de las escuelas nacionales a la jurisdicción provincial y municipal, las cuales no pudieron sostener su gobernabilidad. Esto generó un déficit ya que la descentralización

no fue acompañada de la provisión de instituciones (normativas y organizacionales) que hicieran posible la coordinación, regulación y unidad del sistema. (...) Estamos ante una configuración del gobierno del sistema educativo en la que el Estado nacional tiene escasa capacidad de direccionar al mismo sistema y solo puede actuar sobre él mediante la implementación de

⁸ Ley N° 24.049. Facúltase al P.E.N. a transferir a las provincias a la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires, los servicios educativos administrados en forma directa por el Ministerio de Cultura y Educación y por el Consejo Nacional de Educación Técnica y las facultades y funciones sobre los establecimientos privados reconocidos. Excepciones. Disponible en: <http://infoleg.mecon.gov.ar/infolegInternet/anexos/0-4999/448/norma.htm>. Recuperado el 5 de noviembre de 2015.

específicos y puntuales proyectos, cuya aplicación depende de la aprobación que de ellos hagan los gobiernos de las jurisdicciones (Tiramonti, 2007: 14).

Por otra parte, durante la década que siguió a la sanción de la Ley Federal de Educación se desarrollaron procedimientos de evaluación del trabajo docente que convirtieron a los procesos educativos “*en cosas medibles a través de indicadores y elaboración de rankings de rendimientos escolares*” (Diosques y Guzmán, 2009: 21), con lo cual los salarios docentes se ataron a la lógica del rendimiento, dejando de lado la idea del proceso educativo como la formación de sujetos para pensarlo como la simple elaboración de recursos humanos. Se trató, en definitiva, de “*transferir la educación de la esfera de la política a la esfera del mercado, negando su condición (...) de derecho social y transformándola en una posibilidad de consumo individual, variable según el mérito y la capacidad de los consumidores*” (Gentili, 1998: 108). Según Filmus y Kaplan (2012) durante el período mencionado, que podemos ubicar entre 1990 y 2000, la aplicación de las políticas neoliberales recomendadas por el llamado “Consenso de Washington” culminó con los más altos niveles de concentración de la riqueza, desocupación y marginación social de las últimas décadas. Esta profunda crisis económica afectó severamente las condiciones de vida de la población, con niveles de desocupación que habían crecido el 50 por ciento con respecto a la década anterior, producto de la desregulación de la economía y la flexibilización del mercado laboral. Asimismo, el derrumbe económico y el grave deterioro de las condiciones de vida de grandes sectores de la población estuvieron acompañados por una profunda crisis política cuyas características principales fueron la deslegitimación de las instituciones, la falta de confianza en la dirigencia política y social y la emergencia de nuevas formas de protesta y organización populares. Siguiendo con lo que plantean Filmus y Kaplan (2012), hacia comienzos del año 2003 el financiamiento educativo se había reducido drásticamente tanto a nivel nacional como provincial.

Esta falta de inversión, junto con los recortes presupuestarios que afectaron todo el servicio escolar, tuvieron su efecto negativo en el pago de los salarios docentes y el mantenimiento de la estructura edilicia escolar, con lo cual impactaron de manera directa en el desarrollo de la tarea educativa (p. 33).

Además, extensión de la obligatoriedad de la Educación General Básica, que retenía a los jóvenes en la escuela hasta los catorce años de edad (noveno año de la EGB), sumado a la falta de oportunidades laborales en un contexto de crisis económica, convirtió a la escuela en el único “refugio” para los excluidos, que encontraban en ella un espacio de integración social que les otorgaba un sentido de pertenencia frente a una sociedad fragmentada y polarizada. Si bien la matrícula aumentó un diez por ciento entre 1999 y 2000, la tasa de escolarización según el Censo 2001 alcanzaba al 53,6 por ciento para el nivel Polimodal (Filmus y Kaplan, 2012).

Ante esta situación, se hacía necesaria la sanción de una norma superadora de la Ley Federal de Educación, que simbolizaba la propuesta educativa del modelo neoliberal, para reemplazarla por otra que, en lugar de seguir los lineamientos bajados de los organismos multilaterales de crédito, contara con la participación de los educadores, padres, ex alumnos, organizaciones de la sociedad civil y sindicatos del sector. El texto base de la Ley de Educación Nacional fue sometido a un debate federal del cual participaron más de cuatro millones de personas y que duró ciento ochenta días. El debate se inició con la firma del **Decreto Presidencial N° 635**⁹, firmado el 22 de mayo de 2006 y se extendió hasta diciembre de ese mismo año, cuando el Congreso Nacional sancionó la **Ley de Educación Nacional N°26.206**¹⁰. En los considerandos del decreto se expresaron los fundamentos respecto a la necesidad de que la nueva norma fuera puesta a consideración de todos los actores en juego:

Concebir a la educación como política de Estado implica que la nueva legislación no debe representar la perspectiva de un solo sector de la sociedad, sino que debe contar con los aportes surgidos del debate amplio y plural de los docentes y de todos los actores sociales involucrados; la consulta a especialistas, académicos y órganos técnicos que han tratado la materia, y del

⁹ Decreto 635/2006. Convócase al conjunto de los actores del sistema educativo para la elaboración de un proyecto de Ley Nacional de Educación. Disponible en: <http://www.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/115000-119999/116527/norma.htm>. Recuperado el 5 de noviembre de 2015.

¹⁰ Ley 26.206. Ley de Educación Nacional. Disponible en: http://www.me.gov.ar/doc_pdf/ley_de_educ_nac.pdf. Recuperado el 5 de noviembre de 2015.

conjunto de ciudadanos y organizaciones de la sociedad que pretendan participar del debate.

El debate de la Ley de Educación Nacional adoptó un carácter dialógico a través de diversas modalidades: encuentros con representantes de diferentes instituciones, consultas a profesionales y especialistas del ámbito nacional, jornadas internacionales, encuestas de opinión pública y foros virtuales de discusión. En estas instancias, se estimó que *“setecientos cincuenta mil docentes, cuarenta mil instituciones escolares con su comunidad educativa, setecientas organizaciones de la sociedad civil, casi doscientos expertos nacionales y extranjeros y ciento diez mil opiniones expresadas por los ciudadanos”* (Filmus y Kaplan, 2012: 85) realizaron aportes que posibilitaron la redacción del **Documento para el debate de la Ley de Educación Nacional: Hacia una educación de calidad para una sociedad más justa**¹¹, que antecedió al Proyecto de Ley presentado ante el Congreso para su discusión. Uno de los principales núcleos del documento lo constituyó la idea de la educación como derecho social y humano, base para la formación de una ciudadanía crítica y una sociedad más justa. A la vez, el texto manifestó la preocupación por las desigualdades que afectaron este derecho en el pasado, ligándolo de manera unilateral a la productividad y eficiencia propias de las empresas. En este sentido, el documento hizo explícita *“una fuerte crítica a las políticas económicas impuestas en las últimas décadas, fundamentalmente aquellas que promovieron procesos de desindustrialización y propiciaron la profundización de la brecha entre educación y el mundo de trabajo”* (Filmus y Kaplan, 2012: 70).

En este sentido, la Ley Nacional de Educación concibió a la educación como un bien público, un derecho personal y social (art. 2); una prioridad nacional y política de Estado (art. 3) y un derecho constitucional garantizado por el Estado (art. 6). Según Nieto (2007), la Ley de Educación Nacional planteó la responsabilidad del Estado en políticas de promoción de la igualdad e inclusión educativa, en un enfoque integrador que tuviera en cuenta la igualdad de oportunidades (dejando de lado la idea de “equidad” propia de la Ley Federal de Educación) y la posibilidad de todos al acceso, permanencia y egreso, meta que

¹¹ Documento para el Debate. Ley Nacional de Educación. Disponible en: http://www.unsam.edu.ar/escuelas/humanidades/centros/c_didacticas/webcindario/documentos_pu/ley_de_educacion_nacional_capital.pdf. Recuperado el 5 de noviembre de 2015.

requiere de la resolución de las diferencias económicas y sociales que condicionan o dificultan el goce pleno del derecho a la educación. Por otra parte, una de las líneas de acción trabajadas en el debate federal fue la de “*fortalecer el rol educativo de los medios masivos de comunicación*”, incluida dentro del punto 9 del Proyecto de Ley: “*Garantizar el derecho de todos a conocer y dominar las nuevas tecnologías de la información*”. En este apartado, se señala la importancia de “*formar ciudadanos autónomos y críticos que no se limiten a la única alternativa de ser consumidores pasivos de estos mensajes*” (de los medios). Esto quedó plasmado en los artículos 100, 101, 102 y 103 comprendidos en el Título VII de la Ley de Educación Nacional bajo el título “Educación, nuevas tecnologías y medios de comunicación”, que entiende a los medios de comunicación no sólo como instrumentos de transmisión de mensajes (ya que desde esta óptica parcializada se tiende a circunscribir la expresión comunicacional a la tecnología, y a su vez a pensar a la comunicación como una acción políticamente neutral), sino que propone a los medios de comunicación como herramientas educativas que permiten a los ciudadanos ponerse en contacto con “otros”, haciendo de la comunicación una herramienta para la volarocación de lo distinto, alejándose del paradigma mercantilista de la década de 1990.

Con respecto a la estructuración del nivel secundario, la Ley de Educación Nacional dispuso en su artículo 31 que la Escuela Secundaria fuera dividida en dos ciclos: un **Ciclo Básico** de tres años, de carácter común a todas las orientaciones y un **Ciclo Orientado**, también de tres años, de carácter diversificado según distintas áreas del conocimiento, del mundo social y del trabajo. Además, en su artículo 29 la Ley de Educación Nacional estableció la **obligatoriedad** de los seis años de educación secundaria. Como correlato de estas medidas, la Provincia de Buenos Aires sancionó en el año 2007 la nueva **Ley de Educación Provincial 13.688**¹², que recogió las disposiciones de la Ley de Educación Nacional, estableciendo en su artículo 28 que la Educación Secundaria será una unidad pedagógica y organizacional de seis años de duración. En cumplimiento con la Ley Provincial 13.688, la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires aprobó por **Resolución N° 3828/09**¹³ el Marco General del Ciclo Superior de la

¹² Ley 13.688 de Educación Provincial. Disponible en: <http://www.gob.gba.gov.ar/intranet/digesto/PDF/113688.pdf>. Recuperado el 5 de noviembre de 2015.

¹³ Marco General del Ciclo Superior de la Escuela Secundaria. Resolución N° 3828/09 aprobada por la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires el 1 de diciembre de 2009.

Escuela Secundaria y los Diseños Curriculares correspondientes al Ciclo Superior de la Educación Secundaria Orientada, que comprende las siguientes orientaciones: **Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Economía y Administración, Arte, Comunicación, Educación Física y Lenguas Extranjeras**. De esta manera, la Provincia de Buenos Aires estableció normativamente la obligatoriedad de la Escuela Secundaria de seis años y dispuso que una de las orientaciones de su Ciclo Superior sea la de Comunicación, con lo cual los egresados de dicha orientación obtienen el título de Bachiller en Comunicación. De acuerdo a lo establecido por la Ley 13.688, se elaboraron para la Provincia de Buenos Aires una serie de documentos con los lineamientos generales y las perspectivas curriculares para cada uno de los niveles y modalidades del sistema educativo. Desde el **Marco General de Política Curricular**¹⁴ se señala que *“es necesario volver a pensar el modelo estatal en función de la redistribución de las riquezas, de la inclusión de las mayorías -que han sido marginadas y excluidas de sus derechos- y de la profundización de las prácticas democráticas y participativas”*. Asimismo, en el documento se afirma que *“ante la preponderancia de las acciones focalizadas, impulsadas en la década de 1990, los diseños y propuestas curriculares constituyen un componente significativo de las políticas públicas universales en materia educativa, concebidas como herramientas para hacer efectiva la igualdad y la inclusión”*. De esta manera, se hizo explícita la intención de alejarse de los Contenidos Básicos Comunes planteados por la Ley Federal de Educación para sostener un nuevo modelo orientado a la inclusión.

Por otra parte, en el diseño del **Marco General para el Ciclo Superior de la Escuela Secundaria**¹⁵ (formado por 4to, 5to y 6to año) se destacó la importancia de la reestructuración del nivel en una secundaria obligatoria de seis años (art. 29 LEN) ya que durante los diez años de vigencia de la Ley Federal de Educación la extensión de la EGB hasta el noveno año tuvo como consecuencia la “primarización” de un nivel orientado a los

Recuperado el 5 de mayo de 2016 de: http://www.fmmeducacion.com.ar/Sisteduc/Buenosaires/Documentos/2009/Res_3828_09.pdf

¹⁴ Marco General de Política Curricular. Niveles y Modalidades del Sistema Educativo. Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. Disponible en: <http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/documentosdescarga/marcogeneral.pdf>. Recuperado el 5 de noviembre de 2015.

¹⁵ Diseño Curricular para la Educación Secundaria: Marco General para el Ciclo Superior. Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. Disponible en: http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/secundaria/marco_general_ciclo%20superior.pdf. Recuperado el 5 de noviembre de 2015.

adolescentes y jóvenes con lo cual “*a los conflictos y tensiones históricas se sumaron otros nuevos, vinculados a la creación de un ciclo que institucionalmente sumó características de la escuela primaria en su vida cotidiana, pero que a la vez sostuvo viejas prácticas selectivas y expulsivas de la escuela secundaria*”. En cuanto a lo planteado en el **Marco General de la Orientación en Comunicación**¹⁶, el mismo se propuso como “*una iniciativa superadora de las experiencias recogidas en la modalidad de Arte, Diseño y Comunicación del Polimodal en la provincia de Buenos Aires*”. Tal como está indicado en el mencionado documento, la nueva propuesta de una Escuela Secundaria Orientada en Comunicación se apartó de la perspectiva instrumental que acompañaba la ideología neoliberal, fuente inspiradora de la Ley Federal de que dio origen al Polimodal. El Marco General planteó centrar la atención en los intercambios entre los sujetos y entre éstos y las instituciones, lejos de la mirada reduccionista en los medios y en los mensajes. Se buscó proponer como objeto de estudio en el nivel secundario la construcción comunicativa de la realidad social haciendo hincapié en el encuentro y el aprendizaje entre diferentes actores sociales. En este sentido, el texto señala que: “*en tanto multidimensional e interpersonal, la comunicación no puede pensarse como un mero y único fenómeno de intercambio de mensajes, sino que debe ser abordada como productora de sentido cultural, en el marco de las interacciones sociales*” (p. 9), y agrega que la orientación propone

superar la identificación de la comunicación con la tecnología y comprender que se trata de un fenómeno que está esencialmente planteado sobre la base de la existencia de un “otro” que en virtud de las formidables herramientas tecnológicas que nos ofrece nuestro siglo se ha vuelto omnipresente (pp. 9-10).

A diferencia de los fundamentos planteados para la vieja modalidad de Comunicación, Arte y Diseño del nivel Polimodal, los diseños curriculares de la actual Orientación en Comunicación tuvieron en cuenta que “*el campo comunicacional aborda el análisis de los procesos de construcción de sentido que circulan en relación con ciertos discursos y prácticas socioculturales, procesos que se hallan insertos en los contextos culturales y que implican permanentes “batallas” por la definición social de esos*

¹⁶ Marco General Comunicación. Disponible en: http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/secundaria/materias_orientadas_de4anio/comunicacion_4/comunicacion_4.pdf. Recuperado el 5 de noviembre de 2015.

significados” (p. 11). Esta mirada se plasmó en los distintos espacios curriculares propuestos para la orientación. En cuarto año, además de las materias comunes a todas las orientaciones forman parte del currículum las asignaturas **Psicología** e **Introducción a la Comunicación**. En quinto año se aumentó la carga horaria de materias específicas de la orientación, con **Comunicación y Culturas del Consumo**, **Observatorio de Comunicación, Cultura y Sociedad** y **Observatorio de Medios**, mientras que en sexto año los alumnos deben cursar **Taller de Producción en Lenguajes**, **Taller de Comunicación Institucional y Comunitaria** y **Comunicación y Transformaciones Socioculturales del Siglo XXI**. Un breve análisis del contenido de cada una de las asignaturas propias de la modalidad permitió identificar la diferencia entre la perspectiva social y cultural de estas materias de la mirada instrumental y orientada a la producción de bienes y servicios propias del nivel Polimodal. En los contenidos propuestos por las materias se destacó la importancia de reflexionar sobre los procesos comunicacionales en tanto están mediados por relaciones de poder y desigualdades sociales y económicas. Es por esto que se incorporaron como contenidos a enseñar las transformaciones sociales ligadas a los avances tecnológicos y a los nuevos lenguajes que éstos posibilitan. Las prácticas culturales, ligadas a los discursos mediáticos, son entendidas como procesos de producción simbólica y definen las nuevas dinámicas comunicacionales entre sujetos, grupos y comunidades. Por lo planteado hasta aquí, es factible pensar que la escuela secundaria en la cual se insertan los docentes egresados del Profesorado en Ciencias de la Comunicación de la UBA es radicalmente distinta de la que ellos mismos asistieron como alumnos, ya sea porque realizaron sus estudios secundarios durante los diez años de vigencia de la Ley Federal de Educación o porque su paso por la secundaria fue anterior.

2.3 El Profesorado de Enseñanza Media y Superior en Ciencias de la Comunicación.

Con la implementación de la Ley Federal de Educación en 1994 y la consecuente introducción de materias específicas ligadas al campo de la Comunicación, se hizo

necesario contar con profesionales de la educación formados en esta disciplina. Esto coincidió con un clima de inestabilidad política y económica producto de las medidas de achicamiento del Estado y apertura a los capitales extranjeros, que hizo que cada vez más estudiantes y graduados de la Licenciatura en Ciencias de la Comunicación se volcaran al ejercicio de la docencia como forma de acceder a un empleo estable. Para dar respuesta a dicha demanda, en el año 2005 se creó por **Resolución 3647/04**¹⁷ del Consejo Superior de la Universidad de Buenos Aires el Profesorado de Enseñanza Media y Superior en Ciencias de la Comunicación Social. Según el texto de la resolución, “*la aprobación de los contenidos básicos comunes y la implementación de nuevos planes de estudio en la Ciudad y Provincia de Buenos Aires expresan la importancia de la comunicación como tema curricular y de agenda educativa*” (p. 2), destacando la necesidad de problematizar desde la escuela secundaria el rol de los medios masivos en la sociedad, así como la educación para la recepción crítica de sus mensajes y el creciente interés por los procesos comunicativos de las organizaciones, tanto del Estado como del sector privado y de la sociedad civil.

Los diseños curriculares de la orientación de Comunicación, Arte y Diseño del nivel Polimodal incorporaron asignaturas como Comunicación, Cultura y estéticas contemporáneas, Diseño, Imágenes y contextos y Producción y gestión comunicacional, pero ante la falta de docentes formados específicamente en Comunicación, esos espacios curriculares fueron ocupados por docentes de otras disciplinas, tal como lo manifiesta el texto de la mencionada Resolución:

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 de conocimiento se ven muchas veces soslayadas (p. 3).

¹⁷ 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>. Recuperado el 3 de marzo de 2016.

A esto se suma el hecho de que el título de Licenciado no habilita para el ejercicio de la docencia (permite ejercer como suplente a través de un listado complementario, pero no es habilitante para acceder al listado oficial), con lo cual los graduados de Ciencias de la Comunicación se veían en situación de desventaja con respecto a los egresados de Institutos Superiores de Formación Docente, aunque estos fueran de nivel terciario. Esto llevaba a muchos Licenciados a recurrir a otras instituciones estatales o privadas para completar su formación pedagógica y obtener un título habilitante que les permita competir en igualdad de condiciones. Al respecto, Diosques y Guzmán (2009) señalan que

la creación del Profesorado de Enseñanza Media y Superior en Ciencias de la Comunicación surge como un camino donde se articulan, por un lado: las demandas del Sistema Educativo frente a la irrupción de los Medios de Comunicación Social como nuevos agentes de socialización, nuevos referentes y modelos culturales, y por otro: la oferta por parte de los egresados del Profesorado de sus saberes y sus propias necesidades de inserción laboral (p. 2).

Según la Resolución 961/2005¹⁸ del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, que reconoce y otorga validez legal al título de Profesor en Ciencias de la Comunicación, los alcances e incumbencias del título comprenden:

- Planificar, conducir y evaluar procesos de enseñanza y aprendizaje en distintos niveles del sistema educativo formal (nivel superior universitario y no universitario, nivel medio, EGB3, Educación Polimodal, entre otros), no formal e informal, en forma presencial o a distancia.
- Participar en la elaboración y evaluación de planes, programas y proyectos.
- Diseñar, producir y evaluar materiales educativos.
- Planificar, conducir y evaluar programas de formación, perfeccionamiento y actualización en el campo específico disciplinar.
- Asesorar en la formulación de políticas educativas y culturales.

¹⁸ Resolución 961/05. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Disponible en: <http://www.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/Resoluci%C3%B3n-Minist.-de-Educaci%C3%B3n-Profesorado-Ciencias-de-la-Comunicaci%C3%B3n.pdf>. Recuperado el 3 de marzo de 2016.

- Asesorar en la elaboración de normas jurídicas en materia educativa y las inherentes a la actividad profesional.
- Brindar asesoramiento pedagógico a instituciones educativas y comunitarias.

Por su parte, el Plan de Estudios del Profesorado de Enseñanza Media y Superior en Ciencias de la Comunicación Social se propone:

- Promover la formación en un campo de conocimiento específico en el que se integra comunicación, educación y cultura.
- Desarrollar una sólida formación epistemológica, disciplinar y pedagógico-didáctica indispensables para el ejercicio de la práctica profesional docente.
- Brindar las herramientas teórico-metodológicas para el diseño, implementación y evaluación de proyectos de acción y/o investigación educativa asociadas al campo de las Ciencias de la Comunicación.

En su primer año, correspondiente al ciclo lectivo 2005, el Profesorado recibió a los graduados de la carrera de Ciencias de la Comunicación que, estando ya relacionados con el área de la docencia, necesitaban un título habilitante que les permitiera posicionarse mejor en un campo educativo en constante cambio y expansión. En los años subsiguientes se incorporó a los estudiantes de la Licenciatura y actualmente ambas carreras pueden cursarse en forma paralela. En Provincia de Buenos Aires, el título de Profesor de Enseñanza Media y Superior en Ciencias de la Comunicación habilita para ejercer en todas las materias de la orientación en Comunicación del Ciclo Superior de la Escuela Secundaria, así como también en la asignatura Comunicación, Cultura y Sociedad de la orientación en Ciencias Sociales. También habilita para trabajar en CENS o secundarias de adultos, así como en materias específicas de Nivel Superior. Dado que toma como base a las materias del tronco común de la Licenciatura en Ciencias de la Comunicación y de la orientación en Procesos Educativos, el Profesorado agrega la cursada de las materias específicas de formación pedagógico-didáctica. Con ello, se mantiene el núcleo duro de la formación teórica valorada por los propios estudiantes de la carrera, al que se suman un conjunto de asignaturas específicas enfocadas en la problemática educativa. Esta formación supera los abordajes instrumentalistas propios de la Ley Federal de Educación y concibe a la comunicación como parte de procesos sociales, históricos y culturales más amplios,

brindando marcos conceptuales, disciplinares y didácticos que permiten comprender la diversidad de formas, prácticas y productos comunicacionales desde una concepción dinámica y flexible, en constante actualización en función de los avances que se producen en el campo científico.

Como se ha mencionado al comienzo de este capítulo, el Profesorado de Enseñanza Media y Superior en Ciencias de la Comunicación Social, se encuentra hoy ante el desafío de formar docentes que puedan desempeñarse en la escuela secundaria de seis años de duración establecida por la Ley de Educación Nacional, sancionada un año después de la creación del Profesorado. Estos docentes han transitado sus estudios secundarios en el marco de la Ley Federal de Educación, en alguna de las orientaciones del nivel Polimodal, o bien han sido de las última generaciones de la “vieja” escuela media, de la que egresaron con título de Bachiller o de Perito Mercantil. Como consecuencia lógica y directa, los jóvenes docentes se insertan en un sistema educativo distinto al que ellos vivieron, con nuevas materias, nuevas modalidades y sobre todo nuevas formas de hacer y de pensar la escuela actual. Es por eso que en la presente investigación se intentará dilucidar qué formas adquiere la identidad profesional de estos graduados, que deben “hacerse docentes” en un contexto distinto del que conocieron como alumnos.

Capítulo III: Estado del Arte

La realización de un estado del arte propone elaborar una cartografía de los principales antecedentes de investigación respecto al tema elegido. Por supuesto, el estado del arte de ninguna manera puede contener todo lo que hay producido sobre un área temática, vale decir que es imprescindible tener conciencia de las limitaciones que el mismo posee. La actividad central de esta tarea es la búsqueda exhaustiva y rigurosa, que incluye el rastreo bibliográfico, el fichaje, la búsqueda en sitios web académicos y posteriormente la organización del material encontrado en torno a un criterio preestablecido que permitiera dar sentido a lo leído. En este caso, la primera aproximación al material que compone el presente capítulo consistió en relevar las tesinas de grado de la carrera de Ciencias de la Comunicación y elaborar una nómina de cinco trabajos cuyos aportes pudieran ser de utilidad para esta investigación, de los cuales se seleccionaron tres.

Entre las investigaciones anteriores que aportaron saberes al campo de conocimiento delimitado por el objeto de investigación de este trabajo -la formación de la identidad profesional docente en egresados del Profesorado en Ciencias de la Comunicación de la UBA- se puede mencionar la tesina de grado de Saúl Eduardo Miguel, *“La identidad profesional de los estudiantes próximos a graduarse en la carrera de Ciencias de la Comunicación Social en la UBA”*, aprobada en 2012. Otra de las tesinas de grado consultadas fue la de Gabriel Diosques y Néstor Guzmán, titulada *“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”*, aprobada en 2009. Finalmente, nos fue de especial interés la tesina *“Los licenciados en comunicación de la UBA y el campo comunicación/educación: entre la formación y la práctica laboral”* de Daniela Leis y Cecilia Vilalta, quienes realizan un acercamiento al universo simbólico de los licenciados en Ciencias de la Comunicación que se desempeñan laboralmente en ámbitos donde convergen la comunicación y la educación. Esta tesina fue aprobada en 2010.

Después de una primera lectura, la bibliografía de las tesinas leídas funcionó a modo de guía para obtener material académico que pudiera seguir ampliando el

conocimiento sobre el tema a abordar. En paralelo, se realizó un rastreo en bibliotecas académicas on line y sitios de publicaciones y ponencias sobre el tema presentadas en Congresos, Simposios y otros eventos académicos. Finalmente, se realizó un sondeo de bibliografía en los catálogos de las bibliotecas de Ciencias Sociales y Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, en la Biblioteca Nacional de Maestros y en la Biblioteca Central de la Universidad Nacional de San Martín. Algunos de los materiales relevados fueron apartados para ser utilizados en otros capítulos de la tesina, mientras que a continuación se desarrolla una organización de los principales antecedentes de investigación por ejes temáticos, y dentro de los mismos, por autores.

3.1 La identidad profesional en los estudiantes: la motivación para elegir la carrera.

Una de las ideas más recurrentes en lo que respecta a la formación de la identidad profesional docente es la que vincula la misma con la trayectoria escolar y académica de los sujetos que enseñan. Pensar a los docentes como los estudiantes que fueron significa reflexionar sobre algunas instancias de su formación tales como la **motivación** para elegir la carrera, en este caso, Ciencias de la Comunicación. Esta motivación se reparte entre, por un lado, el **clima social** vivido durante los años 2000-2003, período en el cual la mayoría de los informantes de las investigaciones consultadas ingresaron a la carrera, el **prestigio** asociado a la formación académica proporcionada por la Universidad de Buenos Aires y la **libertad de elección** que las familias alentaron en los estudiantes, bajo un panorama de incertidumbre con respecto al futuro de cualquier opción laboral o académica.

Con respecto a lo anterior, Miguel (2012) desarrolla en su tesina las motivaciones de los estudiantes para desarrollar una carrera universitaria y la elección de la Universidad de Buenos Aires como institución para llevar adelante dicho proyecto. Para el autor, tanto los estudiantes como sus padres sostienen la creencia de que la educación es la herramienta más efectiva para alcanzar algún tipo de movilidad social. Es interesante retomar este planteo porque los informantes con los que trabaja Miguel (quien entrevista a estudiantes

próximos a graduarse de la carrera de Ciencias de la Comunicación de la UBA) han comenzado y finalizado sus estudios universitarios en el período 2000-2012, una franja similar a la que se ha recortado en el objeto de investigación de este trabajo y a la que corresponden la mayoría de los docentes que han sido entrevistados para el corpus de análisis de esta investigación. Estos profesores de nivel secundario, todos graduados del Profesorado en Ciencias de la Comunicación de la UBA, iniciaron sus estudios casi en simultáneo con la crisis económica y política que vivió la Argentina a fines del 2001. En este contexto, la Universidad representó para muchos la única vía de acceso a una situación económica más estable, más aún si se tiene en cuenta que la mayoría de los entrevistados proviene de hogares obreros y son primera generación de graduados universitarios.

La referencia casi obligada a la “cuestión social” propia del contexto histórico antes mencionado permite considerar otra de las motivaciones de los estudiantes para elegir Ciencias de la Comunicación como opción dentro del campo académico: a partir de la mencionada crisis del 2001 muchos jóvenes se sintieron interpelados por las problemáticas sociales que estaban saliendo a la luz después de una década de convertibilidad; los estudiantes, los obreros y los más desfavorecidos pagaban las consecuencias de la mala administración de los diez años precedentes, que se traducían en cifras astronómicas de desempleo y familias bajo la línea de pobreza (Miguel, 2012). Esta conciencia social despertada en los jóvenes fue uno de los motivos que impulsó a muchos de ellos a estudiar Ciencias de la Comunicación. Al respecto, Miguel plantea que

la relación entre los medios masivos de comunicación, con la cobertura de los acontecimientos y su poderío, no sólo económico, sino también de influencias y la sensibilidad que despertaba la crisis, las manifestaciones sociales y los movimientos sociales que se organizaban para paliar las necesidades más urgentes de los menos favorecidos, representaron para los estudiantes entrevistados, razones que de alguna manera explican su acercamiento a la Carrera de Ciencias de la Comunicación Social. (p. 27)

De la misma manera, Carli (2012) sostiene que durante la década de los noventa la matrícula universitaria aumentó en forma exponencial, siendo las Facultades de Filosofía y Letras y Ciencias Sociales las que más alumnos recibieron:

los Anuarios de Estadísticas Universitarias mostraron que en la UBA entre 1988 y 1998 las carreras de las Facultades de Filosofía y Letras y de Ciencias Sociales habían crecido notablemente en cantidad de inscriptos (Ciencias de la Comunicación y Ciencias de la Educación entre las más elegidas)¹⁹ (p. 63).

Este incremento de la población estudiantil, en general compuesta por jóvenes de los sectores medios y populares que ante la falta de opciones laborales se volcaron a los estudios universitarios, fue acompañado por la fuerte descapitalización de las universidades públicas, lo que redundó en una gran cantidad de estudiantes en instituciones con insuficiencias edilicias y recursos limitados (Carli, 2012). La autora afirma que, según el censo de la UBA de 2004 la facultad que más creció en términos relativos fue la de Ciencias Sociales, debido no sólo a que ante las situaciones atravesadas por el país se revalorizan los estudios en el campo de las ciencias sociales y humanas, sino que los cambios en el sistema productivo implementados durante la década de los noventa hicieron que desaparecieran las expectativas puestas sobre las carreras “clásicas”, ligadas a las profesiones liberales y los horizontes de desempleo abrieran la posibilidad de una mayor libertad para la elección de la propia vocación, en vistas a un futuro incierto, en el que ninguna carrera garantizaba estabilidad laboral ni éxito económico (Carli, 2012).

De esta manera, vemos que uno de los correlatos inesperados de la crisis fue el crecimiento de la matrícula en la Facultad de Ciencias Sociales, impulsada por la incertidumbre del futuro y la necesidad de buscar horizontes laborales más allá de los esquemas clásicos de producción capitalista. El interés de estos jóvenes por acercarse a carreras sociales que les permitieran estudiar y comprender los fenómenos sociales como

¹⁹ Según información obtenida del Anuario de Estadísticas Universitarias correspondiente al período 2000-2004, en éste último año la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires contaba con 155.098 alumnos de grado, superando ampliamente a las otras ramas (Ciencias Aplicada, Ciencias Básicas, Ciencias de la Salud y Ciencias Humanas). Asimismo, en 2004 la Facultad de Ciencias Sociales recibió a 26.369 nuevos inscriptos, contra 17.883 de Ciencias Aplicadas, 1.416 de Ciencias Básicas y 10.267 de Ciencias de la Salud. Este mismo Anuario indica que, si bien en el año 2004 la carrera de Ciencias de la Comunicación era la que más nuevos inscriptos tenía con respecto a las otras carreras de la misma Facultad (Relaciones del Trabajo, Ciencia Política, Trabajo Social y Sociología), se evidencia un leve descenso en el período comprendido entre 2000 y 2004, mermando la cantidad de inscriptos de 3.948 a 3.417. En 2009, el Anuario de Estadísticas Universitarias revela que la tasa de nuevos inscriptos a la carrera de Ciencias de la Comunicación de la Universidad de Buenos Aires desciende a 1.682 (si bien sigue liderando la matrícula de la Facultad de Ciencias Sociales). Los datos estadísticos indican que la matrícula de Ciencias de la Comunicación tiende a mantenerse, ya que en 2012 los datos del Anuario arrojan un total de 1.766 nuevos inscriptos.

los que estaban viviendo, más la pérdida de esperanza en el futuro asegurado que prometían las carreras “tradicionales”, fueron algunas de las motivaciones más fuertes al momento de elegir Ciencias de la Comunicación.

Otra de las motivaciones que pudimos encontrar rastreando en bibliografía especializada es la que refiere al “prestigio” otorgado por la Universidad de Buenos Aires. Al respecto, Miguel (2009) y Carli (2012) coinciden en la cuestión del “estatus” o del reconocimiento de la UBA. Ambos señalan que sus respectivos informantes refieren a la UBA como una casa de estudios de excelencia académica, constituyéndose el *prestigio* en una de las razones más fuertes para elegirla para cursar estudios superiores. Esta valoración se vincula con la idea de la defensa de la educación pública manifestada por los propios estudiantes, quienes si bien destacan su imposibilidad de costear estudios superiores en una universidad privada al mismo tiempo reivindican la pertenencia a la UBA como institución de calidad educativa asegurada. A esto se suma la falta de información sobre la existencia de la carrera de Ciencias de la Comunicación en otras casas de estudio gratuitas, como son las universidades nacionales ubicadas en distintos partidos del Conurbano Bonaerense²⁰ (Carli, 2012). Siguiendo con este tema, Diosques y Guzmán (2009) coinciden en este punto al afirmar que, según lo narrado por sus entrevistados, transitar la trayectoria académica en la UBA convierte a los estudiantes en portadores de un “*plus profesional, un capital simbólico fuerte, una marca de prestigio respecto de otras instituciones u otros profesorado*s” (p. 29). Este plus profesional está compuesto por varios elementos: por un lado, la sólida formación de base que adquieren los futuros profesores y licenciados egresados de la universidad, que comprende el amplio abanico de perspectivas epistemológicas a los que los alumnos acceden durante su formación académica, el caudal conceptual con el que se trabaja a lo largo de la carrera y que se aplica al análisis de procesos, la profundidad de los abordajes teóricos y el ejercicio permanente de una mirada

²⁰ A diciembre de 2015, las universidades nacionales ubicadas en el Gran Buenos Aires que cuentan con carreras de Ciencias de la Comunicación son: Universidad Nacional de San Martín (Licenciatura en Comunicación Audiovisual, ciclo de complementación curricular al cual se accede con título terciario), Universidad Nacional de General Sarmiento (Licenciatura en Comunicación), Universidad Nacional del Quilmes (Licenciatura y Profesorado en Comunicación Social), Universidad Nacional de Lomas de Zamora (Licenciatura en Comunicación Social y Profesorado Universitario en Comunicación Social), Universidad Nacional de Avellaneda (Licenciatura en Periodismo, ciclo de complementación curricular al que se accede con título terciario), Universidad Nacional de La Matanza (Licenciatura en Comunicación Social) y Universidad Nacional de Moreno (Licenciatura en Comunicación Social con orientación científica y orientación en producción multimedial).

que busca desnaturalizar los fenómenos para crear objetos de estudio originales y pertinentes al campo de las Ciencias de la Comunicación. Según los autores, sus informantes manifestaron sentirse posicionados en un lugar de relevancia con respecto al campo de la práctica docente en Comunicación, gracias a la posesión de un capital simbólico distintivo constituido por el paso por la universidad, y por la UBA en particular (Diosques y Guzmán, 2009).

Junto con lo anterior, otra cuestión clave para repensar los estudios previos en cuanto a la conformación de la identidad profesional de los estudiantes es la libertad de elección que los mismos detentan sobre sus respectivas carreras. Al respecto, Miguel (2009) señala que las familias de origen de los estudiantes no influyen de manera significativa con respecto a la elección de la carrera. Esto se debe a que ante la ya mencionada falta de horizontes laborales y profesionales, los padres privilegiaron la elección vocacional libre de sus hijos, lo cual habilitó a los estudiantes a guiarse por sus propios intereses, valores y gustos, en este caso orientados a las ciencias sociales. El autor agrega además que el desconocimiento por parte de las familias del plan de estudios de la carrera y del perfil profesional de los graduados hizo que la elección de la carrera fuera una decisión enteramente propia de los estudiantes. De esta manera *“ni los padres, así como tampoco el entorno más cercano, influyeron negativamente en los estudiantes a la hora de definir cursar la carrera de Ciencias de la Comunicación Social”* (p. 34).

Asimismo, Carli (2012) sostiene que, en muchos de los casos analizados, la familia *respetó y alentó cierta libertad de elección, bajo la convicción de la asociación entre gusto personal y futuro desarrollo profesional. La crisis del empleo de la década del noventa favoreció la defensa de una mayor pluralidad de opciones, consideradas todas válidas en tanto ninguna implicaba la garantía de un horizonte laboral o de ascenso económico. Pero también el peso de la cultura de los sectores medios, en particular profesionales, en la que la modulación del gusto personal habilitó la apuesta individual como promesa de futuro y libertad.* (p.83)

Las decisiones se enunciaban como una apuesta individual en el marco de la crisis laboral, que entonces invalidaba a todas las profesiones. Es así como la matrícula de Ciencias de la Comunicación creció exponencialmente, sin que ello asegure que todos los ingresantes logren graduarse efectivamente, o que puedan recibirse en el plazo aproximado que plantea el plan de estudios (Carli, 2012).

3.2 La identidad profesional docente: ¿se nace o se hace?

Para comenzar a delinear los componentes de la identidad profesional docente, es importante remitir a investigaciones que aborden el concepto de **identidad**. Asimismo, resulta pertinente analizar la relación que el docente en Comunicación establece con sus pares docentes, ya sea sus colegas actuales o aquellos docentes que lo hayan impactado durante su trayectoria escolar, en tanto son **otros significantes**. Además, resulta fundamental indagar sobre las **representaciones sociales** que los docentes, sus familias y grupos más próximos de pertenencia sostenían al ingresar a la docencia, sean estas acertadas o erróneas. En definitiva, este apartado propone pensar si el docente, en especial en Ciencias de la Comunicación, “nace” o “se hace”, para lo cual se retomará el concepto de **actitud frente a la profesión**, detallado más adelante.

Uno de los conceptos fundamentales con los que se trabajará a lo largo del análisis es la idea de identidad. Si bien en el marco teórico se desarrollan con más detalle los diversos abordajes epistemológicos a partir de los cuales se piensa la identidad en tanto categoría teórica, es menester resumir las conceptualizaciones que elaboraron diversos autores consultados sobre el concepto, que llevan necesariamente a la pregunta sobre los elementos constituyentes de la identidad docente. A partir de lo ya planteado, Miguel (2009) trabaja en su investigación con las representaciones sociales de los estudiantes próximos a graduarse de la carrera de Ciencias de la Comunicación sobre su trayectoria profesional y académica como alumnos de la Universidad de Buenos Aires, para construir a partir de la sistematización de estas representaciones una idea aproximada de la conformación de la identidad profesional de estos estudiantes. Para este autor, la identidad profesional es

entendida como *“un proceso de construcción que ocurre en los sujetos acerca de sí mismos, por el cual definen su diferencia de otros y lo socialmente compartido de su pertenencia a grupos”* (p. 8) que en el caso de este trabajo serán los egresados del Profesorado en Ciencias de la Comunicación de la UBA. Miguel (2009) señala que este proceso de construcción de la identidad profesional es dinámico y está en constante cambio, lo cual implica movimientos de adscripción, conservación y reproducción, mediante los cuales los estudiantes se reconocen a ellos mismos como profesionales, entre sí como pares y con respecto a otros a quienes consideran diferentes. En este sentido, se verá más adelante cómo estos procesos de adscripción identitaria se vuelven específicos para los egresados del Profesorado, para quienes la construcción de la identidad profesional docente está atravesada por discursos que les son propios de su campo de ejercicio profesional. Continuando con lo planteado por Miguel, suscribimos también a su idea de pensar la identidad y la identificación desde la perspectiva de Hall (2003), quien señala que *“la identificación se construye sobre la base del reconocimiento de algún origen común o unas características compartidas con otra persona o grupo, y con el vallado natural de la solidaridad y la lealtad establecidas sobre este fundamento”* (p. 15-16).

Por otra parte, estas características compartidas se constituyen en representaciones sociales que modelan una identidad profesional común. Miguel afirma que las representaciones sociales *“se conciben como una forma de conocimiento elaborado y compartido que tiene una finalidad práctica, que concurre en la interpretación y construcción de una realidad común a un conjunto social y que determina el comportamiento de los sujetos”* (2003: 16). Son formas de pensar y crear la realidad social que está constituida por elementos de carácter simbólico, ya que no son sólo formas de adquirir y reproducir el conocimiento, sino que tienen la capacidad de dotar de sentido a la realidad social. Es a partir de este punto que puede concebirse a las representaciones sociales como constituyentes de un imaginario social compuesto por significados determinados a su vez por situaciones sociales, culturales e históricas. (Miguel, 2003). Esta idea de lo que constituyen las representaciones sociales y el rol que ocupan en la adscripción identitaria será de gran utilidad a lo largo de la tesina, ya que habilitan la indagación en el discurso de los docentes graduados del Profesorado de qué marcas se

sostienen, qué puntos en común, qué elementos congruentes se reiteran y permiten pensar una identidad profesional que les es propia.

Siguiendo con los trabajos consultados, otro material interesante para la construcción del estado del arte lo constituye el artículo “*Características de la conformación de la identidad del profesor de nivel medio desde una perspectiva biográfica. Procesos de adquisición de la profesión y rasgos de su identidad en el trayecto de formación y los inicios laborales*”, de Mariana Ojeda, perteneciente al Instituto de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional del Nordeste. En su investigación, la autora intenta comprender cómo es la elaboración y adquisición de la condición docente en profesores de nivel secundario graduados recientemente, mediante la reconstrucción de sus historias de vida y sus trayectorias profesionales. Este procedimiento biográfico es similar al que se aplicó en la construcción del corpus de análisis del presente trabajo. El mismo consiste en invitar al docente a desarrollar de manera oral episodios de su vida personal y profesional pasada y presente y rastrear en la superficie de los relatos elementos significantes que permitan pensar cómo se construyen las identidades (Ojeda, 2006). Por la utilización de la metodología cualitativa y la técnica de la historia de vida como herramienta fundamental de recolección de datos, esta investigación aporta datos importantes sobre la construcción de la identidad profesional en docentes jóvenes. En este sentido, y siguiendo la línea ya marcada por los autores antes mencionados, la autora parte de considerar que

la identidad se construye mediante un proceso de aprendizaje, un diálogo continuo entre el proceso individual y la cultura. La interacción de lo público, lo privado, lo individual y lo colectivo en el sujeto y en el medio en el que vive, le permiten conformar su identidad en los planos de lo privado e individual no sin intervención de lo público y lo colectivo (Ojeda, 2006: 1).

El estudio advierte en el relato de los profesores un **núcleo personal** en el que se desarrolla el “ser docente”. La tensión entre el “nacer docente” o “hacerse docente” se resuelve en los testimonios mediante la idea de “naturaleza”. Esta noción de lo *innato* de la profesión docente como algo que se “es” y no que se “hace” permite reflexionar sobre la tensión entre vocación y profesión (Ojeda, 2006). Volviendo al concepto del “núcleo

personal”, entendido como capacidades personales que les facilitan a los docentes el ejercicio de la profesión y que se van desarrollando a medida que se afianzan en el oficio, este núcleo está formado, según la autora, por “*la capacidad de comunicar y explicar ese saber (propio de cada campo disciplinar) es una característica propia del ser docente*” (p.2), cualidad que los docentes consultados destacan tener en relación con los alumnos, con sus colegas docentes y que extienden a la totalidad de sus relaciones personales. Complementando lo ya mencionado, estas capacidades particulares de la persona que es profesor son, según la autora, características definitorias de su identidad personal y profesional. Otra cuestión que se repetirá tanto en los casos relevados por Ojeda como en otras fuentes consultadas a los fines de este trabajo es la continuidad temporal de las capacidades antes mencionadas:

se percibe claramente a lo largo del relato biográfico la permanencia en el tiempo que tienen estas capacidades. Es decir, que van reiterando estas características en diferentes momentos de sus trayectos, desde sus inicios en la formación hasta la actualidad en el trabajo que realizan en los distintos contextos educativos en los que ejercen profesión. La continuidad temporal de estos rasgos va constituyendo un eje identitario que marca el ser docente manifiesto en su discurso a través del “yo soy” diferenciándose del “yo hago” docencia (p.2).

Ese “yo soy” evidencia un fuerte compromiso con la profesión y una valoración altamente positiva de cómo son estos docentes jóvenes cuando hacen docencia. En este sentido, Ojeda denomina como **actitud frente a la profesión** a la carga afectiva que los docentes ponen en sus tareas cotidianas, mediante actitudes que van más allá de lo técnico. Esto incluye una autoexigencia por parte de los docentes en relación a los contenidos que enseñan, a las estrategias didácticas que ponen en práctica y al vínculo que establecen con sus alumnos a lo largo de las clases (Ojeda, 2006). Esta idea de que ser docente es algo más que el ejercicio de una práctica específica encuentra su correlato en el trabajo de investigación dirigido por el Profesor Juan José Ferrarós, docente de la carrera de Ciencias de la Comunicación de la UBA. En el artículo “*La práctica de la docencia en Ciencias de la Comunicación: relación con los modelos de la propia formación, la investigación y la*

extensión”, presentado en las XVII Jornadas Nacionales de Investigadores en Comunicación llevadas a cabo en el 2013 en la Universidad Nacional de General Sarmiento, el autor estudia la figura del docente universitario como “*un verdadero mediador entre los alumnos y el saber. Así, el estudio y la identificación con los modelos cobra importancia para el reaprendizaje de la enseñanza*” (p. 1). Esta investigación se realizó mediante entrevistas en profundidad a docentes de la carrera de Ciencias de la Comunicación de la UBA, quienes manifestaron sentir un gran placer en la realización de sus tareas cotidianas y un genuino deseo personal de ejercer la docencia, y consideraron que al momento de dar clases tiene más peso el deseo y la motivación que la formación académica. Todos ellos destacan que la docencia es un oficio que se adquiere en la práctica, es una actitud más que un saber. Según lo señalado por los entrevistados, la docencia se asemeja a la labor de un artesano, quien por ensayo y error va formándose solo, en interacción con sus pares pero fundamentalmente en la propia práctica docente (Ferrarós, 2013). Siguiendo con la perspectiva del autor, los docentes de Comunicación plantean que más que una “transmisión” de conocimientos, se proponen provocar a los alumnos para que puedan desestructurar los saberes previos, o desnaturalizar el sentido común sobre los mensajes de los medios y los sentidos circulantes en la sociedad. Ser docente para ellos es más que una simple re-elaboración de textos teóricos, sino que se proponen promover una búsqueda, estimular la investigación y la toma de posiciones fundadas. El docente, desde esta mirada, busca “*atenuar las asimetrías propias de la relación docente-alumno. El docente como motivador no monopoliza el conocimiento y no se asume como único portador del saber*”, concluye Ferrarós (2013: 11). Una vez más, la idea de la “actitud” se hace presente para dar cuenta de una serie de disposiciones necesarias, muchas veces innatas, para hacer de la docencia una verdadera profesión. Diosques y Guzmán (2009) sostienen, específicamente en lo que refiere a los docentes de Comunicación en nivel medio, una idea de docente activo, más cercano a un transformador de la realidad que a un transmisor de contenidos. Esto se ve no sólo en su desempeño sino también en el vínculo que el sujeto que enseña construye con el sujeto que aprende, un vínculo que si bien se plantea como naturalmente asimétrico busca hacer al alumno parte activa del proceso de enseñanza y aprendizaje. Estos autores plantean entonces que el docente es “*aquel que aprende y enseña, y aprende en comunión con ellos, dejando de lado prejuicios y falsas*

subjetividades. *El docente se re-construye con los otros, sus alumnos*²¹” (p. 57). Aparece de esta manera la idea de un docente *transformador*, comprometido con su tarea en un sentido profundo. Por otra parte, resulta pertinente citar el artículo de Maximiliano Duquelsky y Evangelina Margiolakis “*Los docentes principiantes en comunicación y sus ámbitos de inserción*”, presentado en el II Congreso Internacional sobre profesorado principiante e inserción profesional a la docencia, llevado a cabo en Buenos Aires en el año 2010. Este ensayo se inscribe en el marco de un proyecto de investigación de la Universidad de Buenos Aires titulado “*La inserción de la comunicación en el sistema educativo de Nivel Medio: Emergencia, institucionalización y práctica profesional*”, cuyo objetivo es analizar la problemática de la inserción del docente principiante de comunicación en el sistema educativo, identificando las problemáticas profesionales que los mismos docentes refieren en cuanto a la relación con su formación académica y la realidad del aula. Los autores proponen abordar la caracterización de los contenidos que se desarrollan en las materias de Comunicación en la escuela secundaria, así como la modalidad de trabajo de los diferentes temas, partiendo de la siguiente pregunta: *¿qué significa enseñar comunicación?* Según los docentes jóvenes consultados, se busca trabajar con temáticas de la vida cotidiana, partir de los saberes previos o habilidades cotidianas de los alumnos. Por este motivo, una de las hipótesis de los autores es que lo específico de la enseñanza de la comunicación es la presencia de los saberes previos de los alumnos y cómo éstos se ponen en relación con los sentidos que adquieren los contenidos comunicacionales (Duquelsky y Margiolakis, 2010). Asimismo, se destaca en el artículo el “*esfuerzo desnaturalizador*” (p. 5) de los docentes para reflexionar sobre este sentido común circulante en la vida cotidiana y la necesidad de contextualizar y ubicar históricamente los contenidos, para poder elaborar un conocimiento crítico a partir de este análisis. A partir de la concentración de empresas comunicacionales producida en la década de 1990, se produjo una hegemonización de los “saberes” que fueron incorporados por la escuela, la cual “*se realizó perdiendo de vista una perspectiva crítica e histórica del fenómeno comunicacional*” (p. 5). Es por esto que la figura del docente de Comunicación se propone como un mediador; alguien que pueda y quiera repensar las estructuras de poder en las cuales se enmarca la escuela como institución y que

²¹ El subrayado es mío.

aliente a los alumnos a ir más allá de los contenidos formales para poner en cuestionamiento lo establecido.

Volviendo a la investigación llevada a cabo por Ojeda con respecto a la conformación de la identidad profesional docente, se señala la importancia de la práctica de residencia al final de la carrera como instancia de conformación y consolidación de la identidad profesional docente. Con respecto a ello, la autora señala que la práctica tiene un impacto decisivo en la formación identitaria, en cuanto los habilita a asumir de manera plena la identidad profesional docente:

las posibilidades de poner en práctica lo aprendido de los contenidos de enseñanza y de manejo de grupo de clase son dos cuestiones centrales al momento de confirmar que “sí” pueden ser docentes. Es decir que, esas características que definen al docente y la seguridad que le brinda el tener experiencia para desempeñarse con esas capacidades satisfactoriamente conforman rasgos de su identidad. (Ojeda, 2006: 3)

En esto coinciden Diosques y Guzman (2009), quienes afirman que, a lo largo de la trayectoria académica y la biografía personal de los entrevistados, la vocación docente aparece en un “estado de “latencia” (p. 53), una docencia “dormida” que se despierta durante el proceso de formación. En el mismo sentido, los aprendizajes cotidianos (Ojeda, 2006) que brindan las primeras experiencias laborales son otro suceso significativo en la conformación del rol, ya que producen una socialización en la profesión que colabora en la conformación y confirmación de los rasgos de identidad analizados. Este rol profesional se asume y se actualiza en la práctica, en el contacto con los alumnos, colegas y directivos en una institución educativa real y concreta.

En apartados anteriores se ha mencionado la importancia de los vínculos del docente joven con otros miembros del sistema educativo (formadores, alumnos, colegas, directivos) para la constitución de su identidad profesional. Estas relaciones que se generan con los profesores de la carrera, referentes familiares, directivos y colegas tienen características profesionales que son significativas por su valoración. Al respecto, Ojeda (2006) señala que

a partir de un proceso relacional, los docentes internalizan características personales y profesionales que desean poseer o que las poseen y que las ven proyectadas en otros. Establecen una relación de tipo afectiva, de admiración y de respeto. (p. 3)

Complementando lo ya mencionado, la autora retoma conceptualizaciones de Berger y Luckman (1991), quienes llaman a estas personas “*otros significantes*” ya que son los que le presentan el “mundo” y permiten su comprensión. Estos sujetos son significantes para el docente en formación ya que operan sobre ellos una fuerte identificación, ya que valoran en ellos ciertas capacidades y actitudes tanto de la persona como del profesional. En el artículo ya mencionado, Ferrarós (2013) señala la importancia de la biografía escolar y personal de los docentes en la construcción de su identidad profesional, tomando como referencia los años de la adolescencia como etapa de fuertes vínculos a partir de los cuales se sientan las bases de intereses futuros, entre ellos la elección de la carrera y el campo laboral. Estos intereses adquiridos durante el tránsito por la escuela secundaria guiarán la elección vocacional y la adquisición de conocimientos, dinamizados por profesores e incluso compañeros que se constituyen de este modo en “*modelos identificadorios*” (p. 10). En este sentido, vemos como en la construcción de la identidad profesional docente es muy fuerte la vinculación con otros docentes, en los cuales los futuros egresados van a depositar expectativas y a sentirse “inspirados” a ser como ellos. Esos “*otros significantes*” le proporcionarán al docente guías de acción, modelos a seguir para el ejercicio de su profesión.

3.3 El docente como profesional de la educación

Esta reflexión sobre si la docencia es una capacidad innata de algunas personas o si es una habilidad que se adquiere y un oficio que se aprende nos llevan a pensar al docente en cuanto **trabajador de la educación**. En este sentido, se destacan algunas coincidencias en las fuentes consultadas. En la ya mencionada investigación de Ojeda (2006) sobre la inserción profesional docente en Chaco, los informantes señalan que la docencia no fue la

primera opción profesional inmediatamente después de terminar el nivel medio. El artículo señala una *“ausencia de imagen y significado inicial de la profesión”* (p. 3). Asimismo, Diosques y Guzmán (2009) afirman que la docencia no es planteada en términos vocacionales por sus informantes, sino que se la considera como un nuevo escenario laboral que articula las demandas del sistema educativo con las nuevas áreas curriculares que vinculan la comunicación y la educación. En las entrevistas realizadas por los autores se destaca la elección del Profesorado como una alternativa ante la falta de oferta en el campo laboral que posibilita la Licenciatura. Los autores sugieren la existencia de una decepción por parte de los licenciados en Comunicación ante la falta de salida laboral y una resignación al momento de elegir la docencia como camino profesional. Duquelsky y Margiolakis (2010) advierten la mirada por parte de los docentes jóvenes de la docencia como una salida laboral frente a *“la necesidad de conseguir una fuente de trabajo rentada ante la imposibilidad de inserción en el campo de los medios o de otras instituciones”* (p. 6). Los autores afirman que esta elección “obligada” se relaciona con la dificultad para construir y defender la autoridad docente, lo cual lleva a la desorientación del docente en Comunicación. Estos docentes jóvenes, al ser integrantes “nuevos” del sistema educativo (ya que la Comunicación como disciplina escolar no se encuentra del todo legitimada, por su reciente inclusión dentro del marco curricular para la escuela secundaria), ser relativamente pocos (si se los compara con sus colegas de otras disciplinas) y estar “repartidos” en varias escuelas (debido a la poca carga horaria que tienen las materias de comunicación en el currículum escolar), se sienten “desorientados”, y esto redundará en dificultades para construir su propia identidad profesional.

Esta idea de la elección forzada u obligada se repite en la investigación de Diosques y Guzmán (2009), quienes consideran a la educación como una opción laboral “alternativa” con respecto a otras salidas profesionales propias de la carrera de Ciencias de la Comunicación. En esto coincide Miguel (2012), quien plantea que existe en los estudiantes de Ciencias de la Comunicación próximos a graduarse una falta de legitimidad profesional y de certezas respecto del ámbito de acción en el cual deberán desempeñarse, lo cual se traduce en incertidumbres y en una crisis de identidad profesional. Si los estudiantes no tienen en claro los horizontes profesionales de la carrera, ¿cuáles son entonces sus motivaciones para elegirla? Según el autor, los estudiantes afirman que al elegir una carrera

como Ciencias de la Comunicación *“no se pondera lo económico en un futuro profesional y reina la incertidumbre respecto a las posibilidades laborales que les brinde el mercado de trabajo a la hora de la inserción laboral”* (p. 33). De la misma manera, Carli (2012) señala, en su investigación sobre las construcciones identitarias de los estudiantes universitarios, que *“se impuso la creencia que la graduación no garantizaría el acceso a mejores trabajos, entonces los títulos universitarios sufrieron una devaluación”* (p. 234). Además, el caso de los estudiantes de Ciencias de la Comunicación fue paradigmático, ya que a la incertidumbre sobre la inserción laboral de los graduados se le suma la extensión de la carrera. En sintonía con lo planteado anteriormente, muchos estudiantes llegan a la instancia de graduación sin tener muy en claro los alcances profesionales de título y esto retrasa la culminación de los estudios.

En cuanto a la construcción identitaria, un tema al que Carli (2012) hace referencia es la “lógica de la pertenencia”, que describe como

una creencia en la universidad pública como institución de pertenencia que impone –por su impronta histórica- mandatos y deberes a sus miembros consagrados. Esta “distinción identitaria” que suponía graduarse en la UBA, instituye una marca registrada en sus diplomas y en sus saberes. Se trata de un “signo de identidad profesional” y esa identificación comporta responsabilidades por parte del graduado: “ser un egresado de la universidad pública los pone en el compromiso de transferir sus saberes a la sociedad. (p. 249).

De esta manera, el trabajo de Carli aporta una mirada que hasta ahora había pasado desapercibida en los trabajos mencionados; los saberes adquieren una *“dimensión política”* (p. 250) y los graduados sienten la obligación y la necesidad de vincular el conocimiento adquirido en la universidad con la intervención social y profesional. Entonces, la docencia se ve claramente como un espacio que les permite a los graduados aplicar sus saberes en el terreno de lo social de manera profesional. La crisis de legitimidad de la identidad profesional de los comunicadores planteada por los autores anteriormente mencionados adquiere un nuevo sentido al encontrar en la docencia un nicho profesional en el cual

“devolver” a la sociedad aquello que se ha recibido durante el trayecto formativo en una universidad pública.

Otro de los temas recurrentes que surgen al investigar sobre el docente en Comunicación como un profesional de la educación son las condiciones particulares de empleo propias de este campo disciplinar. Al respecto, un aporte interesante al campo de estudios de la enseñanza en Comunicación es el trabajo llevado a cabo por el área de investigación de la materia Análisis Institucional de la carrera de Ciencias de la Comunicación de la UBA, a cargo de Juan José Ferrarós. En una ponencia titulada “*La enseñanza de la comunicación. Análisis de la práctica docente de los Licenciados en Ciencias de la Comunicación*” presentada en las XIII Jornadas de la Red Nacional de Investigadores en Comunicación (llevadas a cabo en San Luis en el año 2009), Ferrarós y su equipo se proponen relevar las representaciones sociales de los licenciados en comunicación. En este caso encontramos que las condiciones de pluriempleo afectan la calidad educativa que brindan los docentes de Comunicación, ya que por las características de la currícula secundaria ya mencionadas se ven obligados a “repartirse” entre varias instituciones, sin lograr una identificación particular con ninguna. Esto lleva a la falta de concentración en la tarea realizada, que redundaría en la calidad educativa y en la actualización y capacitación permanente de los docentes. Ferrarós (2009) señala que “*en algunos casos, el “multitrabajo” tiene consecuencias de desgaste o distrés en el trabajador docente, y en algunos de burn out*” (p. 4). Duquelsky y Margiolakis (2010) también abordan las condiciones formales de empleo en las cuales se enmarca el trabajo de los docentes de Comunicación, señalando como problemática las condiciones de pluriempleo a las que se ven sometidos: al trabajar en al menos cinco o seis escuelas, los docentes no disponen de tiempo real para realizar una adecuada programación, lecturas acordes a los contenidos y seguimiento personalizado de sus alumnos. Un núcleo problemático referido por los autores relevados tiene que ver con un desajuste planteado entre la teoría y la práctica. La carrera de Ciencias de la Comunicación provee instrumentos para pensar procesos, pero se presenta insuficiente en las situaciones de enseñanza-aprendizaje concretas, que demandan herramientas más precisas para trabajar dichas instancias.

Al respecto, Duquelsky y Margiolakis (2010) afirman que la mayoría de los docentes jóvenes de Comunicación muestra preocupación por el distanciamiento entre el currículum oficial y la práctica en el aula: *“aquello que viene elaborado de las áreas ministeriales se encuentra presentado muy ampliamente, sin jerarquización y con una importante cantidad de temas. Lo que debe hacer el docente es recortarlos, jerarquizarlos, seleccionarlos en su programación”* (p. 7). Esto viene a sumar más trabajo extra a un docente que como se mencionó anteriormente, debe repartirse entre varias instituciones para alcanzar un salario digno. Este desfase entre lo que dictan los diseños curriculares para las materias de Comunicación, ya sea en la orientación en Ciencias Sociales como de la propia orientación en Comunicación, redundando en una desorganización con respecto a los programas de cada docente, ya que cada uno privilegiará algunos temas del campo curricular en desmedro de otros. Diosques y Guzmán (2009) sostienen que la práctica cotidiana del docente pone de manifiesto ciertos aspectos incompletos en su formación. La exigencia de una planificación adecuada, la delimitación de propósitos y objetivos de logro, el recorte y la jerarquización de los contenidos, el llevar adelante las estrategias didácticas adecuadas, entre otras, son algunos de los obstáculos y vacíos por llenar que los profesionales de la comunicación encuentran en el desarrollo de sus prácticas docentes: *“a la hora de enumerar lo aportado por el Profesorado para sus desempeños docentes cotidianos, se señala precisamente un exceso de teoría durante las materias específicas, que no encuentra un anclaje definitivamente orientado a las situaciones vividas en el aula”* (Diosques y Guzmán, 2009: 65). Dado que lo específico de las materias de Comunicación, según todos los autores consultados, reside en su especificidad para pensar los fenómenos sociales desde una perspectiva rupturista que permita el cuestionamiento de los saberes previos y de los sentidos adquiridos, la desvinculación entre lo planteado formalmente en los diseños curriculares y la realidad del aula tiene como correlato la imposibilidad de desnaturalizar los sentidos comunes circulantes.

Con respecto a lo anterior, Ferrarós (2009) señala que existen una serie de dificultades ligadas al ejercicio de la práctica docente en la carrera de Ciencias de la Comunicación, entre las que se destaca la dificultad de articulación entre teoría y práctica, explicada como la dificultad de articular e integrar los conceptos teóricos a situaciones puntuales o casos actuales: *“en este sentido, la carrera es usualmente calificada de*

academicista en el sentido de un excesivo peso en la formación puesto en las cuestiones teóricas” (p. 7). Otro tópico que mencionan los autores como problemático es la falta de legitimidad de la Comunicación como campo académico, puesto en duda desde otras disciplinas, incluso las pertenecientes a las ciencias sociales. Esta necesidad de legitimación tiene como consecuencia la gran carga teórica de la carrera, que redundante en una extensión considerablemente superior a otras de la Facultad de Ciencias Sociales, sumado a la desconfianza por parte de los colegas docentes sobre los contenidos y la creencia generalizada de que los saberes cotidianos sobre los mensajes de los medios de comunicación pueden ser materia de discusión sin necesidad de una perspectiva teórica y epistemológica que los encuadre (Duquelsky y Margiolakis, 2010).

La necesidad de legitimación de la disciplina en el campo académico se vincula con otra de las problemáticas trabajadas por Ferrarós (2009): *“la diversidad de los contenidos de la carrera”* (p. 8). Esta dificultad, propia de la naturaleza de una carrera transdisciplinar como son las Ciencias de la Comunicación, redundante en una amplitud de contenidos, los cuales son trabajados con poca profundidad en su abordaje y que generan una falta de integración entre las materias de la carrera. La pluralidad de la formación construye una situación de dispersión de tareas en el campo laboral. Esta característica dificulta la delimitación de actividades para el ejercicio profesional, pero por otro lado amplía las posibilidades de inserción profesional, en contradicción con un imaginario profesional bastante difundido en el que *“no hay trabajo en comunicación”*, (p. 8) muy sostenido incluso por los mismos estudiantes. La amplitud de los contenidos de la carrera tiene una consecuencia negativa, que retoma lo planteado anteriormente: dado que la disciplina es *“nueva”* en términos comparativos con respecto a otras carreras académicas, y definitivamente es novedosa dentro del marco curricular para el nivel secundario, existe la necesidad de legitimar el campo de estudios por parte de los docentes de dichas materias.

A partir de lo ya planteado, Carli (2012) señala que *“la Facultad de Ciencias Sociales resultó de la convergencia de viejas y nuevas carreras creadas durante el período de la transición democrática”* (p. 136). Esta convergencia de carreras nuevas y viejas tuvo como resultado, al menos en lo que respecta a Ciencias de la Comunicación, una gran amplitud en cuanto a contenidos, que muchas veces se describe como *“poca profundidad”*

en cuanto al abordaje de las temáticas de cada materia. Miguel (2009) afirma que, en tanto disciplina científica, a las Ciencias de la Comunicación se las considera un campo de conocimiento transdisciplinario en permanente construcción. Dado que esta ciencia no posee un campo disciplinar propio, y su dominio de estudio es transversal dentro de las ciencias humanas, se exige de los comunicadores el desarrollo de amplias capacidades teóricas y metodológicas. En este sentido coinciden Leis y Vilalta (2010), quienes destacan el “espíritu multidimensional” de la carrera de Ciencias de la Comunicación, lo cual se ve reflejado en la variedad de materias que conforman el plan de estudios. En su tesina sobre el desempeño profesional de los licenciados en Ciencias de la Comunicación en el campo de la comunicación/educación, las autoras señalan que muchos de sus entrevistados describieron esta amplitud de contenidos como una fortaleza, en especial aquellos que lograron insertarse con éxito en el campo laboral.

Un término que hasta ahora no se ha abordado específicamente, y que se hace imprescindible describir y delimitar para poder organizar la investigación es el concepto de **profesión**. Continuando con los autores ya presentados, resulta interesante analizar qué concepción del término “profesión” propone cada uno de ellos. Al respecto, Miguel (2009) elabora su trabajo en base a la concepción ocupacional del término profesión, entendiendo este fenómeno como “*una de las formas en que la universidad se vincula con la sociedad y con las necesidades y requerimientos de los sistemas de producción y de bienes*” (p. 87). La visión de Miguel sobre la cuestión de la profesión hace hincapié en torno a la idea del mercado y de consumo, tomando al ingreso económico como signo de éxito o fracaso de un sujeto en la sociedad. El autor afirma que la construcción de una identidad profesional se construye en base a una “*cultura de bienes simbólicos compartida por el conjunto de profesionales que conforman esos grupo*” (p. 92), esa cultura simbólica refiere a la reproducción de un orden social establecido en el cual los grupos defienden sus intereses profesionales. Esta mirada de la actividad docente que, en cuanto profesión, está ligada al saber técnico y al lugar que ocupa dentro del sistema de producción de bienes, se opone a la idea que planteada anteriormente del docente en Comunicación como aquel que se construye frente y en relación a sus alumnos, que encuentra su identidad yendo más allá del aula para plantear una reflexión disruptiva con respecto a los sentidos establecidos en el imaginario de sus alumnos. Por otra parte, Leis y Vilalta (2010) señalan que el surgimiento

del Profesorado en Ciencias de la Comunicación institucionaliza un desempeño profesional que hasta su creación se ejercía “de facto” en la orientación de Arte, Diseño y Comunicación del nivel Polimodal. La obtención del título de profesor legitima e institucionaliza una actividad ya instalada a la cual la credencial universitaria le permite acceder al rango de “profesión”.

Desde otro punto de vista, Davini y Birgin (1998) señalan que en la actualidad existe una tensión entre profesión y vocación docente: cuando desde el discurso oficial se apela a la profesionalización docente, en el imaginario se asocia “profesionalización” con “profesión libre”, “profesión autónoma”, “profesión liberal”: arquitectos, abogados, médicos, que toman sus propias decisiones, se distinguen, gozan de cierto bienestar no sólo simbólico sino también material. Esas imágenes, que describían a ciertas profesiones hasta hace algunas décadas, hoy no se corresponden con el contexto de la mutación del mundo del trabajo y de la producción. El modelo predominante no es el ejercicio libre de la profesión en un mercado de servicios, sino el de un especialista asalariado que trabaja en una organización compleja, con menor autonomía y status. Pero la carga simbólica de las imágenes anteriores persisten en la conciencia de los sujetos. Entonces se plantea una disyuntiva: ¿qué es lo que define a la identidad profesional docente? ¿Es la idea de una vocación, de algo que “se es”, más allá de si se ejerce, o que se ejerce todo el tiempo, dentro y fuera del aula? ¿O es el ejercicio técnico de la aplicación de un saber específico en un campo de conocimiento determinado?

Para concluir, Tenti Fanfani (2005) plantea que la docencia constituye uno de los oficios más relevantes de las sociedades modernas. En la actualidad, con el desarrollo de la escolarización y los esfuerzos colectivos encaminados a la integración de los individuos, su significado y función han variado al compás de las grandes transformaciones que caracterizaron los procesos de cada sociedad nacional. El autor apunta a dimensiones objetivas del cuerpo docente tales como la posición que ocupa en la estructura social, la formación, condiciones de trabajo y salario, consumos culturales y estereotipos, y retoma nuestro dilema en cuanto a si la característica más importante del docente era la vocación o su profesionalidad. Los defensores de la primera opción, asentaban su postura en la idea de que la vocación, al igual que el sacerdocio, era una cualidad innata, una especie de

predisposición natural que los sujetos tienen o no en mayor o menor medida. Una de las frases más comunes era “maestro se nace” y esta predisposición innata desde entonces fue motivo de valoración para quienes decidían desempeñarse en la escuela. En la vereda de enfrente estaban los que preferían asimilar la docencia a otros trabajos modernos, cuyo ejercicio requería la posesión de un título oficial. Tenti Fanfani repara en que **ambas posturas desde el punto de vista puramente teórico son antagónicas, la vocación se opone a la profesión**. La primera no se elige. El que hace algo por vocación no hace más que obedecer a un llamado que actúa como una predisposición natural, en cambio, una actividad profesional es el resultado de una elección racional que requiere la puesta en marcha de una serie de competencias técnicas de las que es preciso apropiarse mediante un proceso especializado de formación.

Capítulo IV: Marco teórico

4.1 El concepto de identidad y el enfoque discursivo

Dado que el tema de investigación de este trabajo apunta a la conformación de una identidad profesional en un sector específico de la población docente, el concepto básico del cual se va a partir es la idea de **identidad**. En el capítulo referido a las investigaciones previas de las cuales se nutre y continúa la presente, se relevó que la identidad no es una esencia, algo con lo que se nace y que es inmutable a través del tiempo, sino que se construye mediante un proceso de aprendizaje; es un diálogo continuo entre el sujeto y la trama cultural que lo sostiene. 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. 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. Este proceso actúa a través de la diferencia, es decir, en relación con “otro”, con lo que no se es o no se pretende ser. El concepto de identidad presentado, que será el punto de partida de la perspectiva teórica que guiará este estudio, permite sostener que

las identidades nunca se unifican y, en los tiempos de la modernidad tardía, están cada vez más fragmentadas y fracturadas; nunca son singulares, sino construidas de múltiples maneras a través de discursos, prácticas y posiciones diferentes, a menudo cruzados y antagónicos (p. 17).

De esta manera, veremos cómo las identidades de estos docentes egresados del profesorado en Ciencias de la Comunicación de la UBA están formadas por múltiples discursos, y por lo tanto es necesario analizarlas como insertas en contextos históricos e institucionales propios (la familia, la escuela, la universidad), dentro de los cuales dichas identidades cobran sentido. Es por eso que Hall afirma que “*las identidades son puntos de*

adhesión temporaria a las posiciones subjetivas que construyen las prácticas discursivas” (p. 20). Al respecto, Arzeno y Contursi (2004) señalan que sólo puede accederse desde una mirada científica al proceso de adscripción identitaria de un sujeto mediante el análisis de sus materialidades discursivas. Es por eso que privilegian el concepto de discurso, ya que la perspectiva discursiva permite articular las condiciones históricas y materiales en las que el discurso se produce con los distintos productos textuales. Esta forma de acercarse a la problemática de la identidad habilita pensar las configuraciones identitarias “desde abajo”, es decir no a partir de discursos hegemónicos que modelizan las prácticas y formas de pensar sino a partir de la propia experiencia del sujeto, desde los sentidos que se construyen en su vida cotidiana y que los sitúan en oposición a otros. Es por esto que se puede sostener que el sujeto no tiene una acción pasiva en la construcción identitaria, ya que “lucha” con otros discursos (hegemónicos, mediáticos, institucionales) por el sentido predominante que adquiere, en este caso, el “ser docente”.

Siguiendo con lo anterior, en términos de Buenfil Burgos (2009) el discurso puede entenderse como una *“estructura abierta, incompleta y precaria que involucra el carácter relacional y diferencial de los elementos y la posibilidad de construir los significados”* (p. 84). Esto significa que cualquier construcción social o identitaria significativa estará dada por el carácter necesariamente relacional de sus partes. Desde el momento en que se entiende que el discurso es en sí mismo una práctica social, es diferencial en el sentido de que ni éste último, ni sus elementos discretos, tienen una significación intrínseca o inmanente. Esto es, adquieren sentido a partir de las relaciones que se establezcan al interior de las formaciones discursivas y con el espacio social que posibilita su circulación. Tal como se explicó en el encuadre metodológico, esta tesina trabaja con las biografías de los informantes, haciendo énfasis en su trayectoria como estudiantes universitarios y como docentes, desde la perspectiva discursiva planteada anteriormente. Este enfoque narrativo permite revelar la identidad de los sujetos en tanto “no esencial”, sino construida y atravesada por su materialidad histórica y social. 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. En este sentido, no es el relato en sí, sino *“las estrategias de auto-*

representación lo que importa. No tanto la “verdad” de lo ocurrido sino su construcción narrativa, los modos de nombrarse en el relato. Y esa cualidad autorreflexiva es la que hará que el relato sea significativa” (Arfuch, 2002: 60). En tanto que la identificación lo es siempre en relación a “otro”, esta perspectiva biográfica permite acceder a la idea de identidad ya mencionada: lo narrativo aparece como constituyente e instituyente del “yo social”, de esta identidad profesional docente a la que adscriben los sujetos. En la construcción del espacio biográfico conviven múltiples discursos que crean una identidad y la hacen comunicable al universo de lo social. Esta identidad narrativa permite que la vivencia del informante sea “densa”, es decir posible de ser analizada en profundidad a través de la materialidad discursiva, ya que la experiencia se inscribe en el lenguaje. Este paradigma narrativo nos permite construir tramas de sentido a través de la confrontación de diferentes voces y relatos, como los que se compilan en el corpus de análisis de esta investigación.

Con respecto al objeto de estudio específico de la presente investigación, la **identidad profesional docente**, resulta de utilidad la definición elaborada por Noriega (2007), quien señala que

el docente va conformando y construyendo su identidad profesional a través de complejos procesos que implican reacomodamientos internos, pero además y sobre todo tiene que ver al menos con los siguientes tres elementos: las condiciones en que desarrolla su práctica, el impacto que las tradiciones de formación han tenido y tienen en su propia formación profesional y las prescripciones que impone la sociedad a su trabajo²² (p. 75).

La indagación de la experiencia de los informantes, tanto en su vida de estudiantes como a partir del ejercicio de la docencia, supone interrogarse por las instituciones en las cuales circulan los discursos a los que los sujetos adscriben. En esta investigación se considerará tanto a la familia, a la universidad pública y a la docencia en nivel medio como un conjunto de instituciones de través de las cuales es posible “leer” la identidad profesional docente de los informantes como una construcción histórica, relacional, y no como una categoría ahistórica preexistente dada por el ingreso a una institución.

²² El subrayado es mío

4.2 El impacto de las tradiciones de formación en la identidad docente

Para comenzar a plantear las incidencias de las tradiciones formativas en la conformación de la identidad profesional docente, es conveniente remitir a dos conceptos acuñados por el sociólogo francés Pierre Bourdieu: **trayectoria** y **habitus**. En cuanto a la idea de *trayectoria* Bourdieu (1979) afirma que los individuos (agentes) desarrollan su vida con una dirección establecida por su medio social y por sus propias disposiciones, incorporadas en el mismo movimiento en que las experiencias son vividas. A lo largo de la vida, los agentes se ven rodeados de estructuras estructurantes, que son la base del gusto, de los intereses y de la orientación práctica de la vida. A estos esquemas introyectados que hacen parecer a las actitudes y decisiones como espontáneas, aunque sean producto de los condicionamientos objetivos vividos en el seno de lo social, Bourdieu (1990) los llama *habitus*. De esta manera, los individuos que hayan crecido bajo las mismas condiciones materiales y objetivas de existencia van a desarrollar trayectorias más o menos similares. Siguiendo lo anterior, la trayectoria individual no es algo que se desarrolle de manera independiente, por decisión meramente propia, sino que dependiendo del punto de partida de cada uno de los agentes tendrá ciertas disposiciones para alcanzar determinados puntos de llegada: esto implica que las posiciones que se ocupan en la estructura social modelarán las trayectorias de los agente, dependiendo el habitus que cada uno haya incorporado según su clase. Esto se verá más adelante cuando se examine la influencia del origen social en el rendimiento académico de los estudiantes universitarios. Con respecto al concepto de habitus, Bourdieu afirma que

producto de la historia, el habitus produce prácticas individuales y colectivas, por lo tanto produce historia, conforme a los esquemas engendrados por la historia; asegura la presencia activa de las experiencias pasadas que, depositadas en cada organismo bajo la forma de esquemas de percepción, de pensamiento y de acción, tiende, de un modo más seguro que todas las reglas formales y todas las normas explícitas, a garantizar la conformidad de las prácticas y su constancia a través del tiempo (pp. 94-95).

Estas experiencias pasadas modelan conductas y delimitan el campo de acción de los agentes, les señalan caminos a seguir y riesgos a evitar y mediante la estructuración de sus prácticas les delimita el “universo de lo posible”. Más adelante se verá como el habitus es un concepto fundamental para comprender por qué los docentes tienden a volverse “conservadores” en su práctica, dejando de lado lo aprendido en la instancia de educación superior o profesorado para “imitar”, sin ser conscientes de ello, los mismos esquemas que vivieron cuando eran alumnos. A través de los relatos de los informantes será posible indagar acerca de sus representaciones sobre la tarea docente en función de los esquemas de percepción y clasificación adquiridos que ordenan o estructuran la acción. Estas “experiencias sedimentadas” guían sus acciones como docentes y contribuyen a la reproducción de un sistema escolar que privilegia a las clases altas, ya que

las estructuras objetivas producen los habitus de clase y, en particular, las disposiciones y las predisposiciones que, al engendrar prácticas adaptadas a estas estructuras, permiten el funcionamiento y la perpetuación de las estructuras (Bourdieu y Passeron, 1998: 262).

Así, la disposición necesaria para tener éxito en la escolaridad va de la mano de las estructuras objetivas de clase, ignorando a quienes por no pertenecer a dicha clase son eliminados del sistema escolar, el cual es funcional a la reproducción de la estructura social, es decir que la estructura escolar perpetua la estructura de las relaciones de clase. Con respecto a la influencia del origen social en el rendimiento de los estudiantes universitarios Bourdieu y Passeron (2013) sostienen que la menor 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 altas, para quienes “*los estudios superiores son un destino banal y cotidiano*” (p. 14). Esta desventaja se expresa también en la elección de los estudios, que en el caso de los estudiantes de clase baja se ve restringida, condicionada por la utilidad laboral que pueda tener la carrera elegida. Las carreras humanísticas y sociales actúan como un “refugio” de los estudiantes de las clases altas, quienes se sienten obligados a cursar estudios superiores. Los autores señalan que las diferencias de “aptitud” a las que se atribuyen el éxito o fracaso de los estudiantes son en

realidad condiciones vinculadas al **origen social**, que se hacen efectivas durante la escolarización primaria y a partir de los primeros años en la familia de origen:

De todos los factores de diferenciación, el origen social es sin duda el que ejerce mayor influencia sobre el medio estudiantil, mayor en todo caso que el sexo y la edad y sobre todo más que tal o cual factor claramente percibido (p. 26).

El hecho de que todos los estudiantes cursen según los diseños curriculares elaborados a nivel nacional, no significa que todos vivan la misma experiencia escolar y familiar: los estudiantes son a la vez usuarios y productos de la enseñanza, en cuya práctica se ponen en evidencia la marca de adquisiciones pasadas. Estas adquisiciones entre las que se destaca la predisposición a adaptarse a modelos, reglas y valores que gobiernan la institución universitaria, forman parte del entorno social, familiar y escolar de cada estudiante, y no son, como se cree, “dones” naturales con los que se nace. Estas disposiciones heredadas se incorporan de manera indirecta, en la vida cotidiana, incluso sin necesidad de realizar ningún esfuerzo concreto. La paradoja que señalan los autores radica en que para los jóvenes de clase trabajadora 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 (p. 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. 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.

En relación a lo anterior, otro elemento de importancia en la constitución de la identidad profesional docente es **la trayectoria escolar**, a través de la cual el docente en ejercicio ha interiorizado modos de “ser” y “hacer” dentro de la escuela. Este tema es profundizado por Alliaud (2007), quien señala que a través de su biografía escolar los docentes “*han interiorizado modelos de enseñanza*” (p. 2) que actúan a modo de guías para su tarea cotidiana. La autora señala una brecha entre la formación teórica de los docentes en la instancia del Profesorado y su práctica concreta en el aula: cuando los docentes empiezan a trabajar en las escuelas “se vuelven” conservadores, retomando las formas de ser y hacer que vivieron cuando fueron alumnos y que quedaron inscriptas como disposiciones internas que los estructuran y que estructuran sus prácticas. Al respecto, Gamarnik (2010) afirma que “*el oficio docente apela a saberes esencialmente prácticos, en los que influyen las experiencias previas. (...) Lo vivido y experimentado como alumnos a lo largo de su trayectoria escolar es determinante en la forma de ser y actuar como docentes*” (p. 5). Esto refuerza la idea de que los docentes se ven atravesados por un discurso escolar que los ha constituido como alumnos en el pasado y que “despierta” ante la situación de clase.

En este sentido, el concepto de *habitus* vuelve a hacerse presente para describir las huellas que ha dejado la trayectoria escolar en los docentes jóvenes, quienes han adquirido modelos internos o “matrices de aprendizaje” que son más fuertes, y hasta en muchos casos opuestas a lo que han aprendido en su formación superior. Estos aprendizajes implícitos, sostiene Alliaud, incluyen un sistema de representaciones que favorecen el orden escolar dominante: la separación entre teoría y práctica –lo que se ha aprendido en el profesorado versus lo vivido en la escuela-, la distancia entre lo que se aprende y lo que se vive, es lo que explica que subsistan estos esquemas de pensamiento que configuran las prácticas y representaciones de los docentes. Si el *habitus* tiende a actuar en condiciones homólogas a aquellas en las que se produjo, será cuestión de indagar en las biografías de los docentes que participaron de esta investigación para comprender la relación entre sus prácticas actuales y las estructuras que hayan interiorizado durante su pasado escolar. Desde esta perspectiva, la identidad profesional docente, entendida como construcción relacional, se va “haciendo” en el hacer mismo del oficio, cuyos inicios pueden rastrearse en la experiencia que han tenido los docentes cuando fueron alumnos.

Volviendo brevemente a lo señalado por Bourdieu, Carli (2012) sostiene que el origen social afecta al desempeño de los estudiantes de la carrera de Ciencias de la Comunicación y tiene consecuencias en su posterior inserción en el mundo laboral, sobre todo si es dentro del ámbito académico. Muchos de los estudiantes entrevistados para su investigación describieron como “injustas” las condiciones para acceder a la vida académica -esto es, docencia universitaria, investigación, becas- ya que implicaban una reevaluación del desempeño como estudiantes, el cual estuvo fuertemente marcado en sus inicios por la desfavorable situación económica y familiar de cada uno.

4.3 La identidad profesional y las condiciones de la práctica docente

La idea de identidad profesional docente, entendida como una construcción histórica de la que participan múltiples actores como la familia, las instituciones de formación, las trayectorias profesionales y los pares, se apoya tanto en la experiencia personal como en el

contexto en el cual el docente trabaja. En este sentido las condiciones en las cuales se desarrolla la práctica docente son de gran importancia para comprender las configuraciones que adquiere esta identidad profesional, ya que la misma es

una construcción dinámica y continua, a la vez social e individual, resultado de diversos procesos de socialización entendidos como procesos biográficos y relacionales, vinculados a un contexto (socio-histórico y profesional) particular en el cual esos procesos se inscriben (Valliant, 2007: 3).

Al respecto, Diker y Terigi (1997) plantean que la **función docente** cobra sentido, se instituye en tanto tal en la práctica misma de su hacer, enmarcado en determinadas instituciones educativas. Posee características que le son propias, y entre las cuales se puede mencionar la variedad de contextos: la escuela es una institución social que atraviesa a todos los estratos socioeconómicos y que adquiere las más diversas modalidades: pública, privada, laica, confesional, jornada simple o completa, mixta o separada por género, etc. Esto, sumado al alto grado de implicación de la docente con su tarea –ya que es un trabajo que no puede realizarse en solitario sino con y por medio de otros- permite pensar que las condiciones en las cuales el docente desarrolla su práctica establecen una relación dialéctica con la conformación de su identidad profesional, modificándose mutuamente. En este sentido, Achilli (1987) define a la práctica docente como el trabajo que el docente desarrolla cotidianamente en determinadas y concretas condiciones sociales, adquiriendo una significación para la sociedad como para el propio educador. Esta práctica docente es un proceso formativo no sólo para quien está aprendiendo, sino que el sujeto que enseña adquiere su identidad profesional en la práctica de enseñar. Es por esto que las condiciones en las cuales se desarrollan dichas prácticas adquieren, a los fines de este trabajo, relevancia fundamental.

Por otra parte, es conveniente no perder de vista que el recorte realizado a fines de la presente investigación pone su mirada en los docentes egresados del Profesorado en Ciencias de la Comunicación de la UBA, por lo cual convendría interrogarse sobre cuáles son las características de esta práctica en particular. La enseñanza de la comunicación en las escuelas secundarias constituye un fenómeno novedoso, que se define como transdisciplinario (Carli, 2001) y dinámico, en la medida que apunta a analizar fenómenos

de sentido, sean o no del campo mediático. Para esto es necesario dejar de lado la mirada instrumental y construir un discurso que articule lo educativo con lo comunicacional y supere la falsa oposición entre la escuela y los medios. Esto tiene incidencia directa en la conformación de la identidad profesional de los docentes en Comunicación, ya que se ven interpelados por sujetos-alumnos que son radicalmente distintos a lo que ellos recuerdan que han sido como estudiantes, incluso en su etapa universitaria. La noción de la Comunicación implica en sí misma que se rompa con el modelo transmisor clásico de la escuela normalista para dar paso a nuevas formas de vinculación en las cuales los alumnos discuten, preguntan, afirman y sobre todo tiene como referencia a sus pares más que a los propios docentes. En este sentido, la educación en comunicación se encuentra ante el desafío de pensar la complejidad contemporánea y seguramente ello requiere volver a definir el rol del docente a la luz de las condiciones actuales en las cuales se enmarca su práctica cotidiana.

4.4 La mirada social sobre la docencia y los docentes: dos modelos en pugna

Desde su fundación durante el gobierno de Julio Argentino Roca (1880-1886), el sistema educativo argentino se organizó en torno a la idea de un docente- funcionario, que en nombre del Estado era el vehículo de la “civilización”, por oposición a la “barbarie”. Este sistema normalista desarrolló una pedagogía orientada a la homogeneización de los alumnos, quienes debían adaptarse a una nueva tierra (ya que en su mayoría eran ellos mismos inmigrantes o hijos de inmigrantes) y disciplinarse para formar parte de la mano de obra que colaboraría con la transformación de Argentina en un estado moderno. Por este motivo, la figura de la maestra normal condensó tanto la voz autorizada de la ciencia, la presencia laica del Estado y el discurso moral legitimado para la época. En este contexto, acceder al Magisterio consistía una garantía de movilidad social ascendente, a la vez que otorgaba a quienes lo ejercían un reconocimiento social particular, con lo cual se forjó la idea de la **vocación**, una de las más arraigadas con respecto al oficio docente. Respecto a la idea de vocación, Tenti Fanfani (2005) sostiene que para ciertos sectores preponderantes en

la fundación del sistema educativo, el docente debía ser una especie de sacerdote o apóstol, cuya tarea estaba íntimamente ligada a la propia vida y por tal motivo la misma no tenía límites espaciales ni temporales: un maestro debía serlo todo el tiempo. Esta idea se fundamentaba en la noción de que la docencia era, al igual que la vocación religiosa, un “don”, un llamado, algo que no se elige sino que se “es”, y por eso se la asociaba con un deber por el cual no era primordial recibir compensación económica:

El modelo de la vocación es extremadamente exigente, ya que tiende a constituirse en una identidad. Se “es” maestro y no se “ejerce un rol”. Esta identidad supone una distancia mínima entre el sujeto y la actividad que desempeña; en verdad es una especie de rol que se ejerce todo el tiempo y en todas las circunstancias (p. 264.)

Por otra parte, la mirada “profesionalista” de la docencia ponía el foco en la formación profesional y científica que se impartía en las Escuelas Nacionales. No sólo con la vocación se podía ser un buen docente, era necesario formarse y capacitarse adecuadamente. Éstos identificaban la docencia como un trabajo moderno, que requería la posesión de un título oficial y que es el resultado de una decisión personal, cuyo tiempo de trabajo debe ser remunerado por tratarse de una competencia técnica especializada. La tensión entre vocación y profesión es de larga data y estos dos modelos convivieron a lo largo de todo el siglo XX: la gran mayoría de los docentes considera su actividad como vocacional y profesional al mismo tiempo. Es por esto que

se podrá decir que vocación y profesión no son términos contradictorios, sino complementarios. Se puede afirmar que, por lo general, un trabajo bien hecho es obra de alguien a quien le gusta lo que hace, que encuentra satisfacción en lo que hace (vocación) y que al mismo tiempo espera una recompensa por el trabajo realizado, ya que “vive de él” (Tenti, 2015: 43).

Desde los inicios del siglo XXI asistimos a una serie de cambios sociales que configuran nuevos modos de regulación social de la identidad profesional docente: el achicamiento del Estado, en Argentina especialmente durante la década de los noventa, y las nuevas formas de administración descentralizada (Proyecto Educativo Institucional

propio de cada escuela, sumado a los diseños curriculares de alcance provincial) hicieron que los espacios desocupados por las instituciones sean llenados por los individuos. Este cambio implicó una recarga de tareas a los docentes, especialmente en lo que refiere a responsabilidades de gestión y administración, mientras que se asistía a una precarización del salario y la estabilidad laboral docente (Birgin, 2000). En este período, se reconfiguran las motivaciones “vocacionales” para la tarea docente, dejando de lado la imagen idealizada del apóstol para dar paso a la de una ocupación que se realiza por necesidad, ya que en el contexto de precarización laboral operado en el país a partir de la Ley de Reforma del Estado (Ley 23.696 de 1989) la docencia aún constituía una de las ocupaciones estables, amparada bajo el paraguas del Estado y con beneficios sociales. Birgin señala que los egresados de los profesorado durante las dos presidencias de Carlos Menem conforman grupos “deteriorados” en su calidad docente, con un perfil “débil” en sus saberes académicos, ya que en su mayoría son fruto de la educación pública, deteriorada por el vaciamiento económico y simbólico operado en estos años. A diferencia de aquellas maestras normales de principios de siglo, que eran portadoras de una relevancia social significativa, estos jóvenes llegan a los estudios superiores privados del capital cultural mencionado anteriormente en este apartado: son entonces sujetos que deben compensar en las instituciones todo aquello que en su origen falta (Birgin, 2000). Muchos de estos jóvenes docentes eligen ejercer su profesión en sus mismos barrios, para así “devolver” a la comunidad las oportunidades recibidas. En este sentido, es posible hacer una analogía con lo planteado por Carli (2012) quien señala que los egresados de las carreras de Letras y de Comunicación de la UBA sentían la obligación de comprometerse como intelectuales en la mejora de sus localidades, dado que *“ser un egresado de la universidad pública los pone en el compromiso de transferir sus saberes a la sociedad”* (p. 249).

Una de las exigencias que más se impuso en los últimos años al trabajo docente es la de la “profesionalización”. En este sentido, la profesionalización puede ser entendida desde un “modelo tecnológico” o desde un “modelo orgánico”: el primero privilegia el producto final, desde la lógica de la racionalidad instrumental, mientras que el segundo implica la mirada social que tiene en cuenta las consideraciones ético / políticas de su trabajo. Estos dos modelos de ser docente generan una *tensión de identidad* entre el profesional experto

ligado a la función didáctica y el promotor social con compromiso político que es la cara del rol asistencial que ocupó la escuela en los últimos años. Para Tenti (2010),

la tensión se traduce entre un habitus fuertemente sistematizado (formación, concursos, disciplinas, saberes), resultado de una trayectoria biográfica burocrática (disciplina, estatuto, carrera, selección de alumnos, etc.) y un ethos social más abierto hacia diversos horizontes sociales (el militancismo, corporativismo social, etc.) (p. 34).

Esta tensión implica que los docentes hoy tienen que formarse para cumplir con ambos modelos, lo cual potencia al docente en la formación tradicional técnica al sumarle elementos de tipo afectivo, asociados con la idea de vocación. La docencia, al ser una actividad netamente social, requiere de un plus de compromiso que se traduce en interés por el bienestar del otro, y en este sentido es una actividad profundamente política. La vieja dicotomía profesión versus vocación da paso a un profesional integral, comprometido ética y moralmente con su tarea. Es por esto que Tenti Fanfani (2010) afirma que *“es probable que una nueva identidad del trabajo docente pase por una combinación renovadora de componentes de la profesión, la vocación y la politización”* (p. 34).

En la actualidad, asistimos a un cuestionamiento por parte de los sujetos del habitus normalista instituido, a partir de lo cual se resignifica la docencia como trabajo y como responsabilidad social. Tenti Fanfani (2010) sostiene que no existe nada que desde la sociología pueda caracterizarse como el “ser docente”. Ya se ha descrito ampliamente en este capítulo como la identidad no es algo dado de una vez y para siempre sino redefinido constantemente en una relación dialógica con otros. El autor propone en primer lugar que la docencia es un “servicio personal”, un trabajo que indefectiblemente se realiza con otros y para otros. En este trabajo colectivo los problemas a resolver cambian constantemente, con lo cual el docente debe ser un “artesano”, que fabrica las herramientas que utiliza a medida que las va necesitando. A partir de lo dicho, Tenti Fanfani (2015) afirma que el oficio docente no consiste tanto en ejercer una función preestablecida sino que el docente efectúa una “actuación”, en la cual pone todo de su personalidad para lograr que el aprendizaje sea una experiencia en sí misma. Si pensamos al trabajo docente como una actuación, en la cual el sujeto se compromete en su totalidad, podemos describir a la docencia como un “trabajo

de virtuosos” (p. 44). Lo fundamental para ese virtuosismo es la capacidad de comunicar, de poder ponerse en contacto con otros y transmitir no solamente un contenido, sino un interés, una motivación. Lejos de la dicotomía vocación – profesión, los docentes hoy se ven interpelados por sus alumnos, que esperan algo de ellos. Y lejos de la perspectiva normalista el docente hoy no es aquella figura lejana, incuestionable sino que los propios docentes son los que abren el diálogo con sus alumnos, poniendo de sí mismo mucho más que competencias técnicas y procedimientos.

4.5 Los desafíos de la actualidad

Si bien la dicotomía vocación – profesión ha quedado claramente superada por nuevas miradas holísticas sobre la tarea docente, algunos estudios señalan que aún hoy los docentes 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 áulicas 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 desfase 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. Continuando con lo planteado en el apartado anterior, 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. En la práctica cotidiana, lejos de las prescripciones y respuestas prefijadas, los docentes tienen la oportunidad de llevar adelante una tarea “político-pedagógica”, porque *“es en el cruce de una relación de autoridad reflexiva y democrática y de una relación con el saber donde se configura la acción docente”* (p. 28). 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 cuales debe rendirle 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.

Capítulo V: Análisis de las experiencias

Antes de comenzar con el análisis de experiencias, en este caso plasmadas en las historias de vida de los informantes, se detallarán a continuación las características de los graduados del Profesorado de Enseñanza Media y Superior en Ciencias de la Comunicación Social de la Universidad de Buenos Aires consultados para la elaboración del corpus de análisis. Con respecto a la Licenciatura en Ciencias de la Comunicación de la misma casa de estudios, de un total de quince (15) entrevistados, nueve (9) son graduados de dicha carrera, mientras que el resto adeuda la tesina para alcanzar el título de grado. En lo que refiere a su desempeño docente, dos (2) de los entrevistados trabajan en escuelas de la Ciudad de Buenos Aires, mientras que once (11) se desempeñan en escuelas de la Provincia de Buenos Aires (partidos de Vicente López, San Isidro, San Fernando, San Martín, San Miguel, Moreno, Merlo, José C. Paz y Malvinas Argentinas), y los dos restantes trabajan tanto en CABA como en Provincia de Buenos Aires, en establecimientos públicos y privados. De total de los informantes catorce (14) se encuentran actualmente trabajando en el sistema educativo formal en el nivel secundario, mientras que un (1) informante se desempeña en un bachillerato popular reconocido por el Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

El análisis de los datos arrojados por las entrevistas adoptó una lógica cualitativa, interpretativa y hermenéutica, en consonancia con lo detallado en relación al encuadre metodológico. 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 en el marco teórico. 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 tesina. Para esto fueron de especial importancia las bitácoras de campo y de análisis, que permitieron tomar nota y dejar asentadas ciertas miradas, vinculaciones, coincidencias y descubrimientos que se fueron dando durante las diferentes etapas de la investigación.

En este capítulo se trabajará con el análisis de las categorías y subcategorías emergentes del material empírico recogido a través de las entrevistas en profundidad. La interpretación se presenta como una estructura narrativa que incluye los extractos textuales tomados de las respuestas de los docentes entrevistados, los que son analizados e interpretados a la luz de la teoría planteada en el marco teórico.

5.1 Influencias familiares y tránsito escolar

La elección de la historia de vida como herramienta metodológica adecuada para el correcto acercamiento al objeto de estudio de este trabajo se relaciona íntimamente con la idea de que la docencia es una profesión que, al ejecutarse, actualiza todo aquello que el docente aprendió sobre la escuela cuando era él mismo un alumno. Al respecto, Gimeno Sacristán (1992) señala que *“en la propia experiencia se aprenden esquemas prácticos. La gran mayoría de esos esquemas están adaptados a un escenario o contexto escolar, se han engendrado dentro del mismo y actúan como sus reproductores”* (p. 113). Estos esquemas prácticos organizan el trabajo docente priorizando aquello que se ha vivido como vector para la práctica antes que lo recibido en la formación propia del Profesorado. Es por esto que se considera adecuado analizar no sólo la biografía de los graduados del Profesorado en Ciencias de la Comunicación, lo cual constituye una instancia formativa con importantes efectos en su ejercicio profesional, sino también el entorno familiar en el cual estos docentes crecieron, en especial si en ese entorno se identifican figuras ligadas al ejercicio de la docencia o al mundo de lo escolar.

5.1.1 La vinculación con la docencia en el entorno familiar

Según Noriega (2007), la docencia forma parte de un grupo de profesiones que tienden a “heredarse”, 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. Tenti Fanfani (2005) sostiene que esta transmisión 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: *“la docencia es una profesión fuertemente endogámica (es decir que tiende a reproducirse en el interior de las configuraciones familiares). En efecto, prácticamente la mitad de los docentes dice poseer un familiar que ejerce el mismo oficio”* (Noriega, 2007: 262). Esto se hace evidente al constatar que muchos de los informantes de esta investigación 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:

“Mi mamá trabaja en la primaria hace veinte años ya. Yo a la escuela la conozco desde que tengo uso de razón de acompañar a mi mamá”. (Silvina P.)

“Mi mamá toda la vida fue docente de primaria, siempre en grado, desde los diecinueve años hasta que se jubiló a los cincuenta y dos, nunca tuvo cargo directivo. (...) También yo visitaba la escuela, porque a veces iba con ella a algún festival”. (Eugenia)

“La docencia estaba como flotando... mi abuela es docente, mi vieja es docente de música, mi viejo en un momento dio Filosofía (...) estaba como esa cosa didáctica en mi familia”. (Maia)

“En mi casa lo que estaba siempre era la pila de pruebas y de trabajos prácticos que en mi casa no se tocaba, esa mesa estaba prohibida”. (Lorena)

“Mi mamá es docente de secundario... es una institución en mi pueblo ya mi mamá a esta altura. (...) Pero yo digo que soy docente porque la hermana de mi mamá, que es bibliotecaria de escuela secundaria, se casó con un profesor de Educación Física de escuela secundaria, entonces en mi casa el tema educativo era “el” tema de conversación y a mí siempre me interesó como una cuestión de la docencia, del conocimiento, el tema educativo desde lo social que se juega ahí”. (María Belén)

Algunos de los entrevistados también manifestaron fuertes vínculos con la institución escolar, mediante padres que trabajaban en escuelas como personal no docente, en el primer caso atendiendo en kiosco de la escuela y en el segundo como empleado de maestranza:

“Hice la primaria la hice en la escuela del barrio, que vivíamos al lado, en José León Suárez, donde laburaba mi vieja, era como mi casa, vivía ahí en el colegio, mi vieja atendía el kiosco. El tema de la escuela estaba muy presente”.
(Ariel)

“Es una escuela con orientación en técnico químico. Él trabaja ahí desde el '91, se está por jubilar en un par de meses, toda su vida, desde que yo tengo nueve años mi papá llega de trabajar y habla de la escuela. Yo creo que ahí... siempre me puse a pensar, ¿cómo nació esto? Viste cuando vas a una escuela y te preguntan ¿y vos que relación tenés con la docencia? El único referente que tengo es mi papá”. (Noelia)

La presencia de lo escolar en la vida familiar impregna la conformación del habitus profesional de los informantes, quienes no han manifestado valoraciones negativas al referirse a la tarea docente. Asimismo, esta interiorización de determinada “cultura profesional” no es explícita, sino que se manifiesta en formas “laterales”, tal como señalan dos de las informantes:

“Yo me acuerdo desde chica... hasta de jugar a ser docente y esa cosa que uno en un punto sabe qué va a hacer. No sé cómo explicarte. (...) Pero algo mío sabía que... algo con la docencia, con el aula...”. (María Belén)

“Yo nunca pensé en ser docente, pero los recuerdos de juegos de chica, yo me acuerdo de tenerlo a mi hermano sentado y enseñarle a leer y escribir, era la maestra. Hasta le había pedido a mi mamá que me comprara un pizarrón, esos son mis recuerdos, sin embargo yo nunca quise ser docente”. (Silvina M.)

Al respecto, Tenti Fanfani (2005) señala que

en efecto, es bien sabido que el aprendizaje familiar no es explícito ni programado, y por lo tanto, tiende a revestir un carácter “natural” (“desde

pequeña jugaba a ser maestra”). Este aprendizaje tiende a negarse como tal y a adquirir la forma de una segunda naturaleza. Es probable que el peso determinante de la vieja “representación de la vocación” en parte se explique por la existencia de estos mecanismos sutiles de transmisión “familiar” y “privada” del oficio docente (p. 262).

Esta influencia del entorno familiar en cuanto a la docencia como una vocación que se hereda queda aún más constatada al verificar que varios de los entrevistados tienen no sólo familiares directos (tíos o abuelos) docentes sino que incluso comparten esta profesión con sus propios hermanos:

“Mi hermana sí, primero hizo hotelería y después hizo el profesorado de Educación Especial. (...) Mi hermana trabaja en integración, también en escuelas públicas y también en Moreno”. (Silvina P.)

“Mi hermana más chica también es docente, profe de Historia, estudió en el Joaquín V. González, el novio de ella también es graduado de ahí, mi hermana hace dos años que está en la docencia”. (Daniela)

“Tengo dos hermanos, el del medio Agustín tiene 27 años y es Profesor de Historia, y el más chico Federico estudia Profesorado de Educación Física, tiene 20 años él”. (Facundo)

“Mi hermano es abogado, está trabajando como docente en Neuquén, (...) mi hermana empezó un profesorado en Biología en Martín Coronado, y lo dejó, no lo terminó”. (Silvina M.)

5.1.2 Ensayando la docencia

En la investigación de Ojeda (2007) sobre las características de la conformación de la identidad del profesor de nivel medio, se destaca como primer elemento del relato de los docentes consultados la existencia de un “núcleo personal”, una serie de disposiciones y

capacidades personales que los acercan al ejercicio de la docencia, aún desde muy jóvenes y de manera informal. Estas capacidades personales son una cierta facilidad para comunicarse y explicar y una mirada atenta a las necesidades de los demás. Esto se constata en las entrevistas realizadas, ya que la mayoría de los informantes recordaron haber incursionado en la docencia durante su adolescencia y en los primeros años de la facultad, como una manera de costear los estudios y los gastos implicados en el viaje, refrigerio, etc.:

“Siempre di clases en forma particular, en la casa de mis viejos o tenía alumnos a los que iba yo, pero siempre di clases. En realidad empecé a dar clases antes de terminar el secundario. Era cara rota, a los doce por ahí tenía vecinitos que necesitaban y venían, yo les daba clases”. (Silvina P.)

“Empecé al final, antes por ahí lo que hacía eran algunas cosas básicas, ayudaba a mi profesora de inglés a dar clases con los más chiquitos, pero eran dos días a la semana”. (Eugenia)

“Daba clases particulares de informática a adultos mayores en una casa, como eran vecinos que quería aprender informática, se juntaban varios vecinos en una casa... para pagarme el colectivo, el sándwich, el apunte y ya está”. (Anabella)

“Empecé dando clases en el secundario, a mis compañeros, siempre los ayudé a preparar las materias, era medio profesora, medio maestra ciruela. (...) Después empecé sí, cobrar y daba apoyo escolar. De hecho los primeros años de la carrera yo no tenía trabajo formal pero daba clases en mi casa y con eso me pagaba los apuntes y demás”. (Lorena)

“Yo daba clases de inglés a los pibitos, daba clases de matemática una señora del barrio que es el día de hoy que me lo agradece dice que gracias mi aprobó el ingreso a enfermería (...) había un desafío que tenía que ver con lo docente”. (María Belén)

Puede verse de esta manera que el “núcleo personal” de los informantes se puso de manifiesto desde sus años como estudiantes de nivel secundario. Si bien la mayoría de los

entrevistados expresaron no tener intenciones de ingresar a la docencia al elegir y cursar su carrera universitaria, estas experiencias informales dan cuenta de ciertas capacidades innatas que serán valoradas a futuro.

5.1.3 El desempeño como estudiante secundario

En su investigación sobre la configuración de la identidad docente Noriega (2007) considera a la docencia como una actividad que se aprende en el mismo momento en que se hace: este aprendizaje ligado a la acción comienza en la propia trayectoria escolar de los docentes, en su vida como estudiantes universitarios y finalmente en su rol de profesores. Es por este motivo que resultó interesante, al indagar sobre el desempeño académico de los informantes durante la escuela secundaria, encontrar similitudes: todos los entrevistados expresaron haber sido buenos estudiantes secundarios, autocalificándose como “buen alumno”, “responsable”, “estudioso”, o mediante los vocablos coloquiales de “nerd” o “traga”, lo cual hizo liviano su tránsito por el secundario:

“En el secundario no me llevaba materias, era re nerd, yo creo que en ese momento no estaba bien visto desaprobado una materia, (...) yo soy de la primera promoción del Polimodal, todavía se miraba mal al que desaprobaba”. (Silvina P.)

“Fui una estudiosa, no me llevaba materias, terminé con muy buen promedio, fui a la bandera, la transitó bien (...) no me arrepiento de haber elegido lo que estudié (...) no me arrepiento de haber elegido un bachiller, porque en realidad lo que vimos en Comunicación no fue sumamente amplio tampoco”. (Eugenia)

“En el colegio me iba bien, si bien no había notas ni nada puedo decir que me daba cuenta que yo tenía más afán por el estudio que mis compañeros. Siempre me gustó mucho leer, en mi casa se leía mucho y yo era de encerrarme a leer, ficción sobre todo. Para mí el colegio fue una experiencia linda”. (Maia)

“Era una cosa rara, siempre fui re nerd, era súper aplicada, toda la vida me gustó leer, era así un bicho raro (...). Era la que siempre tenía la tarea hecha, la que siempre participaba”. (Lorena)

Yo como alumna era de las calladas, lo que todos los docentes dicen que es una buena alumna, era muy callada, muy aplicada, y nunca tuve problemas con ningún docente (...) Yo le decía a mi mamá quiero ser abanderada, tenía un promedio zarpado, fui abanderada, un año se me dio que quería tener asistencia perfecta, Dios sabe por qué, iba con fiebre a la escuela, era súper exigente”. (María Belén)

“Yo era buena estudiante, lo que se dice una “traga”, o los “nerds”, tanto en el primario como en el secundario. Pero porque yo a mi viejo nunca le podía llevar una mala nota porque era terrible, nunca me pegó, pero tenía una autoridad que con una mirada me ponía los puntos y me acobardaba”. (Silvina M.)

Incluso varios de los entrevistados manifestaron que este buen desempeño les jugó en contra en la universidad, al enfrentarse a los primeros finales obligatorios, ya que al no haberse llevado materias desconocían la experiencia de estar frente a un tribunal de examinación:

“Era bastante buena alumna, tirando a “nerda” (...) muy buena alumna, era muy inteligente. (...) nunca tuve que rendir una materia, nunca tuve que enfrentarme a un docente para defender un concepto en forma oral. Siempre fue escrito, entonces cuando tuve que presentarme a un final, me abataí”. (Noelia)

“Fui la última promoción de la vieja escuela media. Era buena estudiante, no me llevé materias, no tuve conflictos. Ojo, después la típica que te dicen y quizás la padecí un poco en la facultad el miedo a los finales, nunca haber pasado una mesa en la secundaria. Pero sí, fue algo tranquilo, hice un Bachillerato pedagógico, es loco porque ahora soy docente, las vueltas de la vida me fueron llevando al mismo lugar”. (Daniela)

Esta autoexigencia de los informantes en tanto alumnos de la escuela secundaria se traslada a su tarea docente, ya que la mayoría de los entrevistados se señalaron a sí mismos como docentes muy exigentes, tal como se verá más adelante. En este sentido, un caso paradigmático lo constituye una de las entrevistadas, que a la edad de doce años y por motu proprio buscó y eligió una secundaria orientada en Comunicación. Esto da la pauta del sentido de la responsabilidad que se encarna en estos futuros docentes en Ciencias de la Comunicación, que se manifiesta en su paso por la escuela secundaria y posteriormente por la universidad:

“Hice la primaria en el Estado y secundaria en un privado (...) con orientación en Comunicación. Me llamaba la atención, poder de decisión absolutamente mío, (...) siempre me gustó escribir, todo lo que tiene que ver con la expresión, busqué algunos bachilleres, no me gustaban y acá cuando vi el plan, vi las materias, me pareció más interesante, que se yo, una chica de doce años y veía una materia, Seminario de Ética y Deontología profesional y yo decía qué será eso, no tenía ni idea de nada, Taller de Periodismo, Taller de Radio, Medios de Comunicación, dije bueno, vamos por acá a ver qué pasa”. (Eugenia)

5.1.4 Influencia de los docentes del nivel secundario

Retomando las ideas de Hall (2003) se puede afirmar que la identidad no es un concepto esencialista, es decir, que se instaura de una vez y para siempre, sino que es estratégico y relacional. Esto significa que la identidad “no señala ese núcleo estable del yo que, de principio a fin, se desenvuelve sin cambios a través de todas las vicisitudes de la historia” (p. 5) sino que se entiende a la identificación como una articulación mediante la diferencia, es decir que los sujetos conforman su identidad en relación con otros. Entre estos “otros” a partir de los cuales los informantes han generado su identidad profesional docente se encuentran los profesores que tuvieron en el secundario, de quienes tomaron en muchos casos modelos a seguir o a evitar. Muchos de estos docentes son destacados en el discurso de los entrevistados por ser egresados de la UBA, o incluso de la carrera de

Ciencias de la Comunicación, lo cual actuó a modo de influencia al momento de elegir la carrera. Otros fueron mencionados como personas admirables por sus conocimientos y nivel académico, a su vez que se destacó también a aquellos docentes a quienes los informantes veían comprometidos en su tarea docente, que se preocupaban por la vida de los alumnos fuera del aula, o que incorporaban a la práctica saberes cotidianos más allá de lo pautado por el diseño curricular. En la perspectiva de Alliaud (1998), estas vivencias 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. Este “pensamiento práctico” es el resultado de circunstancias, acciones y experiencias ligadas al desarrollo profesional de los sujetos, ya que la experiencia se constituye en fuente de conocimiento. 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. En este sentido, Ojeda (2006) señala que

a partir de un proceso relacional, los docentes internalizan características personales y profesionales que desean poseer o que las poseen y que las ven proyectadas en otros. Establecen una relación de tipo afectiva, de admiración, respeto, simpatía hasta sin saber en la mayoría de las veces si del otro lado existe una respuesta similar (p. 4).

Estas personas significativas se constituyen en objetos de identificación para los docentes, quienes construyen su identidad profesional tomando como modelo lo vivido en su trayectoria como estudiantes secundarios:

“En quinto año teníamos un EDI, el profesor estaba en Comunicación en la UBA, no sé si lo conocés, Martín Raffo se llama, él estaba haciendo la Licenciatura en ese momento y enganchó unas horas ahí y nos dio una parte de Comunicación. (...) Fue ahí donde yo también me definí, le dije yo quiero hacer Comunicación”. (Anabella)

“En Taller de Periodismo tenías por ahí cuestiones más prácticas, de elaboración de algún diario, en Taller de Radio sí estuvo muy bueno porque la

escuela tenía una radio y hacías las prácticas ahí, la profesora era egresada de la Licenciatura de Ciencias de la Comunicación de la UBA, o se estaba por recibir, era de la primera camada de estudiantes”. (Eugenia)

“Desde la escuela se nos incentivaba estudiar, como que estaba bueno estudiar pero este profesor de Matemática fue el primero que nos dijo (...) “no importa si les da plata o no; fíjense que lo que van a estudiar lo van a hacer por el resto de la vida, y tienen que ser felices haciéndolo”. (Matías)

“Una de cosas que yo tomé de él como docente es hablar con los chicos; hablar, cada tanto en vez de tener la clase hoy nos vamos a dedicar a hablar: cómo están, qué hacen de su tiempo libre... lo tomé de él, se preocupaba y hablaba con el grupo, qué problemáticas teníamos, las drogas, el alcohol, se preocupaba por si salíamos a bailar o no, ahora veo que nos sacaba bastante información, salían buenas cosas, era bastante piola en eso”. (Matías)

“En quinto tuvimos un tipo que era un fenómeno, que hacía preguntas personales aplicadas a algún pasaje de la Biblia y lo aplicábamos a la vida cotidiana, preguntas concretas. Los días que hacíamos convivencias o retiros te hacía hacer dinámicas grupales que te servían”. (Gabriel)

“Como docentes recuerdo profesores de Geografía, muy buenos docentes, que cuando los escuchabas decías no me está hablando de Geografía, me está hablando de la vida, sin embargo estamos todos en silencio. Después una profesora de una Sociología que daba clases en Luján que era un referente, con mi grupo de compañeras decíamos cuando sea grande quiero ser como ella. (...) Porque nos hacía debatir, nos hacía pensar, debatir con tus compañeros sin necesidad de pelearte, sino de intercambiar ideas, cosa que nosotros no sabíamos hacer. Era o pelearte o no hablar, con ella aprendimos a debatir, a defender una idea, un punto de vista. Y así como ella muchos profesores que me marcaron, porque nos hacían pensar”. (Noelia)

“Tenía un profesor que trato de imitar (...) con él era “con este flaco disfruto, aprendo, es muy buena onda”. Trato de generar eso (...) me acuerdo yo

sentado estudiando, me acuerdo del profesor explicándome, entonces yo digo, se crece desde ahí, más o menos a los chicos les va a quedar el contenido de lo que estamos viendo, más que si los hago responder diez preguntas”. (Facundo)

Asimismo, los docentes del secundario también pueden tomarse como modelos a evitar, siguiendo la lógica ya mencionada de la identidad como relación, vínculo que se da tanto por la identificación como, en este caso, por la diferencia:

“Uno al ser docente piensa cómo le enseñaron a uno en la escuela, cómo aprendió. (...) La profesora quería que estudiemos de memoria, no había ninguna explicación, era dar una fotocopia, una guía de preguntas y listo, la prueba era eso. Uno ahora lo piensa y sobre todo al ser docente deja mucho que desear ese método, yo soy preceptor también y veo que muchos profesores hacen lo mismo”. (Matías)

“Nunca me planteé ser la profesora a la que todos escuchen, y a la que nadie le diga lo que no tiene que hacer, quizás por defecto de algunos profesores que tuve en el secundario y mismo en la universidad”. (Lorena)

“Yo creo que el docente tiene mucho de actor, tenés que meterte en un rol del que vos creés que es el del docente de secundario, pero yo no quería ser el profesor verticalista, conductista, también un poco porque era lo que era lo que yo había vivido en el comercial de Ballester, yo quería ser más abierto, no quería repetir esa experiencia”. (Ariel)

Puede afirmarse que estos docentes noveles construyen su identidad profesional en vinculación directa con el recuerdo de quienes fueron sus propios docentes de secundario. En este sentido, se destacan los aspectos a imitar, 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, como se mencionó en varias oportunidades, “tirar una fotocopia”. Siguiendo con lo anterior, entre los aspectos a evitar se encuentra la despreocupación por la metodología y los recursos a implementar en el aula, el verticalismo y la ausencia de espacios de debate en los que los alumnos puedan expresar sus opiniones.

Asimismo, se valora en los propios docentes del secundario la formación académica y la filiación institucional, sobre todo a universidades nacionales.

5.2 La experiencia universitaria de los docentes en Comunicación

Como ya se ha dejado en claro, el objetivo de esta investigación plantea conocer qué elementos componen la identidad profesional docente de los graduados del Profesorado de Enseñanza Media y Superior en Ciencias de la Comunicación Social de la UBA. Para esto, surge como necesario analizar la experiencia de estos docentes como estudiantes universitarios, descubriendo qué tienen en común y qué les ha aportado a su formación académica y profesional el paso por la Universidad de Buenos Aires. En primer lugar, se repasarán las motivaciones para elegir la carrera de Ciencias de la Comunicación, ya que todos los consultados cursaron primero la Licenciatura, para luego decidirse por el Profesorado, y la elección de la UBA como institución para desarrollar su carrera universitaria. Asimismo, se describirán y problematizarán aspectos relacionados con la vida académica, entre ellos la llegada al CBC, los desplazamientos por la ciudad, la sociabilidad estudiantil y la tensión entre los estudios universitarios y la vida cotidiana. Se hará especial énfasis en las experiencias de conocimiento de los informantes, que los constituyeron en estudiantes universitarios y las valoraciones y críticas que los entrevistados realizaron respecto de la carrera de Ciencias de la Comunicación.

5.2.1 Influencia familiar para seguir estudios superiores

En el germen de los estudios universitarios de los informantes pueden encontrarse varias razones, ligadas tanto a los antecedentes familiares, a la atracción por las materias de la carrera de Ciencias de la Comunicación, la influencia de algunos docentes del secundario y las aspiraciones idealizadas a desempeñarse en ciertas áreas del campo laboral, relacionadas sobre todo con el periodismo y las cuestiones sociales. Estas motivaciones

para la elección de la carrera pueden dividirse, en primera instancia, en dos grupos: para los estudiantes de orígenes medio-bajos la idea de “ir a la facultad” está ligada a la idea del ascenso social a través de los estudios superiores, mientras que para los hijos de profesionales el tránsito por la universidad es considerado como una continuidad natural de los estudios secundarios (Bourdieu y Passeron, 2013). En este sentido, los testimonios de los entrevistados cuyos padres no cursaron estudios superiores, y en muchos casos tampoco estudios secundarios, dan cuenta de la importancia del apoyo familiar en esta elección:

“Ya desde mi casa, mis viejos siempre dijeron que querían que estudiemos, alentaron y presionaron en ese sentido, no había opción. (...) Porque justamente tenían el imaginario de mi hijo el doctor, ellos querían que sus hijos fueran universitarios. Nosotros no teníamos opción de terminar el secundario y no hacer nada. Tuvimos la posibilidad de no trabajar, pero teníamos que estudiar porque ellos se imaginaban que el mejor futuro era a través del estudio”. (Silvina M.)

“Me parece que tiene que ver con la idea que tiene la clase media – baja o clase media que si estudiás te va a ir bien en la vida. Yo ya nací con eso. Mi vieja sólo terminó el secundario, mi viejo hizo primario solo, mi vieja ya tenía en la mente que yo iba a seguir estudiando, fue casi como una imposición pero a mí no me disgustaba tampoco. Jamás se me cruzó por la cabeza “sólo trabajo”, yo sabía que iba a estudiar, no sabía qué, pero iba a estudiar”. (Marisa)

“Yo siempre supe que iba a ir a la facultad, siempre estuvo instalado en mi familia no como una imposición sino como algo que sabíamos que estaba bueno hacer”. (Daniela)

“Desde que tengo uso de razón mis viejos siempre empujaron y bregaron porque había que estudiar. (...) Recuerdo que los primeros años de carrera mi viejo no quería que trabaje, quería que estudie, hasta que me acomode al mundo universitario, a este mundo nuevo, y que después me busque un trabajo”. (Pablo)

“Mi viejo era un tipo bastante estricto, nos decía a nosotros que teníamos que estudiar y que la única idea de poder avanzar, ya que éramos gente de clase trabajadora, porque no teníamos negocio, no teníamos otro ingreso, era a través del estudio. (...) Nos dijo, yo los voy a bancar hasta el secundario, fue bastante estricto con nosotros, pero la obligación era que estudie”. (Ariel)

En cuanto a los hijos de padres profesionales, la idea de seguir estudios superiores se encuentra tan instalada que no se la cuestiona, es considerada “algo natural”, presente no sólo en la familia, sino también en el mismo ámbito de la escuela secundaria:

“Siempre supe que iba a ir a la universidad, por una cuestión familiar y también porque en el curso, de treinta que éramos, los treinta sabíamos que íbamos a seguir estudiando”. (Eugenia)

“Yo siempre tuve la idea de seguir estudios universitarios, por ahí por esta tendencia que tenía de que me gustaba leer mucho. (...) Nunca se me hubiera ocurrido no estudiar, yo ya tenía esa idea”. (Maia)

A partir de estos testimonios, es posible reafirmar las ideas que sostienen Bourdieu y Passeron (2013) sobre la diferencia de actitud con la que los estudiantes provenientes de clases trabajadoras y quienes provienen de sectores medios y altos:

Obligados a un proyecto profesional más realista, estudiantes provenientes de la clase baja jamás pueden abandonarse por completo al diletantismo atarse a los prestigios ocasionales de estudios que siguen siendo para ellos ante todo una ocasión, que hay que aprovechar, de elevarse en la jerarquía social (p. 94).

Resulta interesante destacar que en la mayoría de los casos los entrevistados, tanto los hijos de trabajadores como de profesionales, destacaron como algo positivo la preocupación de sus familias por proveerlos de materiales y elementos que los acerquen a la lectura, e incentivaron en ellos las ganas de estudiar:

“Tenía compu, tenía impresora, mis viejos me compraban, en relación a los libros mi viejo siempre compró libros originales (...) desde muy chicos mis

viejos nos compraron la compu, y no había guita en mi casa. (...) Teníamos una biblioteca grande, muy nutrida (...) estaba ese amor al libro que se mantiene”. (Silvina P.)

“En mi casa siempre hubo diarios, aunque sea un Clarín y en mi casa era estar cada uno sentado en su sofá leyendo, ya sea un libro, El Tony, Patoruzito, pero había lectura todo el tiempo”. (Ariel)

“Mi mamá es muy ávida de la lectura, le encanta leer. (...) Tenía una biblioteca muy chiquita de libros que le fueron pasado, algunos eran de mayor o menor calidad pero los leía igual”. (Noelia)

“En mi casa siempre se leyó mucho, así que tenía un bagaje literario fuerte (...). Teníamos muy ejercitado el tema del discurso de analizar una película, un programa de televisión, o el suceso político de la semana. Había una cuestión medio academicista, del valor del conocimiento”. (Lorena)

Esta cuestión de la cotidianeidad de la lectura está muy presente en los relatos de los graduados, quienes destacan que sus padres y familiares se preocuparon porque ellos tuvieran acceso, desde la infancia, a materiales de lectura de calidad. Esta influencia no es menor ya que la perspectiva de estudiar ciencias sociales, consolidada en la secundaria, se generó en muchos casos a partir de estas experiencias de lectura.

5.2.2 La elección de la carrera Ciencias de la Comunicación

Siguiendo con lo planteado anteriormente, la idea de cursar estudios superiores, sea por considerarlos un pasaporte a mejores puestos de trabajo o porque constituyen un paso obligatorio tras la escuela secundaria, estuvo presente desde el secundario en todos los entrevistados y fue un proyecto alentado y apoyado por las familias de origen. Cabe ahora preguntarse cuáles fueron las motivaciones para la elección de la carrera de Ciencias de la

Comunicación como espacio para formarse como profesionales, entre otras ofertas que ofrece la misma Universidad de Buenos Aires e incluso la Facultad de Ciencias Sociales. Tal como se ha mencionado en capítulos previos, la “cuestión social” constituye un factor de relevancia al momento de elegir una carrera vinculada con las ciencias sociales, que permitiera a los estudiantes poder comprender y analizar fenómenos de la actualidad social y política con herramientas pertinentes. En este sentido, Miguel (2012) destaca la importancia de la conciencia social despertada en estos jóvenes que habían crecido en la década del noventa y cuyos padres habían sufrido en carne propia los efectos de la crisis económica y social. El papel relevante que cumplieron los medios de comunicación durante esta etapa puede explicar el acercamiento y la elección de la carrera de Ciencias de la Comunicación, en algunos casos atravesado por una experiencia particular, como lo narran algunas de las informantes:

“El 25 de enero de 1997 yo estaba en mi casa un mediodía mirando como siempre el noticiero (...) surge la noticia del asesinato de José Luis Cabezas y empiezo a interiorizarme de todo el relato, de toda la historia. (...) Dije yo quiero ser un soldadito de la libertad de prensa, de la libertad de expresión. Yo quería ser periodista”. (Noelia)

“Una experiencia, más que nada, que me hizo decidir por la rama de lo social. (...) En el verano entre cuarto y quinto, o sea enero del 2000 me fui de misión a Jujuy con el profesor que era de catequesis, fueron quince días en el medio de la Puna, en el medio de la nada, y ver esta cuestión de otras realidades, yo era bastante pendeja, tenía diecisiete, y ahí termine de decidirme por el lado de lo social. Quería hacer Ciencias Políticas o quería ser corresponsal, cosa de transmitir desde el lugar de los hechos”. (Lorena)

“Yo me acuerdo en el 2001 el tema de la crisis que salimos todos a la calle, éramos como diez mil por el tema de la educación, porque la querían privatizar, me acuerdo de López Murphy, siempre muy comprometido en ese sentido, habíamos salido todos a la calle, padres, estudiantes, profesores, en la plaza Moreno. Esa fue la movilización que más me cautivó”. (Anabella)

Asimismo, retomando ideas de Carli (2012), la situación social que atravesaba el país a principios del 2000 tuvo como correlato una nivelación “a la baja” de los títulos universitarios, lo cual redundó en una libertad para elegir la carrera. Las familias respetaron las decisiones de los estudiantes, aunque muchas veces no las compartieran y en muchos casos desconocieran la existencia de la carrera:

“También había una cosa, mis viejos nunca nos obligaron a elegir equis carrera, no es que tenía la presión de decir “tenés que estudiar Derecho, no podés estudiar Filosofía”. Ellos querían que estudiemos una carrera a nivel universitario, en la Universidad de Buenos Aires, pero no me presionaban en ese sentido si bien para nosotros las carreras que conocíamos son las que yo te decía, jamás me dijeron, “no te va a servir para nada, para eso no estudies nada”, ni con mi hermana ni con mi hermano tampoco.” (Silvina M.)

Al respecto, Miguel (2012) señala que los padres privilegiaron una elección vocacional libre, lo cual habilitó a los estudiantes a seguir sus propios intereses al momento de elegir una carrera universitaria. 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 el “popurrí” de elementos que conforman la carrera, lo cual les ofrecía una formación amplia que abría un gran abanico de trayectos formativos. En los testimonios de los informantes se percibe, por un lado, un desconocimiento casi total del programa de estudios, y por otro un interés activo en buscar una carrera acorde a sus necesidades:

“Como todos hasta que no estás cursando las materias no sabés bien de qué se trata la carrera, creía que era algo de periodismo, me fui para el lado humanístico. Yo estaba entre psicología, comunicación, venía con esas ganas de ver si era algo relacionado con el periodismo, la verdad no sabía: me anoté. Después cuando empecé a cursar la carrera las materias me gustaron, seguía sin saber qué pero las materias me gustaban”. (Silvina P.)

“No sabía bien a qué apuntaba la carrera de Comunicación y ése fue el problema que tuve cuando llegué a quinto; me gustaba filosofía, me gustaba

todo lo que tenía que ver con Comunicación, pensaba en Sociología también, necesitaba una carrera que contemplara todas las cosas que me gustaran a mí, y cuando vi el popurrí que ofrecía la Licenciatura en Ciencias de la Comunicación dije bueno, acá estamos”. (Eugenia)

“Fui a un colegio público con Orientación en Comunicación (...), las materias de Comunicación me encantaban, veíamos películas, me acuerdo una clase de comunicación no verbal que me re marcó (...) no entendía bien qué englobaba la Comunicación pero todo lo que tuviera que ver con cine, redactar, leer, escribir, me gustaba”. (Maia)

“Empecé a ver las ciencias sociales, empecé a ver Comunicación, te juro que ni sabía lo que era, empecé a ver las distintas orientaciones que tenía, pero periodista no quería ser, esto de la exposición no me gustaba”. (Gabriel)

“Yo sabía que quería estudiar y que quería estudiar algo social. (...) Me pasaba que no encontraba, Psicología me interesaba pero tenés biología, matemática, materias más de Medicina”. (María Belén)

“Cuando tenía que decidir qué estudiar no es que pensé Comunicación de una, sino que era entre cosas humanísticas y artísticas, incluso diseño quizás (...) de hecho el primer año de Comunicación hice el CBC para Filosofía”. (Maia)

“De la carrera me informé poco y nada porque no conocía gente, que me pudiera llegar a orientar (...) no te voy a mentir no tenía mucha idea de las materias, de esperar tal materia porque está buena. Llegué, hice el CBC tuve la suerte de hacerlo en un año, y empecé la carrera, seguí, la fui descubriendo la carrera”. (Pablo)

“En estas charlas me enteré de que existía la carrera de Comunicación y me fui a Callao, en ese momento estaba en la avenida Callao la Facultad, y me fui a averiguar, pedí que me dieran el plan de estudios para ver qué materias tenía la carrera, a ver si me interesaba, si me gustaba y ahí fue que me anoté para la carrera”. (Silvina M.)

“Creo que es la dificultad de todos los que estudiamos la carrera, te preguntan qué estudiás cuando estudiás comunicación y no sabés qué responder, no es como periodismo, que salís siendo periodista, te vas haciendo”. (Eugenia)

Del análisis de las diversas experiencias se desprende una situación que fue mencionada varias veces a lo largo de las entrevistas: Comunicación es una carrera que se “va descubriendo” a medida que se la cursa. La mayoría de los entrevistados manifestaron desconocer el plan de estudios de la carrera, u otras salidas laborales más allá del periodismo. En este sentido, es llamativo que gran parte de los docentes entrevistados hayan comenzado su trayecto en la universidad con la idea de ser periodistas, pero ninguno tuvo en primera instancia a la docencia en Comunicación como el objetivo de su formación académica:

“Yo empecé la carrera como sin saber demasiado... más pensando en algo como lo que puede ser TEA, que lo que realmente es la carrera de Comunicación, que en realidad te da como un panorama y eso uno lo va viendo a medida que entra en contacto con personas que estudian en otros lugares y te vas dando cuenta, un poco como apreciando que gran bagaje que te da la carrera”. (Marisa)

“Mi primera opción fue Periodismo, pero sólo se estudiaba en universidades privadas, (...) no daba para pagar una escuela de Periodismo, entonces: ¿Qué es lo más cercano? Comunicación Social. Empecé a ver qué eran las materias, vi que había una orientación en Periodismo y me interesó”. (Matías)

“Siempre lo tuve bien definido, yo sabía que (...) iba a estudiar algo relacionado con Periodismo. (...) Después de haber hecho Comunicación Social en la UBA trabajar en un medio de comunicación no es lo que me interesa, rotundamente no. Porque pienso que perdés lo más importante que tiene un periodista que es la independencia, siempre estás trabajando para intereses”. (Facundo)

“Yo quería ser periodista. Cuando termino a secundaria y quiero ingresar a la universidad yo sabía que mi papá no me iba a poder pagar una carrera

privada, entonces empiezo a ver las universidades públicas. (...) Dije, bueno, aunque sea el último año, mirá mi inocencia, el último año veo Periodismo, y entonces arranco con Comunicación. Me anoté en una absoluta inconciencia”.
(Noelia)

“Es muy gracioso, porque yo quería ser periodista deportivo, era muy futbolera en la adolescencia... estaba marcado que, como en la UBA no había periodismo (...) me metí en Comunicación. Obviamente que los años y el tiempo me hicieron cambiar rotundamente, pero en sí mi idea principal era ser periodista”. (Daniela)

En la elección de la carrera, sea que la misma haya estado motivada por el desconocimiento, por la falta de información o por el deseo de ser periodista, se deja entrever un fenómeno que Carli (2003) describe como un cambio de mirada en las elecciones educativas relacionado con la priorización de los “intereses del hijo”, antes que las prerrogativas paternas. Esto es consecuencia de lo que la autora menciona como una “*desarticulación entre la educación y su importancia para la inserción en el mundo del trabajo*” (p. 25), es decir que ante la falta de seguridad de que ciertos títulos permitan acceder a mejores puestos de trabajo (como ser las carreras llamadas “clásicas”: Medicina, Abogacía, Economía, Arquitectura, Ingeniería), se valora la educación “para uno mismo”, es decir, para la satisfacción de los propios intereses.

5.2.3 Elegir la Universidad de Buenos Aires

Dado que el objetivo de este trabajo consiste en analizar qué elementos configuran la identidad profesional docente de los graduados del Profesorado en Ciencias de la Comunicación de la Universidad de Buenos Aires, un elemento valioso para el análisis lo constituyen las motivaciones de los docentes entrevistados para la elección de la universidad y las valoraciones que ellos mismos y su entorno directo (familia, amigos, etc.) sostenían y sostienen sobre esta casa de estudios. En su investigación sobre estudiantes de las carreras de Ciencias de la Comunicación y Ciencias de la Educación, Carli (2012)

sostiene 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 cuestión del prestigio y la alta valoración de la UBA por parte de los docentes y sus familias emerge en reiteradas oportunidades en el discurso de los entrevistados:

“En primer lugar elegí la UBA por lo que ofrecía, y también por el prestigio, uno sabía, por un lado en mi casa se escuchaba esto, que la UBA era una universidad prestigiosa”. (Eugenia)

“Para mí la UBA era la institución más importante para estudiar. No sé si en ese momento tenía una idea certera de lo que era”. (Daniela)

“Para mí era... como decir estoy en una universidad con nivel, a nivel latinoamericano, mundial, si yo me quiero ir mañana tengo reconocimiento y es nuestra”. (Anabella)

“Pensé que era la mejor Universidad del mundo, con todo lo que se hablaba, como se llenaba de sentido el significante UBA, dije; ‘es lo más’”. (Matías)

“La UBA la conoce todo el mundo, tanto mi tía como este pibe le decían a mi vieja, que estudie en la UBA que está buenísimo (...) en el sentido del prestigio, del peso que tiene, que es una universidad reconocida, es muy antigua”. (María Belén)

“Mi mamá me decía que como en la UBA no se aprende en ninguna parte, que un profesorado no es lo mismo, era re contra amante y defensora de la UBA”. (Lorena)

“Sabía que la Universidad de Buenos Aires por historia, por trayecto, por pergamino, por formación era claramente una casa de estudios diferente a otras, más allá de las diferencias que pueda llegar a haber con otras carreras o con otras facultades”. (Pablo)

“La Universidad de Buenos Aires era la universidad a la que había que ir, no tenían ninguna otra idea. (...) En ese momento la UBA era la única. (...) Ya desde la época en la que yo cursaba el secundario estaba la idea de que el egresado de las privadas no tenía el mismo prestigio ni la misma formación académica, no existía otra opción”. (Silvina M.)

“En mi época estaba instalado que la UBA era la mejor, yo soy de la UBA, pongo UBA en todos lados, yo estoy orgulloso de ser de la UBA (...) ser graduado te da una pátina de identidad también y esa identidad la sigo teniendo como profesor también”. (Ariel)

“Yo siempre dije: “de las públicas quiero la mejor”, me prendo en la UBA a ver qué había y me doy cuenta que Periodismo era una orientación de la carrera de Ciencias de la Comunicación”. (Noelia)

“Además la diferencia la veías en cuanto al contenido, que es brutal, la cantidad de contenido y la cantidad de voces que te da la UBA”. (Facundo)

Esta valoración del “prestigio” de la UBA se suma en muchos casos a la defensa de la educación pública, ligada tanto a su carácter gratuito como a ciertas posiciones políticas sostenidas desde las familias de origen. En el caso de los informantes de esta investigación, quienes en su mayoría comenzaron la carrera luego de la crisis del 2001, la cuestión política suele estar presente en las decisiones tomadas en aquella época:

“Toda mi trayectoria siempre fue en la educación pública, esa defensa de la educación pública sí estaba instalada en mi familia. (...). Tenía desde mi familia bastante impuesto lo que es educación del Estado. Yo sabía que si estudiaba iba a ser en la UBA”. (Daniela)

“Porque era un desafío, porque rompía con la educación que había tenido en el secundario, y básicamente porque tanto mi familia como yo creemos que la educación tiene que ser pública, no es un negocio”. (Facundo)

“Siempre fue la UBA, primero por una cuestión de que no me planteaba ir a Morón a pagar una cuota para estudiar Comunicación, me llamaba mucho la

UBA. (...) A mí me había fracturado la cabeza, o mejor dicho unificado la cabeza la marcha que habíamos vivido entre todos y pedir por nuestra universidad, era muy fuerte eso”. (Anabella)

En algunos casos los informantes, sobre todo quienes viven cerca de universidades nacionales del conurbano, desconocían la existencia de éstas, y en caso de conocerlas prefirieron la UBA, por considerarla una opción que les otorgaba una mejor calidad educativa:

“La UNGS tiene la Licenciatura de Comunicación Social, pero cuando yo terminé el secundario esa facultad era nueva, no sé si hace un año, o dos años estaba, y tenía pocas carreras. No era para nada conocida, ni la gente de ahí la conocía. Fuimos a Expo universidad con la escuela y nada, estaba fuera del radar. Yo me enteré que existía después de anotarme en la UBA y creo que ya estaba la Licenciatura en Comunicación Social. También hay otra cosa, la importancia que tiene para todo el nombre de la UBA”. (Matías)

“De hecho en la General Sarmiento ya habían abierto la carrera de Comunicación y yo fui a averiguar, pero como yo quería ser periodista en la UBA la carrera tenía la orientación en Periodismo y en la General Sarmiento no, y como la UBA tenía más peso y lo que fuere, elegí la UBA”. (Lorena)

En este sentido, uno de los casos más llamativos lo constituye la experiencia de una informante oriunda de Pigüé, en el interior de la provincia de Buenos Aires, quien teniendo una familiar directo con cargo jerárquico en la Universidad Nacional de Lomas de Zamora decide estudiar en la Universidad de Buenos Aires:

“En septiembre de quinto año mi mamá tenía una prima acá que trabajaba en la Universidad de Lomas, que es Licenciada en Ciencias de la Educación, me mandó porque había una feria universitaria para ver otras cosas. Yo llego acá con ella, la acompañé a la universidad en ese momento tenía algún tipo de cargo, le cae un quilombo y me manda con un pibe. Le dice: “Santiago, llevala a recorrer la universidad”, empezamos a ver las carreras y él estudiaba Comunicación Social y tenía esa cosa que a mí me gustaba, es amplia, es

social, no tiene una fucking materia de exactas, y yo creo que ahí empezó a cerrar la carrera. Y fue bueno, dale estudiemos eso.

- *¿Por qué la UBA y no Lomas de Zamora?*

Porque mis amigas venían e iban a estar en Buenos Aires y tenía una tía, alquilar para los del interior y más para nosotros, la idea de alquilo acá y me voy a Lomas de Zamora era imposible, no sabía ni cómo llegar, la idea era alquilar cerca. No sólo me resultaba más accesible en términos prácticos, porque mis amigas iban a estudiar por acá, porque a la UBA la conoce todo el mundo, tanto mi tía como este pibe le decían a mi vieja, que estudie en la UBA que está buenísimo, porque aparte eso, mis viejos jamás me hubieran alquilado acá para que viaje a Lomas”. (María Belén)

Por otra parte, 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. Este plus profesional se convierte en el campo laboral en un capital simbólico fuerte, que posiciona a los graduados “*en un lugar de reconocimiento dentro de la práctica docente en Comunicación por sobre otros actores, en cuanto al capital simbólico que ellos constituye*” (p. 59). 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:

“Yo lo que noto muuuuucha diferencia, no es tanto entre docentes de diferentes disciplinas, pero sí es con docentes que estudiaron en la facultad y están dando en secundario, más allá de la materia que den. (...) Tanto ellos como yo tenemos una cuestión de más exigencia que los profesores que vienen de formación en terciario, no sé si puedo generalizar pero me parece que es así”. (Marisa)

“Las dos carreras en general me dieron una formación distinta a la que puedo ver en colegas egresados de otras instituciones. Yo tengo una compañera que es egresada de Sociología, de la Facultad de Ciencias Sociales, también da clases y tiene una mirada parecida, una forma de trabajar parecida, otros posicionamientos”. (Silvina M.)

5.2.4 Los primeros años de la carrera: el CBC, la sociabilidad, el transporte.

Si se considera, tal como se mencionó anteriormente, al tránsito por los estudios universitarios como una instancia formadora de identidad (Noriega, 2007), conviene comenzar a analizar esta trayectoria por sus inicios. Según Carli (2012) el paso por el CBC inaugura la entrada al mundo universitario e inviste, a través de determinadas instancias de pasaje (la inscripción, el primer parcial, el primer final) al joven ex alumno secundario con la condición de ser “estudiante de la UBA”. En consonancia con lo que plantea la autora, se evidencia una diferencia entre los hijos de padres profesionales o con estudios universitarios no finalizados y aquellos que provienen de familias trabajadoras. Mientras que en los relatos de estudiantes cuyos padres ejercen una profesión la transición a la universidad fue vivida como algo natural y el paso por el CBC se sintió como una continuidad de los estudios secundarios, en aquellos estudiantes de procedencia popular el CBC marcó un “antes y después” en la formación académica, signado por el acompañamiento de los pares generacionales más que por las familias de origen. En el caso de los hijos de profesionales, muchos manifestaron algún tipo de “desilusión” con respecto al nivel de exigencia que esperaban del CBC, y expresaron haber tenido un transcurso “liviano” por esta instancia, si bien debieron formarse en nuevos hábitos de estudio propios de la vida universitaria:

“No tuve dificultades ni complejidades, promocioné todo. Lo que sí le dedicaba mucho tiempo, no tenía aún la lógica o el hábito de ser un estudiante universitario, o de cómo encarar eso, seguía mucho con la lógica del secundario, de querer saber todo cuando era imposible” (Eugenia).

“Por un lado pensé que iba a ser más difícil, tanto que te torturan con la UBA, que el nivel, que es difícil. Yo había hecho con una prima de mi papá, no un test vocacional pero sí algo tipo asesoramiento y me habían dicho yo venía con un promedio real y me decían vos preparate para sacarte cuatro, yo en los primeros parciales me saqué todo diez”. (María Belén)

“Fue una linda experiencia el CBC, amigos para la carrera no formé, eran grupos que te ibas cruzando en una materia, yo me acuerdo que iba, cursaba, anotaba todo, me volvía, no era de esos que se quedan a vivir, había otra cuestión en ese momento que era salía de ahí y me juntaba con mis amigos”. (Facundo)

Los estudiantes oriundos de familias trabajadoras mencionaron al CBC como una instancia niveladora que los habilitó a transitar de manera más adecuada los primeros años de la carrera, si bien todos destacan el “esfuerzo” que hicieron para alcanzar el nivel que el CBC demandaba:

“Venía de que me iba bien en la secundaria, no me había llevado materias y tenía la idea de hacer el CBC en un año, de hecho lo hice en un año. Fui a matarme, a hacer el CBC en un año, estudiaba mucho, aparte sí me di cuenta que igualmente me costaba entrar en esa forma de estudio, venía con un estudio muy de memoria, tuve que aprender a meterme en la universidad, me costó bastante”. (Daniela)

“El CBC lo hice en Uriburu (...) tengo el recuerdo de haber estudiado muchísimo, pero no era como me la habían planteado que era imposible, pero tengo que reconocer que estudié un montón, materias como Sociología, Sociedad y Estado que uno llega del secundario lee un par de hojas y no se acostumbra a la consulta bibliográfica (...). En algún punto creo que se puede hacer extensivo a la educación media, pero al menos en mi experiencia no estaba acostumbrado a leer muchísimo. Quizás un pibe que viene del Colegio Nacional de Buenos Aires, seguramente sí, es otro training, indefectiblemente

están en la misma casa de estudio. Me costó bastante, pero bueno, la verdad que trabajando, yo cursaba de noche, lo pude hacer bien”. (Pablo)

“Para mí el CBC (...) fue el peldaño que necesitaba, si no hubiese tenido CBC no hubiera llegado del modo en que llegué a la carrera, me faltaba ese empujoncito”. (Noelia)

El paso por el CBC constituye el “hito inaugural” de la vida académica, y es vivido de diversas maneras por parte de los estudiantes. Una graduada proveniente del interior de la Provincia de Buenos Aires narra su vivencia del desembarco en la UBA, donde la masividad le dio una sensación de anonimato hasta entonces desconocida:

“Me imaginaba en una cosa muy muy muy masiva, muy anónima y muy popular (...) me imaginaba edificios grandes, con mucha gente, donde nadie te conoce y por otro lado era, ¿cómo haces para hacer cosas sin que nadie te conozca?”. (María Belén)

Por otra parte, dos informantes egresadas de colegios confesionales señalan el primer encuentro con la universidad como una ruptura con su experiencia anterior:

“Para mí fue un vuelco en mi vida, yo venía de un colegio religioso, sólo de mujeres, no había hombres ahí, súper anticuado en sus concepciones tanto en lo religioso como en lo político. Paso a Drago, yo cursé el CBC en Drago en una época bastante convulsionada porque era el último tiempo de Alfonsín, con mucho movimiento de las organizaciones estudiantiles. A mí me encantó, vivía todo lo que pasaba ahí”. (Silvina M.)

“En quinto año del secundario hice Sociedad y Estado del CBC, por UBA XXI, como para probar, en el primer cuatrimestre. Ir a cursar las tutorías a Ciencias Económicas, sentada en el suelo, fueron tres tutorías, ir a rendir a Ciudad Universitaria, para una chica que estaba acostumbrada a un colegio de monjas sumamente estructurado, era otro universo”. (Eugenia)

Durante los primeros años de la vida universitaria, dos tópicos se destacan en los testimonios de los informantes: por un lado la vivencia de la sociabilidad estudiantil, que

habilitó nuevas formas de relacionarse con los pares teniendo a la universidad como denominador común, y por otro los desplazamientos urbanos, en la mayoría de los casos desde Provincia de Buenos Aires hasta la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, con las consecuencias que estos viajes cotidianos pueden tener en la vida académica. Con respecto al primer punto, Carli (2012) analiza las particularidades de la sociabilidad universitaria, caracterizada por constituirse en el soporte frente a las dificultades propias de los estudios universitarios, tal como se evidencia en el relato de muchos de los informantes:

“Con este grupo que habíamos conformado en el segundo cuatrimestre del CBC, era un grupo de estudio bastante metódico, éramos un varón y dos chicas que fueron las que siguieron estudiando, éramos todos de Comunicación. (...) Después con las chicas nos anotábamos en las mismas materias, arreglábamos un mismo horario para meternos al SIU, porque también era otro universo, seguimos así el primer y segundo año y después cada una hizo su trayectoria”. (Eugenia)

“Conocí a un grupo de amigos que aún hoy somos amigos y teníamos una compañera que nos ponía a raya a todos los demás, nos hacía acordar de las fechas para anotarse, era como una madre dentro de la facultad. De hecho sigue siendo así, para juntarnos ella nos llama a todos y organiza”. (Matías)

“Afortunadamente desde el primer día pegué onda con una chica de Moreno, que era conocida de una chica de Castelar, que venía con otra de Ituzaingó y armamos un grupo de estudio. Ellas venían de escuelas privadas con nivel académico mejor que el mío, (...) y ellas me ayudaban a entender los conceptos de las materias, nos preparamos todas juntas para rendir las materias del CBC y aprobamos todas”. (Noelia)

Para muchos de los entrevistados, la conformación de un “grupo” constituyó un aspecto fundamental de la vida universitaria, ya que en el relato de los informantes se destaca la importancia de los amigos que hicieron a lo largo de la carrera, el apoyo mutuo ante las dificultades de las materias y la colaboración posterior que se prestan mutuamente en su tarea docente. Con respecto al segundo tópico abordado por Carli (2012), la

circulación de los estudiantes por la ciudad, en este caso resulta un punto a destacar ya que de un total de quince entrevistados, catorce viven en localidades ubicadas en el conurbano bonaerense, y en sus historias de vida la cuestión del transporte público adquiere una relevancia especial, con consecuencias directas en su desempeño académico e incluso en la continuidad (o no) de sus estudios. El desembarco en el CBC como inauguración de la etapa universitaria fue acompañado en algunos casos por la elección de Ciudad Universitaria como sede de esta primera etapa, si bien otras sedes ubicadas en la zona metropolitana del Gran Buenos Aires quedaban más cercanas al domicilio de los informantes. Las causas de esta elección responden a la necesidad de “aprender a moverse” en entornos universitarios masivos y adquirir la experiencia de viajar a la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, como indicadores del inicio del trayecto universitario:

“Yo hice el CBC en Ciudad Universitaria, ahí fue cuando dije... lo podría haber hecho en Merlo tranquilamente, pero dije “no, tengo que empezar a viajar”. Porque yo ya sabía dónde era mi destino. Por más que uno quiera la comodidad tiene que aprender a moverse”. (Anabella)

“Lo cursé en Ciudad Universitaria, y también fue perderle el miedo a Ciudad. Yo podría haberlo hecho en Drago que me quedaba más cerca, pero dos amigos ya lo estaban cursando allá, me había anotado allá... y me costó también el miedito de atravesar esos gigantescos pabellones con millones de personas”. (Gabriel)

A lo largo de la carrera, si bien los entrevistados manifestaron haberse familiarizado con los recorridos urbanos que los acercaban a la facultad y con sus alrededores, persistió una sensación de “extranjería” con respecto a la Ciudad de Buenos Aires. En este sentido, en el testimonio de los graduados se señala la diferencia que sentían con respecto a los compañeros oriundos de la capital:

“La historia con el Sarmiento es “la” historia. Yo soy de Moreno, tenía que tomarme el Sarmiento para llegar a Once. Tanto viajar en transporte público me terminó perjudicando mentalmente, me saturó. Yo llegaba a la facultad bien, tenía las cuatro o seis horas de clase bien, estaba tranquila, estaba piola,

pero volver a mi casa me destruía. Era sólo viajar, yo veía a mis compañeros que venían en bici, con su botellita de agua mineral y su morral, en ojotas, yo no podía tomarme el Sarmiento en ojotas”. (Noelia)

“Uno se da cuenta que por ser un tipo de barrio tenía un montón de prejuicios que nada que ver. Yo el recelo que les tenía a los que viven en Capital, era tremendo, y hoy con los chicos que mejor me llevé en la carrera son de Capital, porque me encontré con gente no de mi barrio, pero de cerca, teníamos grupos, pero no... a nivel más bajo del prejuicio, era eso, pero por el miedo a conocer un ambiente que no era el tuyo” (Matías).

Siguiendo a Carli (2012), los estudiantes del conurbano se vieron obligados a diseñar “estrategias” para llevar adelante una carrera universitaria, entre las cuales se encuentra el uso de los tiempos de viaje en transporte público para fines universitarios, valorados por habilitar un tiempo corrido de lectura:

“No me gustaba estudiar y lo hacía en el tren, de alguna manera tenía que aprovechar el tiempo (...). El viaje fue lo que me salvó y me ayudó a llegar siempre bien a leer los contenidos”. (Matías)

“Trababa de leer aunque sea una horita en el bondi, en el tren, siempre trataba de leer un poquito (...) sobre todo el tren que me lo tomaba en San Martín y tenía casi una hora hasta Retiro. El último trabajo con el cual leía mucho era en la Legislatura, porque el tiempo de viaje me la pasaba leyendo, leía los cuadernillos de Savransky sobre los rusos, que eran mil páginas, tenía una hora y media de ida y una hora y media de vuelta”. (Silvina M.)

Sin embargo, no todos los entrevistados valoraron el tiempo del viaje como momento propicio para la lectura. Muchos de ellos, sobre todo los que viven en el segundo y tercer cordón del conurbano, consideraron el viaje como una de los mayores obstáculos durante el desarrollo de su carrera universitaria:

“Cursaba lento porque a mí me influye mucho el viaje, antes de mudarme yo tenía dos horas para llegar a la facultad y dos horas para volver. Entonces

salía de la casa de mis viejos en Merlo a las cinco de la tarde, para cursar de siete a nueve de la noche y volver a las once de la noche. Esto cuando cursaba dos horas, siempre trataba de meter cuatro”. (Silvina P.)

“Me acuerdo que de San Miguel a Drago hay un viaje, tomábamos el 176 a Villa Urquiza y caminábamos doce, quince cuabras hasta la sede del CBC porque no teníamos para pagar el colectivo (...) además nosotros vivíamos re lejos, cuando cursaba a las siete me iba a las cinco de la mañana de mi casa”. (Lorena)

“Yo padecía el viaje, llegaba a la facultad fresca como una lechuga, terminaba la clase de Ferrer, fresca como una lechuga, de ahí arrancar hasta a mi casa... porque antes estábamos en Parque Centenario, cuando nos mudamos a Constitución, tomar el bondi en 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”. (Noelia).

“Lo que más me mataba era el viaje. Tenía que tomar el 127, los primeros años de la carrera los hice a la mañana porque yo trabajaba en el Agustiniiano a la tarde, entonces cursaba de 7 a 11. Aparte no soy un pibe que pueda sentarse a leer en el colectivo, no puedo ni dormir, tengo que estar escuchando música o la radio”. (Facundo)

De esta manera, es posible afirmar que durante los primeros años de la carrera, incluido el CBC, los futuros docentes vivieron un proceso de formarse como alumnos universitarios. Esto implicó no sólo adquirir nuevas competencias en lo que se refiere a la lectura y escritura de textos académicos, sino también experimentar nuevas formas de sociabilidad. A esto se le suma la necesidad de aprender a viajar en transporte público hacia la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y manejar los tiempos del viaje para que éste les resultara provechoso y evitar que el cansancio les jugara en contra en su desempeño académico.

5.2.5 Las experiencias de conocimiento de los futuros docentes.

Continuando con lo mencionado en apartados anteriores, los informantes seleccionados manifestaron una profunda preocupación por la cuestión del conocimiento, lo que los llevó a tener un buen desempeño durante la secundaria y un paso rápido por el CBC. Esta autoexigencia de los informantes se puso a prueba durante los primeros años de la carrera, ya que muchos manifestaron haberse esforzado para aprobar la mayor cantidad de materias durante los primeros cuatrimestres de cursada. En todos los relatos está presente la idea de que la Ciencias de la Comunicación es una carrera larga, y la ansiedad por terminarla hizo que el ritmo de las primeras cursadas adquiriera características particulares:

“No podía creer que se recibiera más rápido un abogado que nosotros, entonces me anotaba en cuatro por cuatrimestre y cursaba a lo bestia... y las metí y me acuerdo que el primer año las metí todas. Al finalizar el segundo año de la cursada ese mismo tren de locura me llevó a mandarme una cagada por ahí en su momento pero que me súper sirvió para el resto de la carrera. Aprendí a estudiar”. (Gabriel)

“Sí, me sobreexigí. Fue un cuatrimestre de estudiar todo el tiempo, yo no trabajaba así que tenía mucho tiempo libre, de pensar todo el tiempo (...). Después de eso dejé un cuatrimestre (...) y me dediqué la mitad del año a pelotudear. Después volví, un año más, y no me acuerdo qué me agarró y volví a dejar”. (Noelia)

Esta alta exigencia con respecto al desempeño académico tuvo como consecuencia un gran agotamiento durante los primeros dos años de cursada, que se tradujo en crisis personales, problemas de salud y cuestionamientos sobre la validez de la elección de la carrera. Más allá de los avatares propios de los primeros años de cursada, en general los entrevistados apreciaron su desempeño académico como “muy bueno”, y se calificaron a sí mismos como “estricto”, “exigente” y “metódico”, al referirse a su perfil como estudiantes:

“Era metódico para anotarme y cursar, además nunca lo puse en duda, jamás hice pocas materias porque estaba cansado, o por el trabajo, era mínimo tres materias por cuatrimestre”. (Matías)

“Era exigente, igualmente nunca pude llegar al día anterior con todo leído y sabido, repaso, estoy perfecta. (...) En general me iba bien pero eso tenía que ver con uno, con cosas que no cambian, de llegar con lo justo, con lo último aunque hayas estudiado un montón”. (Daniela)

“Con la carrera uno adquiere una visión muy analítica de todo, esto de cuestionarse todo el tiempo, de interrogarse, que todo es opinable... tengo un solo aplazo en el final de Campolongo I, hasta ahí no tuve aplazos, tenía siempre cursadas muy ordenadas, no era de dejar materias, tuve un buen desempeño”. (Eugenia)

“Mi apreciación es que era una muy buena estudiante, muy capaz, pero hacía lo justo y necesario. La primera materia de la licenciatura que realmente me interesó, que estudié, fue Comunicación III (...). No me costaba tampoco, tenía ciertas capacidades, recién en Comunicación III fue que dije, uy qué bueno esto”. (Marisa)

“Yo hice la carrera en seis años, que es poco. Los últimos dos años por ahí aflojé un poco porque se me había acumulado muchos finales. Entonces cursaba tres, y el resto del tiempo lo usaba para preparar los finales. Ya después me animaba a dar los finales en los turnos intermedios de abril, octubre... jamás recursé una materia, era muy estricto en eso”. (Gabriel)

“Todas las materias que eran con promoción las promocioné, nunca me llevé una a final. Y las que eran con final obligatorio la pasé mal, mal. Siempre me resultó mejor escribir, siempre en los parciales era de escribir mucho, cinco, seis, hojas, en cambio para hablar no podía”. (Maia)

Una situación que emerge con asiduidad en estos relatos tiene que ver con el miedo a los exámenes finales, ya que al no estar acostumbrados a llevarse materias en la secundaria

la instancia del final obligatorio se les presentaba como extraña, con lo cual carecían de las herramientas para poder resolver la situación de manera exitosa. El recuerdo del primer “bochazo”, quedó marcado en la memoria de una de las informantes como el primer gran obstáculo de su carrera:

“Cuando arranqué hacía tres materias por cuatrimestre, uno se piensa que la carrera la va a hacer en cinco años (...). Comunicación II fue la única materia que desaprobé y me fui a final. (...) Fue la única vez que desaprobé un final, que yo no lo podía creer y me agarró tal trauma que después a los dos años lo superé, ése fue el gran error de no haberme llevado nunca nada”. (Silvina P.)

Muchos de los entrevistados eligieron como estrategia, en las materias con régimen de promoción, esperar a que se venza la regularidad de la asignatura para recusarla y aprobarla, con tal de no tener que presentarse al examen final:

“Salí con tal trauma que no la volví a rendir nunca más, esperé a que se venza la materia para recursarla y promocionarla (...) me pasó con el resto, que se me vencieron dos, y nunca me presenté a rendir, me había quedado el trauma de rendir, las dejaba vencer y me atrasé por no querer ir a rendir los finales”. (Silvina P.)

“El miedo a los finales me acompañó toda la carrera, de hecho dejé y recursé materias por el miedo a los finales, siempre la situación de final fue bastante de pánico para mí (...) un solo bochazo me llevé en los finales, me acobardaba, se me vencían. Al final cursé un montón de materias dos veces, debo haber hecho la carrera dos o tres veces, me tendrían que dar varios títulos”. (Daniela)

“Recursé Mastrini, que se me venció el final y recursé Economía, que eso por no rendirlas... las dejaba vencer, que sí, que no que la preparo, que la cursé hace un montón y Cultura Popular se me venció también. Esas son las tres que recursé”. (Anabella)

Con respecto al encuentro con los textos propios de la carrera, los informantes consultados afirmaron la existencia de una clara “ruptura” con las formas de acercarse a los

materiales de estudio, para lo cual debieron revisar sus prácticas de lectura y técnicas de estudio. Carli (2012) afirma que estos nuevos modos de significación y apropiación del conocimiento van constituyendo un *habitus* de lector universitario, representado por un cambio en el volumen de lecturas respecto de la escuela secundaria, así como también un cambio en la complejidad de los textos:

“Me costó en el sentido de que me costó agarrarle la vuelta al estudio porque en la carrera te pedían otro nivel de interpretación de los textos, en el CBC te mantenías a nivel de la repetición y la memorización, en cambio en la facultad te pedían otras habilidades cognitivas, eso me costaba. Yo era excelente memorizando, repitiendo, escribiendo pero cuando había que hacer una lectura profunda de un texto me costaba”. (Silvina M.)

“Me costó más desde el contenido. Yo creo que la clave en la carrera, era mucho texto, mucho texto, pero lo que no me habían enseñado en el Agustiniense era poder comprender, era mucho estudio de memoria, después te vas dando cuenta que no hay nada más lindo que comprender la historia” (Facundo).

“Estudiaba porque estudiaba, estudiaba porque había que estudiar, y porque si no en el parcial te iba mal, de hecho, me sorprendí de que me fuera bien en los parciales, ponía lo que el profesor quería leer pero no entendía nada, tenía ese método de estudiar que me había quedado de la secundaria (...). Me di cuenta que había elegido bien la carrera después de cursar dos años; estudiaba y no sabía lo que leía, no sabía si entendía o no hasta que en una materia, pum, me cayó todo”. (Matías)

“Yo tenía una avidez por saber y sentía que estaba haciendo algo importante estudiando, que estaba haciendo algo que valía la pena. Para mí fue un quiebre importante la facultad me quebró, me costó mucho tiempo acomodar la cabeza después de eso.” (María Belén)

La tensión “universidad-vida cotidiana” también fue un tópico varias veces mencionado por los informantes, quienes explican la extensiva duración de sus carreras por la combinación de estudio y sociabilidad juvenil:

“Yo siento que muchas veces el tema de la bibliografía es muchísima, yo sé que no me voy a sacar un diez nunca, porque no le voy a dedicar ese tiempo, era una realidad, por más que yo era chica y no trabajaba en ese momento, yo quería vivir la vida también”. (Anabella)

“En todo eso la carrera se hizo larga, porque aparte yo trabajé siempre, de lo que se te ocurra, tomando la presión, en una época vendía sahumerios en el colectivo, de todo, en el medio de todo eso la facultad era algo más. Además lo que es mi propia trayectoria de vida, soy una persona con muchos intereses, mucha Cultura Popular y Masiva, mucho recital, mucha cancha, mucho de todo y la facultad era algo más”. (Marisa)

“Cuando arranqué, creo que como todo el mundo que arranca la carrera metés la mayor cantidad de materias, y después, ya está, creo que en un momento relajé y dije “bueno, la vida no pasa por la carrera”, porque es un paralelo, es como un mundo aparte (...). Tenés que trabajar, empecé a viajar, y lo elijo, y hoy en día lo vuelvo a elegir, tengo que rendir un final y me salió un viaje, me voy de viaje”. (Silvina P.)

Con respecto al vínculo con los docentes, Bourdieu y Passeron (2013) afirman que “no hay currículum de estudiante que no esté atravesado por un ‘gran profesor’” (p. 64). En este sentido, los autores señalan que la aspiración a la cultura propia del estudiante universitario favorece la adhesión a valores que consideran encarnados en el cuerpo de profesores, con quienes se identifica y cuyas estrategias de enseñanza aspira a reproducir. Esto se evidencia en el relato de los informantes:

“Ahí tuve el que fue para mí lejos el mejor profesor de la carrera, Javier Fernández, el de Comunicación I (...). Fue el primero me generó ese shock de despertarme (...) el flaco sabía muy bien qué tema agarrar para aplicar lo

teórico a la parte práctica, (...) eso es algo que admiro de él y me encantaría dar clases como lo hacía él. Él me abrió mucho la cabeza”. (Facundo)

“Un día di una clase... tuve como una clase de Alabarces, mostrando un video, y explicando. Alabarces nunca me cayó bien pero sus metodologías eran geniales para captar la atención, de hecho las sigo usando en mi trabajo docente”. (Matías)

“Materias que me han encantado, por ejemplo Teorías del Aprendizaje no puede ser más hermosa, tuve una profesora que la hizo divina, (...) yo interpreto que esa materia me gustó tanto porque me encantó la profesora, tenía un método genial. (...) Después tuvimos un parcial que fue en grupo, preparar un tema que elegíamos nosotros, fuimos a una escuela, hicimos análisis, pero también totalmente conversado. Aprendí un montón”. (Silvina P.)

Tal como lo afirman Bourdieu y Passeron (2013), para los estudiantes universitarios la experiencia del aprendizaje es considerada un fin en sí mismo. Quienes entran en la lógica universitaria aceptan las reglas de este “juego”, al cual no viven como algo imperioso sino como producto de una elección libre que ellos mismos realizaron. Los autores señalan, además, que la experiencia de los estudios superiores difiere según el origen social de los estudiantes. Los estudiantes que provienen de familias profesionales viven los estudios superiores de manera “seria” ya que lo que el interés radica en la adquisición de conocimientos académicos, sin pensar en su utilidad en el futuro. Los hijos de familias trabajadores, en cambio, viven la cultura académica “irrealmente”, es decir, como un espacio apartado del mundo real, donde se resuelven las condiciones materiales de existencia:

En nombre de la “seriedad” se disimulan por lo tanto dos maneras de vivir la condición de estudiante. Una es característica sobre todo de los estudiantes de origen burgués, quienes hacen de sus estudios una experiencia en la que no entran problemas más serios que aquellos que ellos introducen allí. La otra expresa la inquietud por el futuro propia de los estudiantes provenientes de los

sectores sociales más alejados de la cultura académica y condenados a vivirla irrealmente (p. 80).

Esto puede comprobarse en los relatos de los docentes entrevistados, en los cuales la mayor crítica a la carrera es la falta de “herramientas prácticas” que les permitan desempeñarse exitosamente en el mundo laboral. En las entrevistas se destacan el reclamo por una mayor formación profesional que les permita acompañar la incorporación de conocimientos académicos con el desarrollo de aptitudes valoradas en el mundo del trabajo:

“Yo en tercer año tuve una crisis muy fuerte, dije esta carrera es estúpida. Todo bien, me interesa muchísimo a nivel conocimiento pero yo decía esto no es rentable (...) Siento que la carrera no me da herramientas para aplicar. Es el día de hoy que vos me corrés y me decís qué es la Comunicación y que se yo, es muy relativo. (...) Como que a mí me generaba esa idea, hoy me doy cuenta que la carrera nos da una mirada amplia... pero estoy convencida que no nos da herramientas”. (María Belén)

“Le faltó mucha cuestión práctica, no había práctica, vamos a hacer un diario, lo hacías. (...) En realidad no es una carrera de Periodismo la nuestra, es una carrera de Comunicación, pero tenés que prepararte para el periodismo, o para muchas cosas, porque se supone que el título uno lo usa en su vida profesional”. (Ariel)

“Yo considero que las dos falencias principales que tiene, una es con respecto a la parte práctica, que tenemos muy pocas materias de poca aplicación de contenidos”. (Lorena)

“Qué cosas destaco, la mirada que nos permite adquirir, el análisis de la situaciones que nos rodean, la lectura crítica más allá del primer nivel de lectura, y lo que le puedo criticar es que a veces se queda mucho en las nubes y en la bajada práctica”. (Silvina M.)

“Yo creo que la formación académica, por más que a mi gusto le faltaría centrarse en algunos aspectos, es muy interesante. (...) Y después todo lo que

respecta a la inserción profesional, vos tenés un bagaje bibliográfico muy interesante pero no llegás a profundizar en muchos aspectos, me imagino que los teóricos especialistas de esto deben estar al tanto, que debe haber ciertas imposibilidades”. (Pablo)

Por otra parte, dos de las entrevistadas hijas de padres graduados universitarios señalaron como positivo el hecho de no haber estudiado una carrera “utilitaria” o simplemente pensando en un desarrollo laboral:

“Para mí que sea una carrera... que no sea como pueden ser otras de Comunicación privadas, o incluso en La Plata, que no sea tan utilitaria o tan enfocada a lo laboral, (...) creo que tener esa formación tan crítica, por más que después vayas a laburar a donde vayas y no lo apliques, es necesario”. (Maia)

“Sabés que no pensaba en el trabajo, pensaba en que era la carrera que me gustaba, no pensaba en ganar dinero (...) será que lo había mamado de mi mamá, que lo hizo y no vivía de eso sino que lo hacía porque le gustaba y eso era lo que determinaba un poco”. (Anabella)

La referencia a la “falta de profundidad” de la carrera de Ciencias de la Comunicación es un tema recurrente en muchas de las entrevistas. Carli (2012) señala que a los estudiantes les cuesta encontrarle una “unidad” a la carrera, por estar formada por textos de diferentes disciplinas y materias con diversas orientaciones. La amplitud de temas que conforman el plan de estudios, ligado a la naturaleza transdisciplinaria de las ciencias de la comunicación (Miguel, 2012) impide que se profundice lo suficiente en algunos aspectos, con lo cual queda a criterio del estudiante ahondar por su cuenta en aquellos aspectos de la carrera que hayan llamado su atención:

“Yo valoro de la carrera que nos da herramientas para pensar la realidad, después hay cosas que después vos tomás o no pero te ejercita el desarrollo del pensamiento crítico, a ver éste qué está diciendo, desde qué lugar lo dice, por qué lo dice. Te estimula a pensar. Nuestra carrera es un océano de

conocimiento de un centímetro de profundidad. Te muestra un abanico, tuc: acá tenés. Fijate vos qué querés hacer con esto”. (María Belén)

“Al menos determinar una dirección concreta. Si vamos a tener un enfoque a partir de la semiología o de la sociología o de otro bagaje antropológico, ir en esa dirección, pero tocar de todo un poquito, es como una picada. Yo creo que lo positivo de esto es que te da mucha amplitud (...). A la hora del desarrollo profesional, es difícil”. (Pablo)

En líneas generales, los informantes realizaron un balance favorable de la carrera, destacando en algunos casos como aspecto positivo la ya mencionada “amplitud” de temas y enfoques que se ven a lo largo de las materias, por haber contribuido a generar en ellos una mirada particular que los distingue del conjunto de graduados universitarios:

“Yo tengo una idealización o un aprecio muy grande por la carrera, es una carrera hermosísima que el contenido que te da es espectacular y que por ahí otro que decidió estudiar ciencias naturales, matemática o algo más exacto no tiene esa capacidad, al menos desde la carrera que eligió”. (Facundo)

“La amplitud y la formación académica son los puntos valorables. Yo considero que realmente tenemos una muy buena formación académica (...) yo considero que si uno realmente se deja atravesar por el discurso de la carrera que nos interpela y nos construye como sujeto comunicólogo, yo considero que es útil y muy buena la formación”. (Lorena)

“Destaco el hecho de que te abre en muchos puntos la cabeza, uno se encuentra con autores, discutir con autores, a lo último terminás cerrando muchas cosas de la carrera y terminás discutiendo con autores que no tenías idea qué estaban diciendo al principio”. (Daniela)

5.2.6 El origen social como un condicionamiento para los estudiantes universitarios

En el análisis de las experiencias de los informantes el concepto de “trayectoria” y sus implicaciones surge como una cuestión importante para desarrollar. Entendemos a la trayectoria, junto con Bourdieu (1979), 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. 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, sobre todo de los que provienen de familias trabajadoras del segundo y tercer cordón del conurbano bonaerense:

“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”. (Matías)

“La universidad no está pensada para que llegue la clase trabajadora. Nosotros somos la excepción a la regla, somos el error de la matrix. Entonces a partir de ahí siempre me sentí distinta, no sé cuántos tardaban dos horas en ir y dos horas en volver”. (Noelia)

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 la carrera universitaria 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 el inicio de 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, cuantos 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 con los 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”. (Marisa)

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 (1964), 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 adquirir 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 de cátedra 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”. (Marisa)

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.

5.2.7 La militancia dentro de la universidad

Un aspecto “paralelo”, pero muy destacado en el discurso de los informantes sobre su experiencia universitaria 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.:

“El compromiso, el compromiso que implicaba estar en la Universidad de Buenos Aires en un tiempo muy conflictivo como fueron los ochenta y los noventa, estar muy atentos a lo que pasaba. Nosotros hemos tomado la Facultad, nos ha sacado a palos la policía, hemos ido a las marchas contra los carapintadas, contra el Indulto, contra el Punto Final y Obediencia Debida, estábamos constantemente en movilización, en movimiento, seas como yo que no estaba en una agrupación política pero era de participar mucho”. (Ariel)

“En la primera toma tampoco entendía mucho, fue más curiosidad, fui a un par de marchas, en la segunda participé más activamente. (...) Empecé a ir a La

Barbarie, ahí se quedaba todo el mundo después de la cursada, hablar de cine, disfrutar también más a la gente, que la gente que estaba ahí que no eran sólo compañeros de materias sino que había mucho más”. (Maia)

“Hasta ese momento lo único que había hecho era dar clases de apoyo escolar, aparte 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”. (Lorena)

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, que se reflejan en algunos casos en ambientes laborales y en otros en aspectos de la cotidianeidad:

“En el 2002 (...) yo en ese momento trabajaba en Telefónica, donde trabajé muchos años, y había un proceso de organización no sindical, porque éramos pasantes. (...) Seríamos en total mil doscientos, había una imposibilidad de armar una agrupación formal porque no éramos empleados de Telefónica sino tercerizados, éramos todos estudiantes de Comunicación, Psicología, Antropología, Sociología, las discusiones, las asambleas eran muy ricas. (...) Ahí tuve una especie de despertar intelectualmente de querer ver otras cosas. No sé si a raíz de eso, se dio todo junto, fue un cambio personal, de empezar a romper con algunas cosas... si uno puede actuar como piensa y que tu desempeño cotidiano tenga que ver con tu forma de pensar. Fue un año de muchas rupturas, ahí empecé a tener más deseo y atrevimiento intelectual, me empezó a ir mejor en la facultad”. (Pablo)

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. Una situación que se presenta como paradigmática de esta sociabilidad anclada en la praxis política lo

representa la toma de las facultades²³ con el objetivo de presionar a las autoridades para que den curso a los reclamos de los docentes y del cuerpo estudiantil:

las tomas en las facultades propiciaron distintas formas de sociabilidad ligadas a coyunturas críticas y demandas específicas, con dinámicas asociativas diversas. Las tomas de facultades por parte de los estudiantes aspiraron a producir acontecimientos políticos e interpelar tanto a la opinión pública como a las autoridades y profesores (Carli, 2012: 196).

Esto emerge del testimonio de una de las entrevistadas, que destaca la experiencia de la toma como un momento de crecimiento no sólo desde el punto de vista de la acción política, sino del pensamiento crítico propio del estudiante universitario, que además la acercó a una reflexión sobre las prácticas educativas:

“En la toma del 2010 armamos un grupo de militancia, no en una agrupación, sino que lo armamos entre varios, se llamaba Autoorganizados por las cursadas, después se hizo larga la toma y se dejaron de dar clases. (...) De esta idea sale este grupo, en todas las materias donde no venían los profesores empezamos a autogestionar la cursada; mandábamos un mail a los compañeros y convocábamos a que sigan yendo en el mismo horario en el mismo día, que lean el texto y entre todos armábamos la clase. Una experiencia

²³ En el año 2008 las tres sedes de la Facultad de Ciencias Sociales (UBA) fueron tomadas por los estudiantes, en reclamo de la construcción de un edificio único y mayor presupuesto universitario. Durante el período de la toma, sólo se dictaron clases públicas. (Fuente: Diario Clarín, 13 de junio de 2008. Disponible en: <http://edant.clarin.com/diario/2008/06/13/sociedad/s-01692984.htm>). En el 2010 tuvo lugar otra toma, desde el 31 de agosto hasta el 15 de octubre, en reclamo de refacciones para las sedes y de un compromiso del Gobierno para terminar la construcción del edificio único. (Fuente: Página 12, 1 de septiembre y 15 de octubre de 2010. Disponible en: <http://www.pagina12.com.ar/diario/ultimas/20-152399-2010-09-01.html>, <http://www.pagina12.com.ar/diario/ultimas/20-155049-2010-10-15.html>). En el 2014 se llevó a cabo la última toma del edificio de la calle Marcelo T. de Alvear, a raíz de la caída de un ventilador de techo en el aula 100 de dicha sede, donde se cursaba un teórico de Sociología. Los estudiantes reclamaron “relevamiento y refacciones inmediatas de ventiladores, puertas, ascensores y baños; compromiso con fecha exacta de mudanza de Sociología a Constitución en condiciones, y partida presupuestaria extraordinaria para solucionar estos problemas”. (Fuente: Página 12, 31 de octubre de 2014. Disponible en: <http://www.pagina12.com.ar/diario/universidad/10-258751-2014-10-31.html>)

increíble, en algunas materias funcionó mejor que en otras, en algunas se copaba más gente, en otras no, fue también un click de empezar a pensar la educación (...). Ahí se formó un grupo de debate, de pensar la educación dentro de la facultad, otros modos de educación posible, qué relación se establece entre nosotros los estudiantes y los docentes”. (Maia)

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:

“Yo creo que recién empecé a pensar profundamente la política en el 2008, había cursado Comunicación I (...) y era justo cuando estaba el tema de la Ley 125. Fue muy fuerte romper con la lectura tradicional de los medios de comunicación”. (Facundo)

“Empecé a valorar la política como instrumento de cambio, no me acuerdo si en el CBC o en la carrera un profesor dijo que la definición de política es “el arte de hacer posible lo necesario”, y eso lo pensé así a la política y es genial, me pareció genial”. (Matías)

“Viste que hay mucho discursos en la carrera y el discurso más militante, más de izquierda es el que yo compré, porque tenía que ver con cuestiones más de antes. (...). Yo tengo una familia que no es de izquierda, pero sí mi viejo tiene una gran pasión por la política, siempre discutimos y hablamos de política desde que yo tengo memoria (...) y cuando vine acá y conocí todo ese universo me quebró y lo fui comprando acá”. (María Belén)

Esta “toma de conciencia” o “despertar hacia lo político”, tal como lo describen los propios informantes, tiene su correlato en prácticas de militancia dentro o partir de la universidad. Si el espacio universitario sirvió para formar una mirada más comprometida de lo social, que en muchos casos había sido inculcado en el seno familiar o se manifestaba como una predisposición del propio estudiante, la facultad habilitó espacios para que estas inquietudes tomaran cuerpo en forma de actividades de militancia concreta dentro de agrupaciones estudiantiles:

“Hice una militancia corta, si bien sigo compartiendo muchas cosas. Fue después de la crisis del 2001, yo salí sorteada y arranqué a laburar en la fotocopiadora de la facu. Trabajé con El Viejo Topo pero ahí conocí a muchos chicos del MST y arranqué a militar, yo ya tenía afinidad con el partido por mi viejo que había militado toda su vida en el MAS hasta que se dividió. Lo hice durante un poco más de un año y después me fundí... por la demanda que conlleva, el estar todo el día en la facultad... la burocracia de los partidos también me terminó cansando y dejé”. (Daniela)

“La diferencia la sentí cuando me empecé a meter en política, empecé a luchar por el edificio único, sí veía un nivel de politización mayor que en el CBC. No milité, pero me metí en La Barbarie, yo trabajé dos años en el bar de la planta baja, era como militar en forma independiente por la facultad (...). También creo que hay mucha fragmentación, uno piensa en construir algo, en la facultad quizás lo puede lograr pero a nivel más macro es difícil lograrlo. Yo militaba por el edificio único, las becas estudiantiles”. (Matías)

Cabe destacar que en muchos de los casos consultados, esta militancia estuvo estrechamente ligada con actividades docentes, ya que varios de los graduados señalan como espacios militantes la participación en bachilleratos populares u otras organizaciones educativas vinculadas a agrupaciones de la universidad:

“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, arrancaron muchas señoras y terminaron dos, con los videos, estuvimos cuatro meses con eso, más o menos. Ahí es como que le encontré la vuelta”. (Lorena)

“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, aunque no fueron muchos, habré ido a tres”.
(Anabella)

“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 Belén)

“Yo daba Informática orientada en comunicación, como herramienta de comunicación, hacíamos blogs, les hacía construir notas y demás, después me metieron en el área de Comunicación, tenían como materia lo que es Comunicación y Medios y el programa lo armábamos entre todos nosotros y lo planteábamos desde las necesidades del barrio, el para qué de la herramienta de la comunicación”. (Anabella)

“En la facultad yo había hecho seis meses de alfabetización en la villa 31 con la agrupación en la que estaba antes, tenía mucha experiencia en educación popular previa a mi ingreso al sistema formal. Entonces para mí no fue un gran choque”. (Anabella)

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.

5.3 Descubrir la docencia

Continuando con el apartado anterior, vemos como la docencia “irrumpe” en la vida de estos estudiantes de Ciencias de la Comunicación. La elección de la orientación de la carrera, muchas veces por “descarte”, o sin tener muy en claro en que consiste cada uno de estos trayectos formativos, constituye muchas veces un primer paso, ya que en las prácticas que se llevan a cabo en el Taller Anual de la Orientación de la Procesos Educativos y Comunicación Comunitaria, el trabajo final integrador consiste en una práctica en terreno en una institución educativa (esto no siempre es obligatorio para quienes cursan la orientación en Comunicación Comunitaria, pero en los casos relevados los informantes de esta orientación trabajaron en escuelas o como capacitadores en centros de promoción comunitaria, sociedades de fomento, clubes de barrio, etc.). Asimismo, entre las motivaciones para cursar el Profesorado de Enseñanza Media y Superior en Ciencias de la Comunicación se encuentran la necesidad de contar con herramientas didácticas y pedagógicas que les permitan continuar con las actividades iniciadas en el marco del TAO o en bachilleratos populares a los que los docentes entrevistados se acercaron por su cuenta. Por otra parte, para muchos el Profesorado constituyó una forma de obtener un doble título universitario cursando sólo unas pocas materias adicionales, lo cual se tradujo muchas veces en la adquisición de una identidad “concreta” frente a la amplitud y vastedad de perspectivas de la carrera de Ciencias de la Comunicación. Además, dado que algunos informantes ya estaban trabajando como docentes sin tener el título habilitante, la elección del Profesorado constituyó más bien una legitimación de su práctica profesional y una forma de acceder a la titularidad de sus horas de clase. Con respecto a la evaluación que los graduados hacen sobre la formación recibida en el Profesorado, se destaca una crítica que aparece en otras investigaciones sobre el tema (Miguel, 2012; Diosques y Guzmán, 2009): el desajuste entre teoría y práctica, sobre todo en una instancia de formación docente, cuya performance es eminentemente de orden práctico. Los graduados consultados señalaron la necesidad de más tiempo de práctica docente, ya sea en terreno o dentro del espacio de la clase universitaria. Además, señalaron que en el currículum del Profesorado no se tienen en cuenta las condiciones reales y materiales en las cuales ejercen actualmente

su profesión docente, con lo cual deben recurrir a la experiencia propia o de sus pares para resolver problemas que se presentan en el día a día del ejercicio de la docencia en nivel secundario.

5.3.1 Empezar a pensarse docente: la elección de la orientación

Para muchos de los entrevistados, llegar al momento de elegir la orientación resulta decisivo, ya que después de un tronco común extenso (26 materias comunes, más las seis materias del CBC) suponen que podrán darle a su carrera la dirección que deseaban al inscribirse. Sin embargo, la experiencia de elegir y cursar una de las cinco orientaciones que ofrece la carrera de Ciencias de la Comunicación de la UBA (Comunicación y Promoción Comunitaria, Procesos Educativos, Periodismo, Opinión Pública y Publicidad y Políticas y Planificación de la Comunicación) dista bastante de lo imaginado al inicio de la cursada. Del total de quince entrevistados, siete cursaron la orientación en Educación, uno la de Publicidad, dos Políticas y Planificación, dos Comunitarias y tres Periodismo. Dos de los informantes comenzaron una orientación (en un caso Publicidad, y en otro Comunitarias) que dejaron inconclusa para pasarse a la orientación en Procesos Educativos. Del análisis de las entrevistas se desprende que la elección de la orientación estuvo signada por un gran desconocimiento de las materias a cursar, así como por el imaginario de los perfiles laborales que las diferentes orientaciones habilitaban:

“Periodismo. Me gustaba escribir y la fotografía, que siempre en mi vida fueron protagonistas. De todas las orientaciones que hay la que más tendría, porque no estoy conforme con la orientación, la que más tendría de escritura e imagen”. (Maia)

“Elegí la orientación en Educación porque había hablado con mi tutor de la beca Sarmiento, que era un profesor de Historia de los Medios. (...) Me contó cómo era, él capacitaba docentes, me gustó mucho capacitar docentes, pensé que iba a capacitar docentes y no que iba a ser docente. (...) Y después me

abrió un abanico, porque cuando cursás Comunicación no sabés de qué carajo vas a trabajar, y me contaba, se van a abrir puestos en esto, como que había un campo potable para insertarse laboralmente”. (Matías)

“Hice la orientación en Educación, después de mil años de carrera lo del periodismo deportivo había quedado muy lejano en el tiempo, no me veía trabajando como periodista. (...) Empecé a pensar la idea de hacer el Profesorado, me pareció un buen lugar para aplicar los contenidos de la carrera y volcarme para ese lado, no sólo en lo que es Educación sino en la investigación”. (Daniela)

“Hice el taller llave de Comunitarias y me encantó, habíamos hecho un taller de periodismo para adultos mayores en un hogar de día en Capital, y tiempo después terminamos haciendo una pasantía ahí. Los textos me gustaron mucho, me abrieron la cabeza, me gustó”. (Gabriel)

Asimismo, gran parte de los informantes admiten haber elegido la orientación “por descarte”, sin sentirse demasiado atraídos por ninguna de las opciones ofertadas:

“Si tengo que pensarlo en un primer plano, creo que fue por descarte; Periodismo no quería, Comunitarias no tenía claro qué era y en qué desempeñarme, Publicidad hice el tronco orientativo en Publicidad y no me gustó, el tallercito, Políticas después de la experiencias que había tenido no, y Educación era donde yo ya estaba, era como seguir mi trayectoria, no me lo cuestioné mucho”. (Silvina P.)

“Seguí Educación, en realidad Periodismo no me interesaba para nada, Publicidad tampoco, Políticas tampoco me interesaba, y me quedaban Comunitarias o Educación. Hice el taller cuatrimestral de Comunitarias y dije “no, no, esto es muy hippie para mí”, y me anoté en el TAO de Educación y me gustó”. (Marisa)

“Como siempre, por descarte. Periodismo no me interesaba, no me motivaba, Publicidad no es lo mío, Educación me gustaba pero yo ya sabía que iba a

hacer el Profesorado así que para qué, Comunitarias me parecía muy hippona, muy fumanchera. Yo estudié para trabajar en el Estado, me interesa la política pública y la política en general. Fui a hacer averiguaciones a la carrera y me dijeron que la orientación más armada, la más cerradita, más ordenada era Políticas y Planificación”. (María Belén)

“Yo hice Políticas. Periodismo no quería hacer, y no quería hacer Educación tampoco, nunca quise ser docente, ¡mirá cómo es la vida! Nunca se me cruzó que iba a ser docente, nunca. Sí, por ahí me imaginaba dando clases en la facultad, pero ya desde un lugar académico, ni siquiera por la cuestión de dar clases sino por el prestigio académico”. (Silvina M.)

“En el momento de tener que elegir la orientación la de Políticas no me interesaba, Publicidad mucho menos, Periodismo, la verdad en ese momento tenía un desencanto en torno a los medios de comunicación si uno lo compara con respecto al primer año de la facultad, cuando yo puse un pie en la universidad era un poco el motor. La orientación en Educación me interesaba pero en ese momento no tenía tanto deseo por moverme en el área de Educación. Vi la Orientación en Comunitarias, consulté las materias, me gustó el abordaje que tenía Comunitarias, y por medio de la orientación en el 2006 hago el TAO, el taller anual en una escuela en Ciudad Oculta en Lugano”. (Pablo)

La llegada al terreno de lo educativo se presenta entonces como azarosa, incierta, casual. En algunos casos, los graduados eligieron la orientación de Educación por descarte, en otros por contacto con algunos docentes de la carrera y en otros por influencia familiar o de la propia trayectoria laboral. Notablemente, ninguno de los entrevistados manifestó haber elegido la orientación en Comunicación por el deseo genuino de ser docente. En algunos casos, la elección de la orientación respondió a una cuestión pragmática ligada a “ahorrar” el cursado de materias comunes con el Profesorado, pero en ningún caso se expresa abiertamente la elección de la docencia como actividad profesional futura. Tal como se mencionó anteriormente, los dos informantes que tocaron en este punto la cuestión de la docencia como trabajo la mencionaron desde ópticas distintas: en un caso, desde la

capacitación docente, en otro, desde la actividad académica propia de la universidad como tarea prestigiosa en sí misma, pero no por la “cuestión de dar clases”.

5.3.2 La elección del Profesorado en Ciencias de la Comunicación

De lo mencionado hasta el momento surge la siguiente pregunta: ¿Cuál fue la motivación de estos estudiantes universitarios, provenientes de diferentes orientaciones de la carrera de Ciencias de la Comunicación, para cursar el Profesorado? Dado que ninguno de ellos manifestó abiertamente la voluntad de dedicarse a la docencia, (“nunca me imaginé como docente”) ¿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 se destacan la obtención del título habilitante como salida laboral, o para legitimar trabajos docentes que ya estaban realizando. Otra de las motivaciones mencionadas fue la obtención de un segundo título universitario, sobre todo en el caso de los que cursaron la orientación en Educación. Las experiencias ya mencionadas de militancia estudiantil ligadas a espacios educativos también sirvieron como impulso para cursar el Profesorado, ya que muchos de los entrevistados eligieron la docencia como espacio formal en el cual poder ejercer una micromilitancia cotidiana. Con respecto a la cursada del Profesorado como herramienta para una salida laboral concreta, los graduados destacaron la posibilidad que les da el título de profesor de “aplicar” los conocimientos adquiridos durante la carrera a una tarea “real y concreta” como es la docencia en nivel secundario, además, de funcionar como principal fuente de ingresos:

“Yo empecé la carrera sin saber qué orientación iba a seguir, cuando arranco con el tronco surge después el Profesorado, y me interesa seguir el Profesorado para tener una salida laboral, porque la carrera es hermosa pero uno necesita comer”. (Silvina P.)

“Se me despertó cuando vi el que periodismo en realidad no me gustaba, que los ritmos y el rigor periodístico que lo vi en taller, que había que acomodar el titular con tantos caracteres, ese puntillismo no me gustó, me parece absolutamente al pedo, entonces dije no, periodismo no voy a querer hacer. Yo quiero aplicar la comunicación a algo que sea práctico, que me dé una salida laboral hecha y concreta”. (Noelia)

“Si te digo que tengo vocación docente de toda la vida te estaría mintiendo, exactamente así no. Sí muchas cosas, obviamente una cuestión económica y el hecho de poder aplicar tantos años de carrera en algo que sea concretamente comunicacional me parecía que el Profesorado me lo daba. (...) Yo sabía que había partido de ese bachillerato pedagógico y esta cuestión de la educación estaba en mí, no era que decía buen me fumo un rato a los pibes, les doy tres boludeces y ya fue”. (Daniela)

“Fue más que nada esto de decir bueno, dónde puedo aplicar realmente toda esta manera de hacer las cosas más que nada, que en el ámbito del trabajo barrial y comunitario no lo vi, en el ámbito de la política y las instituciones tampoco”. (Lorena)

Como se mencionó anteriormente, muchos de los docentes consultados dijeron haber elegido el Profesorado para hacerse de un segundo título universitario, que en muchos casos se adquiría mediante el cursado de sólo cuatro materias adicionales, correspondientes al Área de Formación Pedagógico – Didáctico: Teorías del aprendizaje del adolescente, joven y adulto, Didáctica General, Didáctica Especial y Residencia y una materia optativa de las otras orientaciones de la carrera:

“Por un lado, porque se ve que en algún lado tengo la cosa academicista, que decía, bueno, es otro título universitario (...). 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, viste cuando encontrás tu mundito, dije “esto sí me gusta”, y eso fue lo que me marcó”. (Marisa)

Esta cuestión de obtener el título de profesor, en muchos casos antes del título de Licenciado, funcionó en muchos casos para otorgarles identidad a los estudiantes, quienes manifestaron haberse sentido desorientados a lo largo de su trayecto universitario por la extensión y la falta de especificidad de la carrera de Ciencias de la Comunicación:

“Yo venía cursando desde el ‘95 y estábamos en el 2007, yo entregué la tesina mucho después, la defendí en el 2011, habían pasado doce años desde que empecé la carrera y recibirme de algo fue un shock” (Marisa)

“Yo empecé en el 2006 porque necesitaba un título docente y también por esta cuestión de la identidad: decir, por lo menos en esto de la Comunicación que cuesta tanto definirla, a veces también para uno, no sólo al resto, y más como te decía de la forma en la que yo elegí la carrera, que no fue por una convicción enorme, sino buceando, teniendo la certeza de lo que no me gustaba más que de lo que me gustaba. Así que al menos iba a poder decir “soy profesor”, y no me que dijeran: ¿Qué estudiaste? ¿Comunicación? ¡Ah, sos periodista!” y tenés que estar explicando... es como que el título docente te daba como otra entidad. Yo me recibí del Profesorado en el 2007, tenía el título que necesitaba para laburar y para darme identidad profesional, y me sirvió de enión, me daba más confianza... me había sacado la presión de haber logrado un título”. (Gabriel)

Otra de las motivaciones que se mencionaron fue la necesidad de contar con un título habilitante que les permitiera revalidar sus cargos docentes o poder titularizar horas en nivel secundario, ya que muchos de los entrevistados se encontraban en situación de desventaja con respecto a sus colegas en los actos públicos y entrevistas laborales:

“En el bachi popular empezaron a necesitar profesores, porque cuando tenés la resolución y el Estado te da los títulos necesitaban las listas de profesores. Es ahí donde yo me anoto en el Profesorado (...) me anoté por una necesidad del bachiller primero, y ahí fue que me empezó a gustar la educación”. (Anabella)

“En realidad lo primero que hice que ya no estoy más fue trabajar en un bachillerato popular en La Boca que era para adultos pero también había adolescentes, fue mi primera experiencia educativa y también por lo cual decidí estudiar el profesorado”. (Maia)

“Rendí el último final en el 2002, que fue Comunicación III, llego al Profesorado porque yo ya estaba trabajando como docente en una escuela en el 2003, que hice una suplencia de un mes, y en el 2004 empecé a trabajar hasta el día de hoy. Yo estaba trabajando en la escuela y estaba por anotarme en lo que era el Capacyt que era una especialización que te habilitaba para el ejercicio de la docencia. Yo estaba en el 108 B y para entrar al listado oficial necesitaba un título docente, yo ni siquiera tenía a licenciatura. Me sentía re frustrado porque no era licenciado ni profesor, era un tipo con el 99% de la carrera aprobada, porque me faltaba la tesina, y no era nada. (Gabriel)

Dos de las entrevistadas manifestaron haber cursado el Profesorado como una manera de adquirir herramientas concretas para desempeñarse como docentes tanto en el sistema formal como en bachilleratos populares:

“Una necesidad didáctica, de herramientas, quiero enseñar arte, ok, todos tenemos nuestra experiencia como alumnos y podemos dar clases pero sentía que tenía que tomármelo más en serio. Igual en el bachi teníamos formación en educación popular porque es uno de los requisitos y te capacitan. Me di cuenta por ahí podía laburar de esto, en el bachi no necesitabas título pero en otros colegios sí lo iba a necesitar”. (Maia)

“Yo quiero ser docente y más allá de que necesitás el papel para ejercer también necesitas herramientas para estar frente a un aula, cómo te parás delante de un grupo. Uno ya está acostumbrado a la institución en la que está, no me planteé estudiar en otro lado”. (María Belén)

En otros casos, la motivación para cursar el Profesorado se vinculó estrechamente con ciertas cuestiones de ideología personal de aquellos estudiantes que veían en la docencia un

espacio donde poder “llevar a las bases” los conocimientos desarrollados a lo largo de la carrera:

“Fue como que dije, sí, por el lado de la docencia puede ser, yo quiero cambiar al mundo, por dónde puedo empezar a cambiar al mundo. (...) Dije, si quiero cambiar al mundo tengo que ir a las bases, ¿dónde están las bases de esto? En los pendejos. Vamos a buscar a los pendejos. (...) Me terminé metiendo en Educación, por esta idea de decir, qué podemos hacer. En el 2007 hago el TAO y me paso definitivamente a Educación”. (Lorena)

“Entré como desde otro lugar. Me conectó con el placer de leer, de pensar, de formarse y ser estudiante, y me ordenó para terminar la tesis. Si yo tenía alguna inquietud con el tema educativo me di cuenta que había mucho para hacer ahí. Yo sentí que en la carrera, más como soy yo, esa cosa de cerebro, investigar y dije basta no quiero estudiar más como hacen otros las cosas, yo quiero hacer y me parecía que en la educación había mucho para hacer. Yo siempre busqué un espacio de militancia, todos mis espacios de militancia tuvieron que ver con lo educativo”. (María Belén)

“Hasta ese momento lo educativo para mí no existía, básicamente a mí lo que me interesaba era el laburo comunitario, y si a eso le sumamos la educación, ahí hay un punto de inflexión, me habría otra perspectiva que nunca la había pensado, nunca había ingresado formalmente desde la universidad a una escuela. Ahí fue cuando dije, termino y por las dudas hago el Profesorado, lo decidí antes de terminar el TAO”. (Pablo)

Por último, dos de los entrevistados, que cursaron la carrera a muy poco tiempo de su creación, cursaron el Profesorado para “refrescar” o “volver” al ritmo de cursada universitaria y a la lectura de textos académicos:

“Después como que sentía un hueco en mi vida personal, yo, como Silvina, me faltaba algo, me enteré creo que una vez que fui a votar, que también tenían que votar los graduados, sería claustro, no me acuerdo que era, y me enteré que se iba a armar el Profesorado en la carrera de Comunicación porque

había muchos egresados que estaban dando clases y estaban en una situación desventajosa, no podían titularizar, etc. Se abrió al año siguiente el Profesorado, yo fui de los primeros inscriptos”. (Silvina M.)

“En una charla con compañeros míos surgió la idea de hacer el Profesorado de Comunicación. Yo tenía ganas de hacer un máster, un posgrado, hacer algo porque hacía mucho que no leía nada, (...). Yo había visto la docencia como algo de un segundo nivel, la tenía subestimada, creo que mucha gente lo tiene. No me veía capacitado para hacer eso, lo veía como algo extraño a mí. (...) Me gustó, me sentí bien, creo que al mismo tiempo que empecé a trabajar me dieron el título, o estaba rindiendo la última materia”. (Ariel)

En definitiva, es posible afirmar que, de la misma manera en que ninguno de los entrevistados ingresó a la carrera con el objetivo de ser docente, todos ellos llegaron al Profesorado por caminos distintos: algunos por la necesidad de obtener una salida laboral concreta frente a la indefinición del campo laboral de las Ciencias de la Comunicación; otros para obtener un título “extra” al de la Licenciatura, que a su vez actuó como catalizador de una identidad docente que hasta el momento no estaba definida; en otros casos por la necesidad de adquirir herramientas pedagógicas y didácticas para aplicarlas tanto en el ámbito formal como en la educación popular, y asimismo para ejercer la docencia como espacio de militancia diaria; finalmente, como una manera de “volver” a la universidad después de haber terminado la Licenciatura alrededor de una década atrás. La heterogeneidad de estas motivaciones permite pensar que la identidad docente no es algo que se “tiene” a manera de una esencia o una característica innata, sino que en el caso de los Profesores en Ciencias de la Comunicación, es algo que se descubre a lo largo de la carrera, ya sea mediante la participación en espacios militantes ligados a la educación popular, como salida laboral remunerada en el sistema educativo formal o como instancia de actualización académica para quienes ya estaban insertos en otros ámbitos del mundo laboral.

5.3.3 La práctica docente como una confirmación de la carrera elegida

Siguiendo el desarrollo de Ojeda (2007), una instancia fundamental para la adquisición de la cultura profesoral lo constituye el espacio de la práctica, también llamado residencia, que se realiza durante el último año del Profesorado, en la materia Didáctica Especial y Residencia en Comunicación. Ojeda señala que la práctica de residencia al final de la carrera es un momento clave en la vida de los profesores, ya que es el espacio en donde terminan de asumirse a sí mismos como docentes, además de entrar en contacto con la escuela real, lo que les permite “*asumir rasgos de una identidad profesional docente*” (p. 3). En el testimonio de los informantes, la posibilidad de poner en práctica lo aprendido en el Profesorado y el desafío que implica el manejo del grupo en clase son dos cuestiones centrales al momento de confirmar que sí pueden ser docentes y que eligen la docencia como profesión:

“Lo hicimos con un cuarto año de secundaria en un colegio privado en Villa Devoto, con un profe de Sociología que era muy piola, vi cómo sí se podía mechar la parte de Comunicación nuestra con otras materias (...) además tuvimos que planificar, porque si bien las dictaba otro las clases tuvimos que planificar, era como esa primera experiencia y me gustó”. (Daniela)

“Una cosa que yo aprendí trabajando en Didáctica II, la residencia la hicimos en Bajo Flores, fue un laburo que me encantó, me re sirvió, es 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’”. (Marisa)

“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 y me fui con... como que yo baso mucho mi vida en sensaciones (...) 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”.
(Matías)

“Llegamos a la escuela y la demanda desde la escuela es claramente toda la problemática de la violencia que tenía el colegio. (...) Elaboramos todo un proyecto junto con el personal de gabinete, que se hicieron distintas charlas, participamos de reuniones, de las jornadas de perfeccionamiento docente, les organizamos distintas actividades para las jornadas de perfeccionamiento docente, como que estuvo buena la experiencia y ahí yo dije, ‘ah, mirá, está bueno para trabajar esto’”. (Lorena)

“Básicamente lo que hacíamos era un taller de comunicación en una escuela secundaria, la 2 del 20, cerquita de Piedrabuena, 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”. (Pablo)

En el caso de los docentes entrevistados esta experiencia de práctica docente puede llegar a multiplicarse hasta por tres, ya que muchos de los informantes cursaron la Licenciatura en Ciencias de la Comunicación con orientación en Procesos Educativos, cuya materia Taller Anual de la Orientación incluye una práctica en terreno en una escuela. Asimismo, quienes provienen de la orientación en Comunicación Comunitaria han tenido que realizar intervenciones a nivel barrial en establecimientos educativos, por lo cual muchos de los entrevistados llegaron a la instancia de la residencia en Comunicación con un bagaje de experiencias previas. En todos los casos se pone de manifiesto la cuestión del placer, ya que estas experiencias pre profesionales fueron vividas como espacios de disfrute y de descubrimiento de intervenciones en espacios escolares que los conectaron, para muchos por primera vez, con el mundo de lo escolar y sus particularidades.

5.3.4 La evaluación de los graduados sobre el Profesorado: tensión entre la teoría y la práctica.

Al ser consultados con respecto a la formación recibida en el Profesorado, las apreciaciones de los docentes entrevistados pueden agruparse en tres puntos básicos. En primer lugar, realizaron una crítica al desequilibrio entre materias teóricas y prácticas, algo que se consideró “una continuidad de la carrera”, sobre todo en lo que respecta a prácticas docentes en terreno. Asimismo, muchos de los informantes señalaron como algo a mejorar la falta de información práctica sobre el ingreso a la docencia tanto en Provincia de Buenos Aires como en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (en la actualidad se dedica un teórico de la materia Didáctica Especial y Residencia en Comunicación a este tema). Por otra parte, los graduados señalaron como aspecto positivo la insistencia de los docentes del Profesorado en la reflexión crítica de la propia práctica docente en Comunicación: muchos manifestaron que esta “gimnasia” de interrogarse de manera permanente sobre la propia práctica evitó que elaboraran secuencias didácticas vacías o inadecuadas al tema que quisieran tocar. Finalmente, una crítica global emerge de casi todas las entrevistas realizadas: la falta de herramientas para encarar situaciones cotidianas de las escuelas, para las cuales los docentes dicen no sentirse preparados.

Con respecto a la formación docente específica en Comunicación, tanto en las materias del TAO como del Profesorado, los informantes señalaron la necesidad de más horas de práctica, ya sea en terreno o dentro del espacio de las materias didácticas:

“Primero, el TAO, el proyecto en sí me gustó mucho, quizás por eso después hice el Profesorado, me gustó ir a la escuela, aplicar y ver que algo se aplicaba de verdad. Sí me pareció que después de tantos años creo que se podían hacer muchas cosas más que la asesoría pedagógica, que ni siquiera sé cómo laburás en una escuela como asesor pedagógico de un docente, no es real. Creo que tiene que tener algo más fuerte en la orientación. Después el resto de las materias son un debate sobre la educación, no salen de ahí.” (Daniela)

“Después en Didáctica Especial todas esas cuestiones que deberíamos haber visto en Didáctica General bajadas al campo de la Comunicación. Que si bien tuvimos que planificar una secuencia didáctica para el trabajo final y para que nos viniesen a observar, hubiese sido piola hacer mini secuencias didácticas en la primer parte del año”. (Silvina M.)

“Estuvo muy buena la orientación en algunas cosas, cuando cursé la anual, la hice en el bachiller la experiencia, me vinieron a evaluar ahí. Me hubiera gustado que en vez de ser teórico, que ya lo habíamos visto en Didáctica I, que todo el año sea prácticas de prácticas, que sean micro clases (...) no te digo ir siempre a los colegios porque es imposible hacerlo metodológicamente, pero por lo menos hacer más clases, yo cuando di la microclase frente a mis compañeros me re gustó”. (Anabella)

“Para mí las prácticas deberían haber sido más tiempo, uno trabajando en Profesorado ve que los alumnos van a hacer las prácticas pero creo que nada te prepara para la experiencia real. Por eso uno siente que le faltó tiempo, porque eso en realidad no te lo va a dar nadie, tampoco el Profesorado. Yo me acuerdo esas tres primeras clases que para mí fueron... yo dije, nunca más piso una escuela, nunca más”. (Marisa)

“Sigo sosteniendo que nos falta práctica, porque todo bien con el repensar, pero vos te parás frente al aula y los pibes no repiensen, te vienen con cosas prácticas. Tanto que tenemos que repensar, repreguntar, replantearnos el rol del docente, la pedagogía crítica. (...) Para mi estuvo buena la práctica, la hice en el Lasalle de acá, (...) y ahí dije sí, yo quiero hacer esto”. (María Belén)

La “cuestión burocrática” fue otro tema recurrente en el discurso de los docentes consultados, quienes manifestaron no sentirse formados en lo que respecta a los aspectos formales del ingreso a la docencia en CABA y en la Provincia de Buenos Aires:

“El tema burocrático, no hace estrictamente a la formación, me hubiera gustado que esté un poco más claro, porque uno se encuentra después con ese

mundo que no entendés nada y me parece que estaría bueno que esté más presente”. (Daniela)

“La otra vez fui a un teórico de Didáctica Especial y Residencia, y vi cómo explicaban cómo era el tema de la inscripción en Capital y en Provincia y decía ‘¿Por qué esto no lo daban cuando estudié yo?’”. (Marisa)

“En lo que más carencia siento es en lo burocrático, el acto público y eso, igual te dan una clase en los teóricos de Didáctica pero no terminás de entender, siento que me falta, ahora quiero dar clases en Terciario y no sé cómo es, cuándo es, si puedo, si no puedo”. (Maia)

En cuanto a las tareas cotidianas del docente, tales como el armado de planificaciones, programas, secuencias didácticas, diagnósticos y evaluaciones, las opiniones estuvieron divididas entre quienes sintieron que estos temas no quedaron “del todo claros” y entre los que los valoran como parte de la formación propia del Profesorado:

“Para mí hay cuestiones que en nuestro profesorado en sí no están del todo claras que tienen que ver con las planificaciones en sí, yo por ejemplo cuando tuve que presentar la planificación anual no sabía no qué era hasta que me mostró una compañera, lo que habíamos hecho en la residencia era más bien un plan de clase pero no una planificación anual”. (Daniela)

“Había hecho el Profesorado y tenía idea de qué es una planificación, cómo se planifica una clase, los pasos, que si bien el TAO esas herramientas un poco también esas herramientas didácticas y pedagógicas las tenés en el Profesorado y eso te enriquece bastante”. (Lorena)

“Había poca enseñanza en la didáctica general, era mucho chamuyo, me hubiera gustado ver algunas cuestiones de evaluación y planificación con más detalle”. (Silvina M.)

“Yo creo que fundamental, el tema de la didáctica, yo no sabía nada. Había que planificar y yo no tenía idea”. (Marisa)

Sin embargo, no todo son críticas hacia la formación recibida en el Profesorado. La mayoría de los entrevistados destacan como valiosa la mirada de la carrera hacia la praxis docente, centrada en una reflexión permanente sobre las decisiones que los profesores deben tomar en cada instancia de la tarea, desde la planificación y la secuenciación de contenidos hasta en el día a día con los alumnos:

“El tema de preguntarse para qué les interesa a los alumnos eso que yo les estoy explicando, porque eso hace indagar en los intereses de los alumnos primero (...). A mí me interesaba por eso, creo que también tiene mucho que ver con la carrera el tema de tratar de desnaturalizar el tema de las construcciones, yo trato de trabajar mucho sobre eso, desnaturalizar ciertos discursos sobre los adolescentes que reproducen los mismos adolescentes (...) creo que eso tiene que ver con la carrera, con el Profesorado, creo que en ese sentido me aportó un montón”. (Marisa)

“Creo que la parte positiva del Profesorado es cómo uno piensa al adolescente, como piensa al niño, como piensa al joven, como uno interactúa con esa subjetividad, cosa que por lo que yo veo en otros profesorados tanto no pasa”. (Pablo)

“Me acuerdo que el profesor de la residencia todo el tiempo la pregunta que me transmitió es ¿para qué? Voy con este artículo al aula y se los hago leer a los pibes, ¿para qué? Esa pregunta me acompaña todo el tiempo, porque me estoy reconfigurando y reflexionando sobre mi hacer docente. Me resultó muy útil, más allá de que al principio no entendía para qué me preguntaba para qué”. (Noelia)

A pesar de lo dicho anteriormente, algunos de los informantes señalaron que esta reflexión inculcada desde las cátedras del Profesorado no era tomada en cuenta por los mismos profesores, quienes exigían clases diseñadas desde una perspectiva constructivista pero en su práctica reproducían viejos esquemas de premios y castigos propios del conductismo normalista:

“Me parece que la forma en que se dan muchas clases no es la forma que ideológicamente se está pregonando en cada cátedra. Desde las violencias que puede haber entre un docente y un estudiante (...) te daban un montón de cosas para que des vuelta la mirada y la didáctica y ellos no lo aplican, eso pasa mucho”. (Maia)

“El tema de cómo se llevaba en ese momento el material didáctico, pedagógico, toda la lectura que tenías que hacer, yo sentía que en las clases no había profes copados con pedagogía dinámica que te llevaran donde vos tenés que estar parado para hacer cierto análisis. (...) hay un bache entre la dialéctica entre la teoría y la práctica, me parece que ahí no aplicaron bien el marxismo como metodología, los que también planteaban el marxismo”. (Anabella)

Un aspecto en el que coinciden casi todos los docentes consultados es en la brecha que existe entre la formación recibida en el Profesorado y la “escuela real”: situaciones de violencia, adicciones, embarazos adolescentes y abortos, son algunas de las escenas que relatan y para las cuales dicen no sentirse preparados. Al respecto, Dussel (2005) señala que las múltiples demandas a las que se ven sometidos los docentes –estar actualizados en lo que respecta a su campo de estudios, responder a las inquietudes de las familias, cumplir con los objetivos y estándares aplicados desde los sectores burocráticos y directivos, sostener un vínculo tanto académico como afectivo con sus alumnos- generan una sensación de vulnerabilidad y de falta de credibilidad de la propia autoridad en el aula. Esta situación es advertida por Gamarnik (2010), quien destaca que

muchos estudiantes de los profesorados o docentes en ejercicio (...) ven como alejada de la realidad, muy teórica o que no brinda respuestas concretas a los problemas concretos, a una formación que les plantea, además de herramientas prácticas y metodológicas, una reflexión teórica sobre, y a través de, esas mismas prácticas (p. 3).

Esto, sumado a la falta de equilibrio entre los diseños curriculares que prescriben los conocimientos a enseñar, muchas veces ambiciosos y alejados de la realidad de las

escuelas, son desafíos para los cuales los docentes no están preparados, sino que forman parte del conocimiento práctico personal que cada uno va adquiriendo y que es fundamental para la relación que los docentes estableen con su propio trabajo:

“Cuando yo estoy en el aula, cuando el pibe me está faltando al respeto, o le está faltando el respeto a un compañero, ahí no hay bibliografía que te ayude. Cuando el pibe está desganado, siente apatía, cuando viene el preceptor y te dice este pibe tiene tal problema en su casa, el papá está en esta situación, la mamá en esta otra, esta nena está medicada. Yo no leí bibliografía y no tuve acceso en la carrera a herramientas que me preparen para tener una alumna psiquiátrica, medicada, que en situación de emergencia hay que sacarla del aula, porque el papá se la tiene que llevar y que al otro día la ves y está mambeada. No tengo bibliografía, no tengo herramientas”. (Noelia)

“En algún punto el Profesorado fue una prolongación de la carrera en el sentido de las materias teóricas (...) más en el caso de los que ya estábamos trabajando como docentes en escuelas en crisis, con pibes que no sabés cómo cuernos controlar, necesitábamos herramientas para el día a día. Todo lindo con los textos que te abren la cabeza, con el docente liberador, con el diálogo, la horizontalidad, pero yo los escuchaba a los docentes y decía, “estos tipos son fenómenos de escritorio pero jamás bajaron a una escuela del conurbano”. Entonces, todo muy bonito, los textos me encantan, me abren el bocho, pero dame una herramienta que yo pueda aplicar”. (Gabriel)

“Falta mucha práctica, eso es algo que sí le critico a la carrera, y es algo que pasa también en el Profesorado, en el Profesorado son muy voladas todas las materias (...) a mí me ha pasado en el colegio, sobre todo con los chicos más grandes que por tener más confianza o ser jóvenes vienen y te cuentan sus cosas, te dicen tuve que abortar y son cuestiones que decís acá qué hago, qué le dice uno, cómo me manejo, (...) no estás capacitado y no estás formado para poder ayudar lo más posible, a ver qué podemos hacer, hablar con la asistente social, hay una brecha entre lo que recibimos en el Profesorado y la realidad”. (Facundo)

“A las siete de la mañana me toca un pibe terrible, había venido dado vuelta, no sé qué se había fumado, o tomado, ya vino puesto y son dos horas que tenés que hacerte cargo con el pibe ahí. Eso no te lo enseña nadie, no te lo enseñan en la carrera, son cosas que aprendés a manejar con el tiempo y la experiencia, una chica se me desmayó, otra se convulsionó, y te pasa porque son cosas propias de la escuela”. (Silvina P.)

“Yo tenía un sexto en el Normal y otro en el Barrio Infico, en la Media I, y me re costó esa, (...) era un curso de creación y me costó mucho, eran cinco pibes de los cuales dos tenían miles de problemas, caían re empastados, o la madre los venía a buscar, el pibe había estado preso, el hermano también...” (Matías)

“Yo ahora que trabajo en un Instituto de Formación Docente, no hay profesorado que te pueda preparar para las escenas de Capital y del Conurbano Bonaerense, en nivel medio”. (Marisa)

“Ahora, cuando aparece la nueva orientación, de las nuevas materias, voy a ver los diseños curriculares y no tienen nada que ver los diseños curriculares con lo que es el aula. Esos diseños están armados para un chico del CBC. Yo di en el terciario en el Tupac y terminé dando lo que daba en secundario porque los chicos del terciario del Tupac tampoco estaban preparados para ver todas las escuelas de Comunicación. Terminé tomando un parcial a libro abierto y ni así lograban aprobar”. (Ariel)

Para finalizar, varios de los informantes destacaron la cursada del Profesorado como una instancia de desempolvar el habitus estudiantil que creían perdido después de haber egresado de la carrera varios años atrás. También se destaca el paso por el Profesorado como una instancia de consolidación de las herramientas de lectura y escritura adquiridas en el paso previo por la universidad, que les permitieron atravesar las materias específicas del Profesorado con mayor soltura y seguridad:

“Me gustó volver porque sentí que no estaba tan desfasado del ritmo de cursada y de lectura. Me sirvió para... viste que a veces pasa cuando uno deja de cursar y de leer textos académicos se te achancha la cabeza, en el modo de

pensamiento que te formó la facultad y en el lenguaje académico, me sirvió para ponerme a tono de vuelta. Lo noté también, cuando había que hacer las monografías y eso que ya lo hacía más maduramente, como que había decantado todo el conocimiento que había adquirido en la carrera”. (Gabriel)

“En ese interín empecé el Profesorado, y me permitió dos cosas: me ordenó para cursar, y me agarró otra vez el amor por la lectura, me dio ganas de retomar la tesis y me conectó con la lectura, con el placer de leer que yo ya había perdido un poco durante la carrera”. (María Belén)

“Cuando me dice lo del Profesorado busqué esa alternativa, que también me servía para mejorar, yo tenía una angustia existencial ligada a lo laboral, con no poder hacer lo tuyo, fue como volver a la fuente, volví a la facultad, volver a leer textos interesantes”. (Ariel)

5.4.1 Identidad como categoría relacional: con los alumnos, con los otros docentes.

Ya se ha abordado ampliamente en esta tesina la perspectiva relacional desde la cual se considera al concepto de “identidad”: la identidad profesional docente no es innata ni constituye una esencia que guía de manera inexorable el desempeño laboral de los graduados, sino que se va construyendo en el intercambio con otros sujetos del campo: docentes, pares y alumnos. En cuanto a los docentes del secundario y de la Universidad, tanto de la Licenciatura en Ciencias de la Comunicación como del Profesorado, ya se han analizado las experiencias de los informantes en apartados anteriores. Asimismo, en lo que respecta al vínculo con sus pares, se ha mencionado la distancia que los graduados del Profesorado en Ciencias de la Comunicación de la UBA sienten con respecto a compañeros egresados de terciarios u otras instituciones de formación docente. Más allá de esta cuestión en particular, muchos de los entrevistados manifestaron sentirse distintos a sus colegas de otras disciplinas, mientras que entre los pares de Ciencias de la Comunicación prima un

vínculo de amistad y respeto, que los propios informantes destacan como opuesto a cierta cuestión egoísta que suele primar en el ejercicio de la docencia:

“Otra de las chicas es del Profesorado de la UBA, de Comunicación Social (...) después hay otras compañeras más amigas mías que nos avisamos “che mirá que mañana salen horas, yo no la tomo, no te cuelgues”, ese sentido de amistad”. (Silvina P.)

“Me junto mucho con una amiga egresada de la carrera que también da clases en San Martín y planificamos juntos, nos pasamos lecturas, intercambiamos mucho, para mí es muy importante el vínculo con el par”. (Gabriel)

“De lo que Lorena me iba tirando, seguía el programa de ella, de recomendaciones de Lorena, di este concepto de tal cosa, llevé tal material, ella me fue pasando todo, los materiales, las películas, las actividades, la bibliografía, todo me lo fue pasando ella”. (Noelia)

Una cuestión recurrente que emergió en las entrevistas es la mirada “recelosa” que los profesores de Comunicación sienten por parte de sus colegas de otras materias, en parte por desconocer los fundamentos de la materia, y en parte por ser más activos, proponer salidas educativas o proyectos institucionales. Esta desconfianza tiene su contrapartida en la opinión de los profesores de Comunicación, quienes no concuerdan en muchos casos con la manera de ver a la docencia y a los alumnos que tienen sus compañeros:

“Tengo halagos por todos lados, incluso hasta directivos que me están acomodando los horarios para que siga y tengo pares que no lo ven bien, creo que por esta cuestión recelosa, cada uno tiene sus limitaciones y bueno, he tenido discusiones de “por qué hacés”. (...) En ese sentido es como que no tengo miedo de perder mi puesto. Hay mucho egoísmo en la docencia, pero mis compañeros de Comunicación en Moreno son copados”. (Anabella)

“Lo raro de los comunicadores insertados en las escuelas es que, no termina de definirse, así como la propia carrera tiene esas indefiniciones de qué hace un Licenciado en Comunicación, lo mismo pasa con los Profesores en las

escuelas, que nadie sabe qué hacen, o qué contenidos pueden dar en sus materias”. (Eugenia)

“Podrían poner cámaras en las salas de profesores porque las cosas que se escuchan no se pueden creer. Lo que yo veo es que hay mucha crítica hacia los pibes, que no les da la cabeza, hay gente que no entendés por qué están en escuelas, yo creo que hay chicos con más dificultades que otros pero también hay pibes que vienen con muchas problemáticas de afuera y hay que tenerlas en cuenta, no es desvalorizar y ya”. (Daniela)

“Yo hoy veo, cuando uno entra a una escuela, que la educación está bastardeada por los propios docentes, cuando uno va y cumplís te miran mal, hay docentes que son buenos y te miran mal si no faltás, si te destacás, hay gente que no va en todo el año”. (Daniela)

“Hicimos una exposición de violencia de género, vinieron los de la Casa de la Mujer, la directora estaba chocha de la vida, encima yo era nueva y tenía una hora sola eso te genera un malestar en tus compañeros porque yo me llevaba puesto todo”. (Anabella)

“Con los directivos, no he tenido críticas concretas, al contrario suelo sentirme valorada. Hay una escuela en la que trabajo en la que no se propone, no se impulsa el laburo hacia afuera, en las otras dos todo lo contrario, y yo soy bastante cabecilla de estas salidas, esto de “Jóvenes y memoria”, de ir a instituciones, el año que viene queremos hacer radio”. (Lorena)

“Te soy sincero, lo que me pasa en la mayoría de los colegios no soy de ir a sala de profesores, no me gusta, trato de... porque siento que me voy a terminar contaminando de los docentes más grandes. Son quejosos, de los chicos de ahora, de esto, de lo otro, y no quiero caer en eso. Sé que tarde o temprano, en algún momento, terminás cayendo un poquito en eso. Me rodeo o hablo con profes jóvenes o con los que ideológicamente están en el mismo camino”. (Facundo)

Otra cuestión a tratar son las formas que asume el vínculo con los alumnos, ya que en el par alumno/docente, propio de la situación de enseñanza y aprendizaje, es 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 “extrañeza”: 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. La mayoría de ellos manifestó que las mayores satisfacciones que les ha dado la tarea docente las han encontrado en el vínculo afectivo que llegan a generar con sus alumnos. Asimismo, se mostraron preocupados por el futuro de sus alumnos una vez terminada a secundaria, y expresaron que privilegian el espacio del diálogo, la contención y el acompañamiento a los alumnos. Con respecto a las primeras experiencias como docentes y la adaptación que han tenido que hacer “a la fuerza”, lo que incluye la trasposición de los saberes adquiridos durante el trayecto universitario al nivel secundario, muchos de los informantes lo expresaron de la siguiente manera:

“Era muy difícil. Ese primer año me costó muchísimo, los contenidos eran mínimos, yo sentía que no estaba dando casi nada. (...) Los contenidos ese primer año para mí fueron mínimos (...) yo estaba acostumbrada a leer mucho, fue una adaptación terrible”. (Silvina P.)

“Tenés que buscar nuevas estrategias o nuevos recursos con los chicos de hoy que están más dispersos, o están pendientes de las nuevas tecnologías, tenés que tener en consideración algunas de esas cuestiones”. (Eugenia)

“Para mí la transposición didáctica fue difícil, compleja, en el sentido de bajar lo que uno tenía a los chicos, de muchas cosas naturalizadas, de darte cuenta que hay un montón de cosas que las tenés naturalizadas y las hablás como si nada, palabras, empezar a medir, ni bajar un montón ni tratarlos a los pibes como tontos, encontrar el justo lugar con ellos”. (Daniela)

“Era un primer año... no, no... casi me muero (...) quedé totalmente espantada, dije esto no es para mí, yo voy a matar un niño (...) se paraban y se pegaban, la primer clase me la pasé haciéndolos sentar, haciéndolos callar”. (Marisa)

“Me había imaginado una clase de facultad. Te quedabas en silencio un rato, algunos te miraban como “no te entiendo nada” (...) fueron las primeras dos horas más largas de mi vida. No sabía qué decir, si decía mucho los iba a sobrecargar, a su vez era la clase de presentación...” (Matías)

“De hecho, la primera experiencia que tuve fue terrible, dije “me voy a la mierda”, era turno tarde que ya de por sí es complicado en una escuela de Ballester (...). La materia era Cultura y Comunicación, eran treinta y pico de pibes, algunos tenían no quince, dieciséis sino dieciocho, iban a no hacer nada, a joder, a gritar”. (Gabriel)

“Al contrario de lo que me pasó con la UBA, yo tenía una idea impregnada en mi experiencia. Me imaginaba un curso de 25 alumnos, todos los días a una determinada hora, un orden, imaginaba algo no porque sea mi visión de la sociedad ni nada, es que era mi experiencia. Me imaginaba otro orden más homogéneo, la posibilidad de plantear la continuidad pedagógica, que a un pibe lo ves en todas las clases”. (Pablo)

“La idea era presentarnos, preguntarles los nombres a los chicos, pero tenía dos módulos, nos presentamos, me presenté yo, se presentaron ellos, y se me hicieron de chicle esas dos horas... (...) así que me acuerdo de eso y después me acuerdo de que quería renunciar siempre. Siempre quería renunciar, porque los pibes no era lo que yo tenía en mi imaginario, los pibes eran pibes que tenías que encontrarles la vuelta, no son los pibes que hacen silencio cuando entra el profesor, o escuchan la explicación. Yo no recordaba que nosotros hubiéramos sido así, o quizás es sólo mi recuerdo...”. (Silvina M.)

“Fue en Caseros... fue terrible, me preparé como para rendir una materia y hablaba, hablaba, hablaba, y de ahí me quedó el “el profesor que habla”. (...)

Me puse a full, siempre que voy, hasta el día de hoy, tomo una hora y voy nervioso. Pero ya tengo otra cancha”. (Ariel)

En el testimonio de los informantes se aprecia esta desorientación propia de los docentes noveles (“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:

“En principio quería imitar lo máximo posible a un profesor que había tenido en el secundario y me encontré, siempre llevando impregnado, por más que quiera romper con eso, con cómo era la estructura del Agustiniano y me encontré con algo totalmente diferente. Los chicos para bien son mucho más rebeldes, antes en el Agustiniano lo que decía el profesor era palabra santa, en cambio ahora el chico te cuestiona, algunos te cuestionan y otros lo toman y nada más”. (Facundo)

“Cuando empecé a trabajar en el Mariano Moreno, que era el Nacional, es el que está en el centro, ahí tengo 30 chicos, son los chicos de mi estilo, de mi época. Porque son los chicos del centro, es un colegio gigante, le dicen el Normal por la estructura, mi mamá se recibió ahí”. (Anabella)

Por otra parte, y como ya se mencionó anteriormente, los docentes manifiestan valorar el vínculo con los alumnos como parte fundamental del proceso de enseñanza y aprendizaje. Así, ya sea tomando modelos de profesores que han tenido en el secundario o creando sus propias herramientas, los entrevistados afirmaron preocuparse por tener un seguimiento del grupo, o de cada alumno en particular, mediante instancias de diálogo fomentadas por el mismo profesor:

“Hablo mucho con ellos, tengo la costumbre de tener una silla al lado, al principio cuesta pero después se acostumbran, y los voy llamando de a uno. Les pregunto, che que paso, por qué no entregaste el trabajo, no entendiste, yo no fui clara cuando expliqué, y los chicos te cuentan, te dicen que problema tuvieron, si fue algo en la casa, a la larga buscás y encontrás respuestas. El

que no sabe qué le pasa al pibe es porque no se calentó o realmente no le interesa pasar por ese lado”. (Silvina P.)

“Un día me senté con él, yo no me puedo quedar sentado en el escritorio, yo soy mucho de pasar por los grupos, de ir por los bancos, con cada uno y es donde sacás las cosas más ricas, porque tenés el que es tímido, o el que necesita hablar, porque hoy en día han cambiado los valores, el que pregunta es un gil y el que no hace nada es el piola. Entonces en el diálogo banco por banco es donde sacás las cosas más ricas”. (Gabriel)

“Yo no trabajo en un aula sino tengo un vínculo y (...) termino sabiendo de la vida de mis alumnos todo el tiempo, cuando uno no viene empiezo que le pasó a menganito, que le pasa, por qué no viene, lo tengo incorporado del bachiller que salíamos a buscar gente. (...) Yo creo que a veces los docentes no nos damos cuenta cuánto generamos en ellos y cuánto podemos incidir en su futuro. A mí me marcaron un montón de docentes en mi secundario también, no es casualidad que yo te diga a mí que nos unamos por la educación pública con los docentes y los padres a mí me significó”. (Anabella)

“Creo que lo principal es, no armar un vínculo de amigos con el alumno, sino motivarlo, que sepa que va a aprender y que va divertirse mientras aprende, o no divertirse, que va a pasar un buen momento (...) que es lo que yo nunca tuve en la secundaria”. (Matías)

“Eso me gusta aclararlo en el curso, lo digo en la clase, que me importa lo que piensan, si les pasa algo quiero saberlo. (...) Y te contaban cosas como, mi mamá siempre me decía “sos una burra, sos una burra, siempre vas a fracasar” y de repente estar leyendo eso era... un grado de intimidad, y me hacía entender a la mina esa, si estudiaba, si no estudiaba, entendías desde otro lado”. (Maia)

“Hay que darles el espacio a que cuenten su experiencia, imagínate que si yo trabajo todo lo que es socialización primaria, ahí sale mucho de la propia experiencia de los pibes y de hecho trabajan sobre eso”. (Lorena)

“Obviamente, la construcción del vínculo es fundamental, y te das cuenta cuando empieza el año que hay un tipo de vínculo y con el paso del tiempo se va haciendo de otra manera. Te das cuenta cuando vos estás sentado adelante, o atrás y el pibe se acerca a vos, para preguntarte algo de la materia pero en realidad el motivo es contarte algo de él, es porque ya el vínculo de a poquito se empieza a modificar”. (Pablo)

“Me pasó en el colegio público de armar con otros profes para ir a jugar a la pelota con los chicos, uno tiene un recital y los vas a ver y está muy bueno (...) que se sientan apoyados y puedan desarrollar lo que les gusta, que el profe los vaya a ver tocar en su banda, por más que suene mal, es un incentivo para ellos”. (Facundo)

“Me gusta brindar es espacio me parece que los pibes se dan cuenta que uno les da la legitimidad y tomen la voz como una voz propia donde yo no intervengo, salvo levantando la mano, si ellos me dan la palabra y ellos me autorizan yo hablo y si no, no me meto, es algo de ellos, yo lo considero absolutamente autónomo” (Noelia).

Una de la 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 imperante cuando ellos cursaron sus estudios, ya sea porque pertenecen a la “vieja” 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 los graduados del Profesorado de Enseñanza Media y Superior en Ciencias de la Comunicación Social de la UBA 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:

“No pretendo que mi palabra sea religión en absoluto, de hecho les insisto para que si tienen una opinión distinta a la mía mientras argumenten bien es válida (...). Yo tengo la idea de que uno logra tener autoridad frente a los pibes si uno logra que el pibe te tome y te vea como una persona”. (Lorena)

“Yo creo que lo que más me costó y es algo que cuesta todo el tiempo, no es algo que aprendés para siempre, es construir autoridad, es todo el tiempo, yo digo primero que nada construir un vínculo y después enseñar el contenido. (...) Creo que con los pibes es un poco eso, primero construir el vínculo, no son los mismos pibes que éramos nosotros cuando cursábamos, la autoridad docente está en crisis, así como la autoridad escolar misma a todo nivel, imagínate que los mismos padres de ellos no pueden con ellos que te van a dar bola a vos, ese granito de arena que vos podés ir poniendo dos horas por semana sirve”. (Gabriel)

“Cuando vos hacés algo más que no es venir, tirar una fotocopia e irte ya los pibes cambian y te tratan de otra manera. Yo he llevado torta a la clase, he llevado caramelos, no lo hago para comprarlos, o ellos hacen mate, yo llevo bizcochitos, es el momento de compartir, construir ese vínculo desde un lugar que no es el autoritarismo, sino con el compartir, ellos te responden”. (Anabella)

“Yo lo que tengo pensado es lo siguiente: si la materia tiene que ir de acá hasta acá, y si llegamos hasta acá (señala la mitad) está bien. Y si en el medio de esto generé empatía, logré identificarme y que el tipo que tenés enfrente te quiera, te respete y sepa que vos sabés, aunque después no le importe un carajo, pero que sepa que vos sabés y que algo de eso vas a lograr, porque yo he tenido pibes que quería que armen un programa de radio y que escriban y que no sabían conjugar dos palabras, pero se los hice hacer seis veces hasta que lo hicieron. Entonces se podía hacer”. (Ariel)

5.4.2 Vaivenes de la docencia en Comunicación: reproductivismo y legitimación.

Además de la influencia de la familia y los esquemas heredados que los agentes incorporan desde el entorno familiar y que estructuran su manera de “ser en el mundo”, sus valoraciones, elecciones y decisiones, otro gran agente socializador lo constituye el espacio escolar. A lo largo de su trayectoria educativa los informantes han interiorizado modos de “ser” y “hacer” dentro de la escuela. Tal como ya se ha señalado, Alliaud (2007) sostiene que los docentes retoman en sus prácticas los “modelos de enseñanza” que han recibido en su propia escolaridad, los cuales actúan a modo de guías para su tarea cotidiana. Esto es percibido por los informantes, quienes señalaron la necesidad e importancia de una reflexión permanente sobre la propia práctica para evitar reproducir los esquemas heredados:

“Sí creo, una crítica que yo me hago a mí misma, yo doy Semiótica en nivel terciario y de repente lo que sí me encontré fue con una cosa muy reproductivista, decís qué es Semiótica, pum, tales contenidos, uno tiene esa cosa reproductivista con respecto a su propio bagaje académico, eso es verdad”. (Marisa)

“Hay que pensar todo el tiempo que estamos trabajando en educación popular, que tiene que circular la palabra, que el conocimiento se construye, porque uno tiene a repetir modelos”. (María Belén)

“Yo trabajo con muchos profes de primaria, que no solamente tienen otra sensibilidad y otra forma de llegar sino también esquemas más acotados para dar clase, para posicionarse frente a un pibe y cómo actuar frente a los problemas que te presenta ese pibe, que puede ser desde un llanto por un aborto hasta que un pibe saque un fierro. Entonces las formas de desenvolvimiento son como más anticuadas. Y te das cuenta que está mucho más instalado el vigilar y castigar, la cuestión disciplinaria”. (Pablo)

Así como en el apartado anterior los docentes manifestaban su preocupación por alejarse de los esquemas autoritarios que habían vivido como alumnos, en cuanto a lo pedagógico hay una conciencia permanente de la propia práctica y la necesidad de no reproducir las lógicas heredadas de la secundaria y la primaria. Esto se vincula con una de las herramientas que los graduados valoraron de su paso por el Profesorado: el ejercicio de la reflexión sobre lo que se está haciendo dentro del aula para encontrarle un significado profundo, evitando así el reproductivismo escolar.

Otra de las particularidades de la docencia en Comunicación lo constituye la cuestión de la legitimidad de las Ciencias de la Comunicación en el terreno de lo escolar, no solamente por su novedad sino por ser una ciencia transdisciplinaria, es decir que no contiene un núcleo duro de conocimientos sino que se nutre tanto de otras ciencias sociales como de los mensajes de los medios y de la realidad social. Tanto Duquesky y Margiolakis (2010) como Diosques y Guzmán (2009) señalan que el campo de la comunicación aún no está legitimado y es puesto en duda desde otras disciplinas. Esto puede ser observado en la relación con docentes de otras materias, preceptores, directivos, padres e incluso con los propios alumnos:

“Generalmente preparo yo el material, me lleva muchísimo tiempo, pero me queda de un año para el otro. (...) Aparte como nadie sabe qué das, en la escuela, nadie te puede corregir, si nadie entiende, no tienen ni idea”. (Silvina P.)

“El profesor de comunicación genera muchas veces desconfianza, desprecio, muchas veces no estamos legitimados, no saben si ponernos en el departamento de inglés, de arte, de lengua... hay una construcción por parte de esta gente joven que se está insertado en un sistema educativo que se está redefiniendo constantemente y en esa brecha hay muchas incertidumbres”. (Eugenia)

“(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, discriminación, tolerancia, intolerancia, habla de todo y todo lo podés analizar en esta materia. Está bien, yo estudié esto, pero para mí es la mejor materia que vas a tener en la

secundaria. 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”. (Matías)

“Si un colegio necesita un gabinete que esté integrado por un psicólogo, un trabajador social, un fonoaudiólogo, yo considero que haya un comunicólogo que entienda estas prácticas comunicacionales que se dan en un colegio en tanto conflicto y demás cuestiones pensarlo desde una cuestión comunicativa yo considero que es igual de importante y necesario que estas figuras que están ya legitimadas”. (Lorena)

“Somos como una especie aparte me parece, es raro. (...) Desde los chicos, está la idea de que es todo práctico, es hacer un diario, pero sin saber cómo hacer un diario, cómo se arma una noticia, cómo redactar una editorial, o cómo analizar una editorial, que no es solamente armar trabajitos por armar trabajitos, sino que tiene que haber toda una reflexión teórica, no es que llego al aula y digo, bueno chicos, armen una publicidad, y la arman con lo que saben, pero si vos no empezás a deconstruir, esta publicidad, qué estereotipos, qué representaciones o lugares comunes aparecen en las publicidades que ellos conocen, tenés que desandar eso para que después sí, ellos armen una propaganda, o puedan analizar publicidades”. (Eugenia)

Tal como lo define una de las informantes, *“hay una construcción por parte de esta gente joven que se está insertado en un sistema educativo que se está redefiniendo constantemente y en esa brecha hay muchas incertidumbres”*. Las Ciencias de la Comunicación en sí mismas son una disciplina joven dentro del campo de las ciencias sociales. El Profesorado de Enseñanza Media y Superior en Ciencias de la Comunicación Social de la UBA cumplió en el año 2015 sus primeros diez años, mientras que otros Profesorados Universitarios en Ciencias de la Comunicación se ofrecen en la Universidad Nacional de La Plata, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Universidad Nacional de Córdoba, Universidad Nacional de Cuyo (ofrece un Ciclo de Profesorado en Ciencias de la Comunicación Social de un año y medio de duración destinado a graduados de la carrera de Licenciatura en Comunicación Social de la Facultad

de Ciencias Políticas y Sociales de la UNC), Universidad Nacional de Entre Ríos, Universidad Nacional del Nordeste (ofrece un Ciclo de Complementación para el Profesorado Universitario de dos años de duración, a partir de título de Licenciado en Comunicación Social) y la Universidad Nacional del Comahue. Todas estas carreras son recientes dentro de la oferta académica de sus respectivas universidades, y también los son sus graduados. Es por esto que en muchas ocasiones el Profesor en Ciencias de la Comunicación es visto como “una especie rara”, en palabras de los propios entrevistados. La progresiva implementación de la Ley 26.206 de Educación Nacional, con su correspondiente orientación en Comunicación para la escuela secundaria, habilitó los espacios para que estos docentes noveles pudieran ejercer y legitimar la validez de las Ciencias de la Comunicación como una disciplina integrante del currículum escolar. Según Gamarnik (2010) las materias de comunicación, desarrolladas de manera reflexiva y adecuada por los docentes del área, pueden hacer un gran aporte a la formación de ciudadanos críticos, capaces de emitir juicios profundos sobre el mundo que los rodea. Pero para esto, es necesario que se supere la etapa “instrumental”, es decir que los medios de comunicación dejen de verse simplemente como una herramienta para ilustrar un contenidos (por ejemplo, ver una película histórica o mostrar fotografías de una guerra), para convertirse en fenómenos sociales en sí mismos, válidos para analizar los sentidos que circulan en el seno de lo social.

5.4.3 La autoexigencia de los docentes de Comunicación

Un tema que surgió con recurrencia en las entrevistas tiene que ver con la exigencia con la que los docentes de Comunicación encarar su trabajo. Muchos de los entrevistados señalaron sentirse frustrados e incluso angustiados si las clases no tenían el resultado que ellos habían imaginado en la planificación. Reiterando la idea de Tenti Fanfani (2015) sobre el virtuosismo que debe manejar un docente frente a su “público” –los alumnos– todos los informantes destacan la importancia de sentirse satisfechos con los logros obtenidos clase a clase, más allá de las instancias de evaluación:

“Todas esas cosas tienen que ver con la satisfacción que me genera a mí el tema de ver... no me da igual como salga la clase, eso es verdad y me pasa que salgo y anoto, qué cosas me parece que estuvieron mal, esto hice mal, tal ejercicio no funcionó (...). A mí no me da igual como salga la clase, me quedo pensando, me quedo como con bronca, a veces me pasa que me despierto de noche, un poco obse, como con un exceso de energía (risas)”. (Marisa)

“Cuando tenés una clase que te salió mal, o no te gustó, me siento frustrada, cuando los chicos no se engancharon con una actividad, o yo siento que no di bien la clase, soy muy autocrítica, muy exigente conmigo misma, y a veces digo, bueno tengo que parar un poco y ver, soy nueva en esto, no soy una docente que hace cuarenta años que da clases, a veces se me complica”. (Eugenia)

“Creo que todavía no le encontré la vuelta. Todavía me amargo, y me engancho, y trabajo como si trabajara en una súper multinacional, le pongo muchas horas y mucha energía”. (Sivina M.)

“Yo soy re autocrítica con lo que hago, siempre pienso que podría haberlo hecho mejor, me gustaría entrar y hacer súper clases y no es tan simple”. (Daniela)

“Hay clases que me he vuelto a casa muy frustrado y vengo en el bondi con angustia, pensando que no sirvo para esto, que soy espantoso. Mi amiga con la que me junto a planificar clases es terrible con eso, no se perdona nada”. (Gabriel)

“Eso tiene que ver con la credibilidad y el respeto que después tienen con vos. Este es rompebolas, viene siempre, te pide el trabajo. Eso viene de la carrera me parece, está impregnado en nosotros. Yo lo hablo con mis compañeros, son todos re estrictos”. (Ariel)

Esta exigencia puede rastrearse en los orígenes de su escolaridad y en su paso por la universidad, ya que tal como se ha señalado en apartados anteriores, todos los docentes

expresaron su interés por lograr un buen desempeño académico como estudiantes. Esto se hace presente en su trabajo actual, no sólo con respecto a la propia tarea sino también en lo que refiere al trato con los alumnos, a lo que se espera de ellos y a cómo el docente se para frente a la “negociación” que suele darse en cuanto a notas y plazos de entrega de trabajos prácticos:

“A mi si no me estudiás, si no me hacés los trabajos, si no me demostrás que de eso que fuimos aprendiendo, que fuimos estudiando pudiste incorporar algo, pudiste generar un cierto razonamiento, y si no lo sabés, no lo sabés y no lo voy a inventar por más cuota que pagues”. (Silvina P.)

“Y a los chicos de secundaria lo que yo aprendí es que cuando les doy una pauta de trabajo es a poner una serie de aclaraciones (...) igual es un laburo, me he tomado el trabajo de fotocopiarlo y ponerlo en el cuaderno de comunicados y que los padres lo traigan firmado porque después no quiero media palabra al respecto porque si es el 23 se entrega únicamente ese día, únicamente por impreso, y así todas las pautas para la entrega del trabajo, y no me importa si llega diciembre y tengo al noventa por ciento de los alumnos en la mesa, llega febrero y tengo al noventa por ciento de los alumnos en la mesa. (...) Vos trabajás con adolescentes y tenés que enseñarles que no da todo igual, no puede dar todo igual”. (Marisa)

Este camino de ida y vuelta –el docente es exigente consigo mismo, y por consecuencia es exigente con sus alumnos- tiene un correlato más, ligado a la mirada que los propios docentes tienen sobre su trabajo. Varios de los informantes señalaron que ellos “trabajan en serio”, diferenciándose de otros colegas a quienes consideran “chantas”. Al ser interrogados sobre qué se considera trabajar en serio, una de los elementos más valorados fue la planificación y secuenciación de las clases, la preparación de materiales y el sentido que se le otorga a cada elemento de la secuencia didáctica:

“Sólo lo sabe el que es docente y se toma en serio el trabajo, porque también está el que es docente y no le importa.... (...). Es no sólo ir y dos las dos horas de clase que tenés pautada en la declaración jurada, sino además de eso estar

cinco horas en tu casa estudiando para saber más que los chicos, no estudiando del manual, que es dónde los chicos también estudian, planificando la clase, pensando en secuencias para que tu trabajo sea ordenado” (Silvina M.)

“Cuando vos trabajás con adolescentes los pibes se re dan cuenta de quién prepara la materia, quién no, quien llega a la clase y dice “lean”. (...) Yo no puedo llevar diarios y decir, recorten por grupos una noticia del diario, esa es una truchada que los chicos después te responden de acuerdo a lo que vos estás planteando”. (Marisa)

Esto puede apreciarse en una anécdota relatada por una docente que se desempeña en una escuela pública de la localidad de Villa Martelli:

“Para mí hay toda una dimensión moral. Si es lo mismo, para mí esos son los docentes como chantas, ¿entendés? Que te los cruzás en cualquier materia, me ha pasado de estar con los chicos viendo una película y que pase una profesora y que te diga: “¿Qué van a ver? La película de Belgrano. Ah, bueno, la vemos con ustedes”. Y vos decís, tu planificación, nada, es zafar, hoy se queda con vos y mañana se lo hace a otro. Yo vi a una profesora de Biología diciéndole a la de Lengua, porque ella tenía cuatro alumnos, bueno, nos juntamos... para mí sí o sí implica una dimensión ética”. (Marisa)

Por último, otro tema muy mencionado es el ausentismo docente. La mayoría de los informantes señalaron la importancia de no faltar a clases, por ser una de las mayores críticas que la sociedad realiza hacia el cuerpo docente. Incluso en situaciones como paros o posibilidad de hacer retención de servicios por falta de pago, en todas las entrevistas se consideró al ausentismo docente, más allá de cuestiones de salud, como algo que afecta la relación profesor-alumno, y por lo tanto tiene consecuencias negativas en el proceso de enseñanza y aprendizaje:

“Mi principal premisa como docente es no faltar. He faltado miles de veces a la preceptoría que tengo a la mañana que es en un privado, pero a las clases no faltó nunca, si tengo que ir enfermo voy”. (Matías)

“Aún así en este año en algunos momentos en que quise faltar al Bachillerato no falté porque hay otro que es una relación de a dos y no se puede desconocer eso (...). Pero hay otro y con el otro no se puede joder, hagamos paro, peleemos por lo que haga falta, pero no podemos desconocer que el otro está y existe”. (María Belén)

“Yo paro no hago, firmo y explico lo que está pasando, como se hacía en la facultad, he tenido muchas clases en la calle, yo doy la cara, hablo, doy lo que yo tengo ganas de dar de última, te termina hasta sumando, este flaco no falta ni cuando está de paro”. (Facundo)

“Yo no te faltó nunca a cualquier clase, a mí me puede caer cualquier directivo a mis clases, y se puede quedar tranquilamente que yo preparo mis clases, llevo material extra, siempre trato de llevar algo, una historieta, una imagen para cada uno”. (Silvina P.)

“Yo no hago paro, y si hago voy a la escuela, a estar con los chicos, he hecho eso, no firmar y voy aunque sea a contarles a los chicos, o de última cuando han convocado he ido a una marcha”. (Anabella)

5.4.4 Los recursos de la práctica docente en Comunicación

En lo que respecta al día a día de la práctica de la docencia en Comunicación, resulta llamativo que todos los docentes consultados señalen la importancia que le otorgan a la planificación, a la búsqueda de recursos y a la necesidad de no quedarse en la típica clase expositiva, reminiscencia de lo que ellos mismos han vivido como estudiantes de secundario. Así como en apartados anteriores se mencionó la influencia de los docentes de la carrera de Ciencias de la Comunicación y del Profesorado en cuanto a la imitación de sus estrategias didácticas, vemos que la dinámica de análisis de un corpus seleccionado por el docente (imágenes, historietas, textos, material audiovisual) es la que más se utiliza en las materias propias de la orientación en Comunicación:

“Tengo la costumbre, creo que lo tengo internalizado el hecho de preparar material. Si veo una película, digo, esto me sirve para tal cosa, y lo voy a usar para tal materia. (...) Uso mucho material periodístico, audiovisual, mi metodología es más bien tipo taller, con algo de debate. Una clase entera de debate no, es mínimo, porque el debate, si bien los chicos tienen conocimiento, tienen un acervo cultural, los argumentos no son muy extensos, entonces se repiten, y pasa a ser más una charla que un debate. Dos horas hablando, no”. (Silvina P.)

“A veces llevás treinta imágenes y no les gustan, entonces tomarse el trabajo de llevar una bolsa con veinte papelitos, y las fotos numeradas, sortearlas para que no protesten. También una cosa que me funciona muy bien cuando doy un tema es llevar sopa de letras, o crucigramas, todo un despliegue para que no quede en vos y el pizarrón. También ahí uno va viendo las dificultades que no se si son propias de la escuela pública o de los grupos con los que yo trabajé, que es pedir una fotocopia y que nadie te traiga la fotocopia, no libro, dejar fotocopias, cinco hojas, en el kiosco de al lado y nunca la sacaron”. (Marisa)

“Poder aplicar la teoría en esos fragmentos me pareció bárbaro, tener más análisis, porque después esa metodología la utilizo con chicos de la secundaria y funciona mucho. Yo elijo fragmentos y hablamos de la diversidad cultural y vemos películas donde se viven situaciones de comunicación, hay películas donde vos podés sacar el fragmento y analizar eso. He llevado esa metodología al secundario y cuando hago proyectos integradores trabajo siempre con estos fragmentos para analizar”. (Anabella)

“Armé un taller de periodismo, también tomando cosas de la facu, puse como eje la identidad, todos los trabajos que di tenían que ver con la identidad (...). El trabajo final era la revista en grupo, eran dos grupos, quedaron dos revistas. Una revista impresa, a color, fotos, cada uno tenía una partecita de la consigna, se re esmeraron y les encantó. Nunca pensé que iba a poder hacer una revista”. (Maia)

“Trato de que la exposición no sea demasiada, siempre sea acompañada de otra estrategia. Y siempre trato de abrir el diálogo, y de hacerlos participar en todo”. (Pablo)

“En Comunicación, Cultura y Sociedad, cuando trabajamos opinión pública hicimos la actividad de aplicación a partir del documental de Kosteki y Santillán. Casi siempre analizamos notas periodísticas, generalmente las actividades prácticas es que respondan a partir de... el eje principal está en dar el contenido teórico y después hay actividades prácticas que se dan a partir de ese contenido teórico”. (Lorena)

Esta metodología “mixta”, que combina teoría y práctica de manera permanente, tiene como premisa fundamental el estar asentada en contenidos que se vinculan con los mensajes que los alumnos consumen diariamente a través de los medios masivos de comunicación (Duquelsky y Margiolakis, 2010). Es por esto que podemos afirmar que *“la enseñanza en comunicación está relacionada con saberes previos de los estudiantes que otorgarían sentido a nuestros contenidos comunicacionales”* (p. 5). La problematización de estos saberes cotidianos requiere cierto esfuerzo “desnaturalizador” de los mensajes que percibimos, por lo cual muchos de los docentes destacaron la referencia a la cotidianidad como parte de su metodología:

“Sí por ahí quiero trabajar con cosas que los chicos tengan más incorporado, que sean parte de su cotidianidad, Los Simpson, Capusotto, que hasta ahora no trabajé tanto sobre eso, trabajar con cosas que ellos trabajen o conozcan”. (Daniela)

“Cuando tenemos clases teóricas les pongo ejemplos, de cosas de la vida cotidiana de ellos, por ejemplo el noviazgo: les digo, imaginen que conozco a una chica y la tengo que convencer de que salga conmigo, eso para ver persuasión, y los pibes se enganchan con ese ejemplo porque están en la edad de tener novia, de conocer gente”. (Matías)

“Tardo una semana en diagnosticar para ver cuáles son los intereses de los chicos, por dónde van, con qué herramientas tengo que trabajar para poder

aplicar ese contenido curricular que te baja del cielo de alguna manera, porque cada grupo es un mundo”. (Anabella)

“Yo doy primero el tema y después veo cómo lo puedo conectar o les pido a ellos que lo conecten. Yo tengo ya una estructura para trabajar, por ejemplo el tema de la identidad, cómo está forjada (...) Tratar de verlo con cuestiones cotidianas, como puede ser un pijama party, tipos y formas de vestir, de dónde vienen las cosas que hablamos. Trato de ver que en la comunicación más allá de la cuestión teórica tiene un anclaje con las cuestiones cotidianas”. (Ariel)

“Lo primero que hago, como tengo clases a las siete de la mañana, los primeros quince, veinte minutos hablo con los chicos, qué es de su vida, de la mía y en base a lo que hablamos presento el tema que vamos a trabajar ese día. Está bueno eso, yo hago esa especie de monólogo con diferentes cuestiones de mi vida cotidiana, les digo, cuando van a bailar a boliches, cómo chamuyan, me dicen, no se chamuya más, entonces hablamos del primer proceso de comunicación y los pibes se enganchan con eso. Tiene mucho de performer la docencia, los enganchás primero para enseñarles después” (Facundo)

Esta preocupación por la actualidad, la adecuación y la originalidad de los recursos a implementar durante las clases se contrapone con lo planteado por Gamarnik (2010), quien señala que la autonomía del docente se ve reducida con la oferta de manuales o paquetes prediseñados que *“brindan objetivos, procedimientos, cuestionarios, bibliografía y materiales a utilizar son la solución rápida y eficaz que el mercado editorial propone”* (p. 3). La autora, que analiza los cambios operados en la figura del docente, con especial hincapié en la aparición del docente en Comunicación como actor novedoso en el espacio escolar durante la década del noventa, plantea que el avance de las grandes editoriales en el mercado y el consecuente uso de libros que siguen *“la lógica de la fragmentación, el consumo fácil y la predominancia visual”* (p. 3) actúa en detrimento de la actividad reflexiva del docente. Al contrario, de las entrevistas realizadas se desprende una gran preocupación por el material a utilizar en clase, el cual en la mayoría de los casos es seleccionado, recortado, jerarquizado y organizado por los propios docentes. Muchos de

ellos manifiestan usar los manuales de Comunicación que están a disposición en la biblioteca de la escuela, pero eligiendo de cada manual lo que consideran pertinente.

Por otra parte, se destaca en las entrevistas que el fenómeno comunicacional trasciende las paredes del aula, conectando contenidos teóricos con situaciones sociales, productos mediáticos y elementos de la realidad política en la cual tiene lugar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Es por esto que muchos docentes señalaron la necesidad de elaborar proyectos que saquen a los alumnos de la escuela para trabajar en contextos reales, ya sea mediante salidas educativas, talleres de radio abiertos a la comunidad, proyectos de investigación que les permitan abordar las problemáticas barriales o participación en exposiciones organizadas por la municipalidad:

“En Proyecto de Investigación hacemos lo mismo, depende del tema ellos elijen un ámbito que les interese y este año un grupo analizó a partir de un corredor que hay en San Miguel se lo trabajó en tanto cómo es una propuesta que baja desde el municipio y cómo la población, los jóvenes particularmente, se apropian del espacio público y demás”. (Lorena)

“Una cosa que siempre me gustó fue llevar a los chicos a algún lado, porque tienen esta cosa de encierro (...) hicimos un corto que lo presentamos en un concurso del INCAA... me encantó, porque fue generar cosas con un grupo que era la primera vez que me pasaba”. (Marisa)

“Yo la mayor visibilidad dentro de la escuela no la tengo como profesor de Lengua sino que dentro de la escuela tengo Taller de Radio. Doy el taller de radio, son tres horas que me quedo en el recreo, está muy bueno. (...) A partir del año pasado la directora me dijo que quería aprovechar ese espacio y que ya que teníamos un licenciado en Comunicación en la escuela quiero que lo hagas vos”. (Pablo)

“Al principio, con el Taller Audiovisual a mí me sirvió mucho la UBA cuando hice Taller Audiovisual con Angeleri, ficción, porque aprendí muchas técnicas para llevar un taller, y cosas que a los chicos les interesa, empecé a hacer taller de maquillaje, los pintábamos, sacábamos fotos, hicimos una exposición

de violencia de género, vinieron los de la Casa de la Mujer, la directora estaba chocha de la vida” (Anabella).

“Los chicos de la Técnica 5 se presentan en la EPSAM, que es la exposición de las empresas y las escuelas de acá de San Martín, se hace los fines de semana en el Parque Yrigoyen. Tenés que hacer de custodia de los chicos, me había tocado un sábado en el último turno, estaba con la vicedirectora, otro directivo ni está” (Facundo)

Por otra parte, se advierte una diferencia importante con respecto a otras materias del diseño curricular de nivel secundario en lo que refiere a las modalidades que asumen las instancias de evaluación. Lejos de la típica evaluación individual, escrita, presencial y a carpeta cerrada, los docentes de Comunicación eligen estrategias que habiliten no la simple repetición de definiciones o de contenidos, sino una reflexión individual o grupal sobre los temas abordados:

“Incluso la instancia de evaluación, a veces les pido que la hagan de a dos, o que vean la carpeta, a carpeta abierta, porque no les voy a preguntar una definición, sino que quiero que piensen”. (Matías)

“Doy la prueba y termino respondiendo las preguntas con ellos, mis pruebas son siempre con carpeta abierta, con libro, fotocopias, todo el material”. (Lorena)

“Si bien no lo tengo tan desarrollado, no soy muy partidario de las calificaciones numéricas, es muy arbitrario, sobre todo por la forma de aprender de uno, no me acuerdo yo sentado estudiando, me acuerdo del profesor explicándome, entonces yo digo, se crece desde ahí, más o menos a los chicos les va a quedar el contenido de lo que estamos viendo, más que si los hago responder diez preguntas. (...) Prefiero hacer más debates, si bien el colegio prefiere más la prueba tradicional pero a mí no me llena”. (Facundo)

Para finalizar, los docentes fueron consultados sobre cuáles son sus propósitos en los espacios curriculares en los que se desempeñan. Teniendo en cuenta que Comunicación es

una disciplina nueva dentro del currículum prescripto para nivel secundario, estos docentes experimentan permanentemente la situación “ensayo y error” para poner en práctica sus ideas con respecto a cómo enseñar sus contenidos. Todos los informantes señalaron que, más allá de un contenido teórico, esperan que sus materias ayuden a los estudiantes a pensar la realidad de otra manera, no aceptando los mensajes de los medios tal y como los reciben sino “desnaturalizando” lo establecido. Los docentes manifestaron la importancia de alentar a los alumnos a pensar por sí mismos, a formar un pensamiento crítico y cuestionarse su realidad desde una mirada más reflexiva, como el principal objetivo de las materias de Comunicación:

“El tema de la desnaturalización de los medios de comunicación (...) el tema de cómo opera el consumo en la sociedad, cómo analizar esos comportamientos, yo siempre digo comunicar y analizar desde la comunicación también es ver las conductas que nosotros practicamos y generamos en qué nivel de conciencia estamos, porqué hacemos lo que hacemos, yo creo que la comunicación tiene mucho del orden de lo simbólico, herramientas discursivas de análisis de discurso”. (Anabella)

“La desnaturalización de lo social. Ese es mi gran objetivo. Quizás los talleres no porque tienen objetivos más concretos, pero si vamos a trabajar con una institución la desnaturalizamos, si vamos a trabajar con una película desnaturalizamos el proceso de desnaturalización de la película, trato de desnaturalizar las cosas, verlas en tanto su complejidad como construcción social”. (Lorena)

“Esa es la frase que les repito veinte veces en el año: ‘acá en la escuela venimos a aprender el concepto de comunicación, las capitales del mundo, cualquier contenido que sea, pero sobre todo venimos a crecer como personas, a formarnos en valores, a desarrollarnos como ciudadanos, a pensar críticamente, porque ustedes miran tele, ven publicidades, nosotros, más allá de lo que se dice nos interesa analizar qué hay atrás de lo que se dice, cómo se dice, por algo somos un bachillerato en Comunicación’”. (Gabriel)

“Para mí, un contenido es una actitud. La actividad crítica, la capacidad crítica, que el mensaje que les llega a través de los medios que lo logren deconstruir. Hacer el caminito de retroceso, de cómo se hizo esto, cómo llegamos al resultado final. Me parece que es la clave en la orientación en Comunicación, la actividad crítica”. (Noelia)

“En ese sentido, desde mi lugar tomo la docencia como una especie de militancia, de decir una especie de verdad. (...) Dejando de lado que obviamente un docente tiene que saber el contenido, lo más importante para mí es cómo aplicas el contenido para que el alumno lo pueda entender y trascender eso, me parece que hay que hacer un trabajo social con el alumno, justamente para no tratarlo como una mercancía”. (Facundo)

“La orientación en Educación propone que la Comunicación no es solamente una materia que a enseñar en el colegio sino que es una suerte de herramienta para entender la educación, para trabajar en educación”. (Lorena)

Esta actitud reflexiva también es lo que caracteriza a la tarea docente en Comunicación. Varios de los informantes expresaron cuestionarse permanentemente sobre su propia práctica, con el objetivo de asegurarse si las estrategias didácticas que están implementando sirven a los objetivos de desnaturalización planteados. Al respecto, Birgin (2000) señala que los jóvenes docentes suelen poner en tela de juicio el *habitus* normalista clásico, en el cual la mayoría de ellos se educaron, y aceptan con naturalidad la caída del mito vocacional para resignificar la docencia no sólo como un trabajo, sino como una responsabilidad social:

“Yo me tomo la actividad como algo netamente ideológico, para mí es una cuestión de elección, siempre voy a llevar material tirabomba, que es lo que a mí me interesa, busco lecturas a las que el chico no llegue naturalmente, o páginas de internet que a ellos ni se les ocurra visitar”. (Silvina P.)

“Creo que los profesores en Comunicación se replantean constantemente su práctica y eso está bueno, no sé si los docentes de otras disciplinas más

clásicas lo hacen. Quizás no sabemos qué tenemos que dar pero nos interrogamos todo el tiempo y eso está bueno”. (Eugenia)

“Yo aprendo, por más que estoy enseñando, aprendo, a salir de determinadas situaciones, a vivir que es lo que está pasando en la realidad, poder conocer otros compañeros y nutrirme de sus experiencias” (Anabella).

“Voy con este artículo al aula y se los hago leer a los pibes, ¿para qué? Esa pregunta me acompaña todo el tiempo, porque me estoy reconfigurando y reflexionando sobre mi hacer docente”. (Noelia)

Puede concluirse, a partir de este breve recorrido, que la preocupación por evitar el reproductivismo está presente en los Profesores en Ciencias de la Comunicación al planificar sus clases, ya que tienden a diseñar secuencias didácticas que privilegien el intercambio y el análisis en detrimento de la metodología expositiva clásica de la clase magistral. Asimismo, se destaca como principal objetivo de los docentes consultados la “desnaturalización” de los sentidos establecidos mediante lecturas críticas de los mensajes de los medios y análisis de ciertos productos o de situaciones de la vida social. Esto queda en evidencia en los proyectos que se proponen por fuera del aula –salidas educativas, taller de radio, proyectos de investigación-, que buscan vincular el conocimiento académico con diferentes instancias de lo real, y en las evaluaciones, en las que no se exige al alumno que pueda repetir definiciones, sino que se alienta el trabajo en equipo y el uso criterioso de las herramientas de análisis ofrecidas a lo largo de la materia. Las asignaturas de la orientación en Comunicación no apuntan entonces a la incorporación de un saber técnico –hacer un diario o un programa de radio-, sino a problematizar lo cotidiano desde una mirada extrañada, es decir incorporar en los alumnos el sentido crítico que les permita “pensar por sí mismos” y reflexionar sobre el mundo que los rodea.

5.4.5 La docencia como actividad política

Desde los comienzos de su escolarización, varios de los informantes manifestaron la preocupación de sus padres por ofrecerles una determinada experiencia educativa. Esto puede tomar dos variables: por un lado, están quienes eligieron la escuela pública por cuestiones ideológicas, mientras que por otro, están los que, en el marco de la precarización de la educación pública de los noventa, eligieron escuelas privadas aun cuando no estuvieran del todo de acuerdo con el las líneas pedagógicas de dichas instituciones:

“Mi primaria en la escuela pública, siempre fui a colegio público, ideológicamente mis viejos siempre lo eligieron así, netamente por una cuestión ideológica, no porque no pudieran pagar la cuota”. (Silvia P.)

“Prefiero lo público por la formación que uno tuvo, para mí la escuela pública me dio una formación excelente, fui a una universidad pública y me parece que tiene que ver un poco con eso, con tratar de incentivar esto de lo público que a veces queda un poco relegado frente a lo privado”. (Eugenia)

“Con mis hermanas fuimos las tres a la misma primaria pero las tres elegimos secundarias distintas (...) la más chica fue al Comercial de Ballester, y la más grande al Tomás Guido de San Martín. El Tomás Guido es público también, está en San Martín (...) tiene una formación más política, tiene centros de estudiantes, es bastante politizada la escuela esa (...) nunca hubo una imposición de “este colegio”. (Daniela)

“Yo creo que tenía que ver con esta época de los noventa que atravesaba a todo el mundo de que el privado era mejor que el estatal, y creo mi mamá se había enganchado en esa que siempre se la recliné, le digo, vos nada que ver con eso, pero bueno, no estuvo mal tampoco, estuvo bien”. (Anabella)

“Mis viejos fueron a escuela pública, pero la realidad es que las que estaban por la zona en esa época hacían mucho paro y ahí fue que tomaron la decisión de mandarnos al Agustiniano”. (Facundo)

En todos los casos se destaca una toma de posición política por parte de las familias. Es de destacar que en varios relatos de los informantes surgieron como datos relevantes diversas experiencias de militancia de sus padres o familiares directos, llegando en muchos casos a haber estado desaparecidos durante la última dictadura militar:

“Él comparte conmigo muchas cosas de la izquierda (...) apoya mucho el reclamo social, estuvo siempre a favor de los piqueteros, mi vieja siempre estuvo en las marchas de docentes, está sindicalizada, mi viejo siempre compartió eso”. (Silvina P.)

“Porque era así peronista y sindicalista y re peroncho, militaba ahí en Goodyear, estuvo en Ezeiza cuando volvió Perón, era un jetón. (...) Estaba en un sindicato, era delegado, sí. (...) En Misiones lo detuvieron. Estuvo desaparecido, pero no mucho tiempo. (...) A él lo querían agarrar acá, sale de la casa disfrazado de mujer, huye a Misiones y en Misiones lo agarran. (...) Se abrió y de hecho cuando fue todo lo de la CONADEP no quiso ir a declarar, quedó muy asustado”. (Lorena)

“Mi viejo militaba en Montoneros. Estuvo una semana detenido. (...) Era un pibe, a la que no se llegaron a llevar, que estaba más metida por ella y por el novio era la hermana de mi viejo que era más grande”. (Facundo)

Esta influencia de las familias politizadas dejó su marca en los graduados, quienes recuerdan que durante su infancia y adolescencia la discusión política era parte de la cotidianeidad familiar:

“Lo que pasaba en mi familia es que si bien no tenían estudios mi viejo era militante de izquierda, estuvo muchos años en el viejo MAS de Zamora, estaba en la comisión interna de gráficos de La Nación, era un tipo formado por más que no hubiera ido a la facultad. Más allá de no estar formados universitariamente sí de leer, en el sentido de que sí había una discusión política en casa más allá de la formación académica”. (Daniela)

“Siempre nos juntamos a hablar de política y de lo que va pasando, dentro también de lo que son nuestros límites y conocimientos, hay gente que está mucho más rodeada, que tuvo la oportunidad de tener otro tipo de formación y que está mucho más inserto de lo que podemos estar nosotros”. (Facundo)

En apartados anteriores 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. 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.

Dos de las entrevistadas señalan a estas experiencias como docentes-militantes como fundacionales en su elección del Profesorado, ya que les permitían vincular lo aprendido durante la carrera y el compromiso político asumido con tareas concretas que les generaban gran satisfacción personal:

“A mitad de la carrera hice uno que dábamos talleres de comunicación comunitaria jóvenes en Ciudad Oculta, era Barros de Pie, que ellos no lo decían pero era Barrios de Pie, 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 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 Belén)

“El último año de la carrera yo empiezo a dar clases en el bachillerato popular y fue una experiencia muy importante. (...) Fui dos años seguidos al ENEOB²⁴ e hice talleres que eran experiencias de educación artística en barrios, o bachilleratos, o lo que fuere y ahí se me despertó toda esta inquietud. También el lado más de la militancia que yo no lo tenía. (...) 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”. (Maia)

Esta 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 *“creemos necesario pensar la acción pedagógica como acción política”* (p. 6), 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 un entramado colectivo, generando proyectos intra e interinstitucionales, valorando la discusión y el intercambio y alentando en los alumnos una mirada crítica de su propio ser y estar en el mundo.

²⁴Espacio Nacional de Estudiantes de Organizaciones de Base

5.4.6 La docencia como trabajo: ventajas y desventajas

Un tema recurrente en lo que respecta a si la docencia constituye una vocación, una profesión o ambas, es la elección de la docencia como trabajo. En todos los casos analizados, la llegada a la docencia fue el resultado de una serie de decisiones previas, cimentadas en un determinado camino profesional o académico, en muchos casos acompañado por una historia familiar. Ninguno de los docentes consultados comenzó la carrera de Ciencias de la Comunicación con la idea de ser docente, así como no pudieron relevarse casos de graduados del Profesorado que no hayan estudiado primero la Licenciatura. Esta heterogeneidad en cuanto a las circunstancias que llevaron a cada uno de los informantes a decidirse por la docencia permite pensar en la elección de la profesión docente, y preguntarse por las motivaciones, causas y consecuencias de dicha decisión. Entre las motivaciones que se encontraron para elegir la docencia como trabajo, puede mencionarse en primer lugar la cuestión económica, ya que el trabajo docente es visto por muchos de los docentes consultados como un trabajo estable y que les permite progresar en términos materiales:

“Desde hace dos o tres años me decían que me anote, así al menos entraba en el sistema, y no me animaba hasta que un día por necesidad económica, de encontrar mi identidad, de hacer algo ligado a la carrera también, y fue descubrir una veta, me terminó gustando y hoy no sé si haría otra cosa (...) como todo laburo tiene sus momentos de crisis pero la verdad me gusta”.
(Gabriel)

“Estaba buscando, ya tengo una cierta edad, estoy hablando que yo tenía una cierta edad, tenía 40 años, no tenía 25, tenía hijos, estaba buscando jubilarme, buscar una estabilidad no tanto idealista sino buscar un lugar donde establecerme y vi el tema de la docencia como un lugar que me podía llegar a dar todo eso”. (Ariel)

En el testimonio de una docente mujer, con amplia experiencia en otros rubros laborales, la elección de la docencia se vinculó directamente con la maternidad y con la

posibilidad que ofrece el trabajo docente de trabajar pocas horas, eligiendo los turnos y horarios del propio trabajo:

“A mí me resulta muy importante teniendo un hijo que podés manejar de otra manera los tiempos. Yo en otros trabajos tenía que entrar a las ocho de la mañana y salir a las cinco y acá podés manejar los tiempos, obviamente si tomás dos módulos de siete y media a nueve y media lo tenés que respetar, pero tenés la libertad de elegir en qué turno trabajar, si querés trabajar un solo turno, o si querés trabajar de noche, poder manejar tus tiempos es muy importante”. (Silvina M.)

Otra de las causas por las cuales los informantes eligieron la docencia como campo de desempeño profesional se vincula con la posibilidad, ya mencionada, de realizar una tarea social que opere sobre la cotidianeidad de los alumnos, en el sentido en que los motive a replantearse lo establecido y los mensajes que reciben de los medios:

“Pero ya tenía ganas no solamente de hacer algo por mí sino de hacer alguna tarea que me permitiera hacer algo por alguien y ahí me decidí por la docencia. Esto fue en el 2010 que me quedo sin trabajo, fue el mismo año en que me recibí y en el 2011 empecé a ejercer la docencia”. (Pablo)

“Siempre me gustó enseñar y además me parece que todo lo que yo aprendí o lo que pude aprender, cómo puedo hacer para comunicar esto, aunque con las dificultades o limitaciones que puedas tener, me parecía que es un campo de aplicación válido, donde tenés cierta libertad o cierta autonomía que quizás otra trabajo no te da, (...) tenés ese desafío constante de decir, a ver, qué puedo hacer nuevo, no tratar de quedarte, estancarte y decir, repito todos los años lo mismo”. (Eugenia)

“Un interés por preguntarse cuestiones, creo que nuestra carrera en sí hace un gran trabajo sobre la cotidianeidad (...) que puedan pensar lo que le pasa a ellos, lo que consumen en los medios, que puedan cuestionar lo que ven, lo que escuchan, la forma en la cual se relacionan, muchas veces los chicos te

sorprenden con sus intereses, con el lugar desde el cual ven las cosas”.
(Daniela)

“Creo que encontré el lugar en la docencia como de tener mi propio medio de comunicación no masivo, ahí es donde literalmente soy yo y no tengo que estar careteándola con nada, al menos adentro del aula para con los chicos”.
(Facundo)

“Para mí tiene que ver con una cuestión del compromiso, yo no es que agarro y es el lunes a la mañana y no sé qué curso tengo ni qué voy a dar. Yo pienso, y me quedo pensando qué voy a dar, no sé si está bien o está mal, tengo una parte de obse, por ahí yo deposito mucho en la otra parte”. (Marisa)

“Encontré un lugar en el cual recuperé mi autoestima, que fue muy importante para mí, desde el punto de vista ideológico que está vinculado con el campo popular y está vinculado sobre todo con trabajar con poblaciones problemáticas y la mayoría de las escuelas con las que yo trabajo con chicos del campo bien popular, con ese tipo de gente son de barrio”. (Ariel)

“A mí lo que me interesa es estar adentro del aula, en tanto yo pueda hacer esto de mediar, de trabajar con mis grupos, de tener pibes que me critiquen con argumentos, poder transmitir lo que yo quiero... quizás me interesa terciario, pero no sé si tendría la actitud que tengo en el secundario, a mí los pibes me encantan, yo les tengo mucha paciencia, lo disfruto”. (Silvina P.)

La cuestión de la autonomía también fue un tema recurrente en las entrevistas. Varios de los informantes eligieron la docencia por tratarse de una actividad a la que consideran “independiente”, ya que dentro del aula tienen la libertad para armar sus clases y desarrollarlas de la forma que crean más conveniente. Una de las entrevistadas agregó que esta libertad redundaba en una motivación permanente a buscar nuevos materiales, nuevos enfoques para los temas vistos y recursos novedosos para aplicar en el aula:

“Las ventajas es que tenés un espacio de autonomía al momento de decidir qué es lo que vas a hacer o qué querés enseñar, y a la vez es un aprendizaje para

vos también, cuando vas preparando las clases o vas buscando las formas o las maneras de explicar un tema, o de ver qué puedo dar, la gran pregunta, y cómo, qué hago” (Eugenia)

“La gran ventaja tiene que ver con la autonomía y el poder de decisión, uno puede caer en el autoritarismo, pero uno tiene una autoridad y tiene un peso muy importante con esas personas con las que trabaja, por más poca bola que te den los pibes, uno puede hacer estragos en cierta forma”. (Lorena)

“La ventaja es que tenés mucha libertad, en el sentido de que si bien te bajás el programa que te da el Ministerio, bastante moldeable, adentro del aula soy mi propio jefe”. (Facundo)

“Otra cosa es la independencia que tenés, dentro del aula sos Gardel. Es un laburo muy autónomo, uno puede elegir, si bien uno tiene que cumplir ciertas reglas, en ese sentido yo soy súper estricto, yo no falto nunca, no me tomo licencia nunca, me gusta hacer las cosas bien, yo tengo la conciencia tranquila, a veces me dicen hoy vinimos por usted, los otros profesores no vinieron”. (Ariel)

La docencia obliga a quienes la ejercen a estar en un proceso de formación permanente, ya sea dentro del sistema formal mediante cursos, posgrados y capacitaciones docentes como también en el día a día, mediante la búsqueda de recursos para las clases, el intercambio de materiales con colegas y la exploración en bibliotecas escolares y repositorios digitales orientados a la Comunicación. Esto fue valorado positivamente por los entrevistados, ya que les permite estar permanentemente actualizados y no perder los hábitos de lectura y escritura académica adquiridos en la universidad:

“Con respecto al conocimiento, te obliga a estar todo el tiempo volviendo, estás todo el tiempo enriqueciéndote, informándote, repasando, estudiando, leyendo cosas nuevas, no es que todo te lo acordás. Después calculo que con el tiempo incorporás muchas cosas, pero siempre tenés cosas nuevas”. (Daniela)

“Tenés muchísimas cosas para hacer. Si sos un profesor monótono, les decís tomá la fotocopia y léela y te sentás en el escritorio te vas aburrir siempre porque tu vida va a ser siempre eso, vas a ser así en todos lados, si vos se sentás así va a ser así toda tu vida, está en uno construir eso”. (Anabella)

“La ventaja como te dije antes para mí es que es muy creativo, para mi aburrirte o dar conocimiento muerto depende de vos, obvio tenés que tener gente copada, un grupo copado o laburar en una institución copada que te brinde un espacio de libertad, en mi caso por suerte lo tengo”. (Maia)

“Las ventajas es que nunca dejás de aprender, a medida que laburás nunca dejás de aprender, hay veces que me divierto mucho con los pibes, tienen esa frescura y esa cosa tan viva y espontánea que me hace reír mucho”. (Gabriel)

En cuanto a los aspectos negativos de la docencia como trabajo, algunos de los docentes señalaron como falencia la falta de reconocimiento profesional, sobre todo desde los sectores directivos. También se mencionaron las situaciones de frustración al no poder llevar adelante la clase tal como se la planificó, ya sea por desinterés de los alumnos o por situaciones de la coyuntura familiar y escolar que exceden el espacio de la materia y las posibilidades del docente:

“A nivel profesional a veces hay poco reconocimiento. Si yo lo pienso desde los pares, quizás nos entendemos. Si lo pienso desde los directivos, desde la autoridad jerárquica, hay directivos que te generan un reconocimiento por tu laburo y otros que ni siquiera se enteraron que estás”. (Silvina P.)

“La desventaja es la frustración que podés sentir cuando no te salen las cosas, o cuando no lográs que los chicos te presten atención, cuando sentís el desánimo, de decir me preparé tanto y al final salió esto”. (Eugenia)

“A veces cuando uno trabaja en ciertos contextos empezás a ver que hay cosas que te exceden y que no tienen que ver con tu laburo o con tus ganas, un chico que viene que lo cagan a palos en la casa y que vive en una casa tomada, por

más ejercicio que le lleves el pibe está en otra cosa y se dan esas circunstancias de cosas que te exceden”. (Marisa)

En cuanto a las condiciones materiales de trabajo específicas de los docentes de Comunicación, tanto Duquelsky y Margiolakis (2010) como Ferrarós y equipo (2009) coinciden en afirmar que por la poca carga horaria que tienen las materias de Comunicación en el plan de estudios de nivel medio, los docentes se ven sometidos a condiciones de pluriempleo, lo que genera un importante desgaste y tiene consecuencias negativas en su desempeño. Esto se ve reflejado en el discurso de los informantes, en el cual, y de manera recurrente, surge el vocablo “quemado” -identificable con el “síndrome de burn out” (“quemado”, en inglés)²⁵- para calificar a los docentes que se han visto expuestos durante demasiado tiempo a situaciones estresantes, algo que ellos mismos quisieran evitar:

“Supongo que a la larga y si lo hacés muy intensamente te debe quemar y lo hacés con menos entusiasmo, menos ganas y sin tanta ingenuidad, (...) no lo digo por mi experiencia sino por ver docentes quemados”. (Maia)

“Y la gran desventaja que tiene la docencia en general, una es que debido a eso te quema la cabeza, y la otra es que te pagan por veinte horas frente al curso y estás cuarenta horas trabajando en tu casa (...) te quema la cabeza, a mí me quema la cabeza”. (Lorena)

“Yo creo que es una profesión que te quema, viste que hay un término... que realmente te quema, yo no sé si tengo ganas de que me queme así, tiene muchas ventajas como una cantidad extraordinaria de vacaciones, te jubilás joven, las amigas de mi vieja con cincuenta años están jubiladas. Pero creo que llegado un momento te impone desafíos realmente muy grandes, yo tengo esa sensación”. (María Belén)

“De hecho yo el año pasado di todas materias distintas, es bastante estresante el trabajo docente estás todo el tiempo pensando qué dar, todas las materias

²⁵ Al respecto, se puede consultar “El Malestar Docente”, artículo elaborado por el área de Salud en la Escuela de CTERA, disponible en: http://archivo.cta.org.ar/IMG/pdf/El_Malestar_Docente_CTERA_.pdf

son nuevas, los talleres son nuevos, uno siempre trata de innovar, incorporar más cosas, hay más de uno puesto ahí”. (Daniela)

“Es muy desgastante, te insume mucha energía, mucha. Y si no es vocación que vos lo sentís desde adentro, esa llama, ese fuego sagrado, que yo no lo tengo. A mí me resulta fácil, me resulta cómodo, pero no me apasiona. Una cosa es que te guste y otra es que te apasione. A mí me apasionan otras cosas”. (Noelia)

A este desgaste propio de la tarea docente, y especialmente en el área de Comunicación (donde todo está aún por hacerse y los docentes suelen “repartirse” en varias escuelas para alcanzar un salario estable), se le suma lo que Dussel (2005) señala como “nuevas demandas” de la sociedad, que exige al docente no sólo que enseñe sino también que cuide, que acompañe, que alimente, que proteja la salud y brinde asistencia social, que detecte abusos y defienda los derechos de los alumnos, entre otras cosas. Esto también conlleva a cierto desgaste, tal como lo afirmó una de las entrevistadas:

“Uno tiene que hacer de todo, de psicólogo, de padre, de médico, esa responsabilidad es agotadora. También te llevás mucho laburo a tu casa, no es que toca el timbre y se termina, no parás nunca”. (Daniela)

Más allá de estas cuestiones referidas al malestar o insatisfacción presentes en la tarea docente, la mayoría de los informantes describieron a la docencia como algo placentero, ligado a lo que Tenti Fanfani (2015) llama el “virtuosismo docente”: la docencia es una actividad performativa, que no obtiene productos sino que constituye un fin en sí misma, y que no puede llevarse adelante sin la presencia de otros. En este sentido, el autor señala que la aptitud fundamental para que este “trabajo de virtuosos” pueda llevarse a la práctica es la capacidad comunicativa. En esta performance, el docente se involucra más allá de sus competencias formales o técnicas: pone de sí mismo, su cuerpo, sus emociones y su entusiasmo para lograr credibilidad, confianza y empatía en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Así lo manifestaron varios de los entrevistados, quienes afirman sentirse complacidos por la actividad que llevan a cabo día a día:

“Los chicos se tienen que dar cuenta que hay profesores que nos gusta hacer esto, y que se interesan por ellos. Yo hay una escuela en la que podría haber

hecho retención de servicios porque no cobro desde abril, y no lo hice, porque nosotros vamos por los chicos (...) a mí me gusta enseñar, me gusta estar con los pibes, hacerles chistes, que se rían, me gusta el aula”. (Matías)

“Para mí es algo que me da mucho placer, es muy creativo, cada clase depende de vos, de las ganas que tengas, de poder llevar algo nuevo o no. O un pibe que te da una mirada que no se te ocurrió, esa instancia, que no sea rutinario para mi es fundamental, que puede ser rutinario porque hay gente que se lo toma muy así, pero no es mi caso”. (Maia)

En varios de los relatos surgieron, a manera de ejemplo, la evocación a ciertos momentos en los cuales los docentes sintieron que se había desencadenado en sus alumnos un proceso cognitivo interesante, y muchos de los informantes emplearon la metáfora de la semilla que es plantada para luego dar frutos como manera de simbolizar las implicancias de su tarea docente. Estas imágenes fueron utilizadas por los docentes para ilustrar la satisfacción que experimentan en su trabajo cotidiano y que sienten distinto a otros espacios laborales:

“Algo fundamental es que estás enseñando, no es lo mismo que cualquier otro laburo, esa felicidad que te da cuando alguien entendió, (...) ver que le das algo a otro, no es lo mismo que fabricar cosas, es muy lindo ese movimiento cuando a alguien le cae una ficha, o a alguien le gusta o entiende o te pregunta, eso es mágico, nunca sabés qué es lo que va a pasar, a quien le va a gustar a quién no le va a gustar, gente que por ahí pensás que no le va a gustar la materia y le termina encantando, todas las posibilidades que hay”. (Maia)

“Lo gratificante que a veces sucede, ese momento mágico en el que vos podés ver la evolución y ver cómo esa semillita, ese granito de arena fue creciendo y desarrollándose, por ahí viene un ex alumno y te saluda, o te eligen para el diploma o te ven mucho tiempo después y te dicen “profe estaba viendo una película y me cope viendo los tipos de plano” algo le quedó y eso es maravilloso”. (Gabriel)

“Cómo le transformás la cotidianeidad a una persona. A mí me mandan mensajes por Facebook ex alumnos que me dicen profe la otra vez miraba la tele y me acordaba de usted (...). Poder trabajar con cosas que a uno le apasionan tanto y que le transforman la vida a otra persona, que es una persona que está en el origen de la adultez, es el momento preciso para plantar la semillita, puede brotar o no brotar puede ser tierra fértil o no fértil pero la semillita la dejaste”. (Noelia)

“Sí, me resulta gratificante con esos pequeños gestos que tienen mucho contenido. Pero también es muy cruel, es muy duro el trabajo docente, y sólo lo sabe el que es docente. Sólo lo sabe el que es docente y se toma en serio el trabajo, porque también está el que es docente y no le importa.... Así que por ahí son pequeños momentos de gran gratificación pero que cuestan, a veces no llegan estos momentos de compensación”. (Silvina M.)

“Yo veo un crecimiento, veo como esos chicos fueron cambiando, cómo arrancamos a principio de año y cómo terminamos al final y veo un cambio, cómo se empezaron a cuestionar cosas que antes dejaban pasar, cómo cuestionan los estereotipos, qué cosas les van quedando”. (Silvina P.)

Al respecto, Vaillant (2007) destaca que *“los docentes encuentran la mayor satisfacción en la actividad de enseñanza en sí misma y en el vínculo afectivo con los alumnos”* (p. 9). Esta satisfacción se cristaliza en momentos que algunos de los docentes recordaron con emoción, como el momento de la graduación o de la finalización de las clases:

“Yo los tengo en cuarto, quinto y sexto, ver cuando entran y cuando egresan, la evolución de ese grupo y el vínculo que se puede ir dando. Ahora en Diciembre me tocó entregar diplomas, me eligieron los pibes para entregar diplomas, el día de mi cumpleaños me hicieron una fiesta sorpresa en el aula, me hicieron regalos, cartas, carteles, me llevo cosas hermosas (...) trato de todos los días poner en la balanza cosas y saber que tengo que ir curtiéndome siempre, es siempre aprender”. (Gabriel)

“Llega fin de año y todos los alumnos me eligieron a mí para la entrega de medallas, que para tu cumpleaños te llenan el Facebook de saludos, que la mayoría de la gente se acuerde de vos, eso, la ternura que te da, no tiene precio”. (Ariel)

“A mí me terminó de cerrar esta vocación de ser docente cuando este año fui al acto de fin de año del bachillerato. (...) A mí me cuesta emocionarme, o llorar y ese día lloré. Ahí te dan cuenta que ellos mismos se organizaron, lo hicieron en una canchita, en un lugar público en la 31, la idea era demostrar que no sólo al bachillerato vos vas, te recibís, tenés un título. Adornaron la estética del lugar, hicieron comida, la felicidad de todos, era pleno diciembre creo que hacían 68 grados y todos de punta en blanco encima en la 31 que es todo cemento no te corre una gota de aire, los tipos con la mamá, con el hijo, porque hay de todas las generaciones”. (María Belén)

“Fue un momento muy particular porque la escuela ese año tuvo su primera promoción de egresados de la escuela, egresados secundarios del barrio, una fiesta muy importante porque eran todas familias que no habían podido terminar el secundario y los hijos o los nietos estaban terminando el secundario, eso fue muy impactante y nosotros fuimos parte de eso porque a fin de año estuvimos en la fiesta, pudimos proyectar el corto, pudimos entregar la revista, pudimos ser parte y además teníamos un grado de relación con los chicos muy aceitado”. (Pablo)

Una de las docentes consultadas contó una anécdota sucedida en una salida educativa en la que dijo sentirse emocionada y que terminó por definir su trayectoria profesional:

“La experiencia fue muy buena, por momentos muy difícil, pero por otros también muy placentero, hicimos salidas al museo, y había gente que no había ido a un museo en su vida y se ponía traje, corbata, gomina y perfume para ir al Centro Cultural Recoleta. 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, que un

pibe que dijo en la primera clase “odio el arte” o “no me interesa”, de pronto está fascinado con su propio dibujo, su producción 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”. (Maia)

Entre los puntos destacados que hemos repasado, se pueden resumir las ventajas y desventajas de la profesión docente de la siguiente forma: los docentes entrevistados vinculan las desventajas de su profesión con elementos externos a su tarea en sí, tales como la infraestructura escolar, la falta de recursos y los contextos familiares desfavorables. Por otra parte, las ventajas aparecen ligadas a lo más íntimo, a la experiencia personal, el trabajo adentro del aula y el vínculo con el alumno: la satisfacción de verlos egresar, el “momento mágico” en que alguien no entendía algo lo entiende, el cariño que reciben de los alumnos en fechas especiales como fin del año lectivo o cumpleaños y las referencias que encuentran de la materia en la vida cotidiana es lo que los docentes consultados señalan como gratificante de su trabajo docente.

5.4.7 La mirada social sobre la docencia: vocación versus profesión

El tema de la oposición entre vocación y profesión ya se ha mencionado en capítulos anteriores del presente trabajo. Siguiendo las ideas planteadas por Tenti Fanfani (2005), los modelos **vocacional** y **profesionalista** son tipologías ideales elaboradas a fines del análisis 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 su elección por el trabajo docente es el resultado de una decisión personal y consciente, tal como lo manifiesta una de las entrevistadas:

“Creo que hay que dar la pelea claramente por el salario y por las condiciones, creo que el estatuto docente hay que revisarlo pero en serio, y muchas de las condiciones de laburo que van más allá del salario. Para mí es algo que no se puede desconocer, ir más allá de la vocación, porque si no por vocación sólo la gente de clase alta podría ser docente, que no necesita cobrar o que puede darse el lujo de estar seis meses sin cobrar”. (María Belén)

En los testimonios de los docentes entrevistados se pone de manifiesto esta doble valoración del trabajo docente. Por un lado algunos testimonios destacan el “enamoramamiento” con la escuela y el “ser docente todo el tiempo”, como algo que no se elige sino que se “es”, propio de la mirada vocacional:

“Yo voy hasta los sábados a la escuela, para mí es vocación pura, (...) yo creo que soy una enamorada de mi profesión, el día que yo no pueda estar al frente del aula ese día seré secretaria en una escuela, algo administrativo. Tener conciencia de la responsabilidad de lo que significa ser docente, de lo que decís, ser docente no es bueno, me saco el hambre, estás interactuando con chicos que es un montón para ellos, los marcás mucho”. (Anabella)

Por otra parte, muchos de los entrevistados pusieron en primer plano la faceta profesional del ejercicio de la docencia, pero haciendo la salvedad de que es una profesión que “no puede hacerse sin vocación”. Esto significa que además de la necesidad de formarse en una disciplina específica y de recibir un salario acorde a la tarea realizada, es necesario que el trabajador docente aporte un “plus”, ya que la docencia es considerada una actividad de intervención social:

“Yo no nací para ser profesora, y tampoco nací para vender jeans en un negocio y si lo tengo que hacer lo hago, yo no sé si “naces para ser”. Esa cuestión de la vocación por la vocación en sí, como que “nacés para”, yo no lo creo, creo que todo el tiempo elegís, y yo elegí estar en esa área y meterme ahí, y también por una cuestión ideológica. Creo que a nivel comunicacional, a nivel de comunicador social era donde realmente podía hacer un click social, no sé si vendiendo una publicidad genero en el otro el pensamiento que yo

espero, el cambio de actitud social que yo espero con mi intervención. Yo creo que es más una cuestión de intervención, de qué espero yo poder dar”. (Silvina P.)

“Yo no lo siento, en mi caso, como que nací para esto, tengo claro que hay cosas que me gustan, que es un trabajo, me da plata y vivo de esto. Pero creo que no podés pararte frente a veinte adolescentes si algo no te gusta o si no tenés un interés por escucharlos y porque esos chicos aprendan. (...) Creo que uno labura y es un oficio, lo aprendés y lo hacés, pero es una profesión porque tiene un plus, les aportás algo más, no es voy, hago y me voy a mi casa. Creo que podría hacer cualquier otra cosa menos estresante y que quizás me dé más guita, pero no estoy en esto por la plata”. (Daniela)

“Me siento un profesional por la dedicación, el compromiso, por preocuparme porque el pibe aprenda, por poder brindarle algo, le pongo mucho de mí, pasa más por ahí que por la parte más ortodoxa de lo profesional de la planificación, de hacer todo perfecto. En mi caso la profesión pasa más por el rol que puedo llegar a cumplir, los procesos educativos que puedo llegar a conducir, a desatar o aprendizajes que pueda llegar a desarrollar en el pibe desde lo que yo pueda brindarle humildemente desde mi lugar, mas desde ese lado más humano en el sentido de lo que uno brinda como persona que desde lo técnico”. (Gabriel)

“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”. (Marisa)

Respecto de la cuestión de la vocación, muchos de los docentes la asimilaron al disfrute que les provoca estar en un aula trabajando con adolescentes; sienten que es una vocación en tanto y en cuanto es una actividad que les resulta placentera, que no se ejerce sólo para ganar dinero:

“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”. (Matías)

“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”. (Pablo)

“Es un laburo pero tiene una característica como 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. (...) En mi caso personal tengo muy metido que todo lo que hago me tiene que gustar y apasionar, entonces va más allá de ser docente, va en todos los ámbitos de mi vida que aplico eso”. (Maia)

En otros casos, retomando afirmaciones que surgieron en las entrevistas con respecto a otros temas, 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 la fueron descubriendo en el mismo transcurso del ejercicio profesional:

“Te soy sincero, siendo docente no te hacés millonario pero tampoco se vive mal y de a poquito fui descubriendo la vocación, la profesión, el hecho de decir qué bueno que apareció esto en un momento en que no me lo esperaba, donde estaba desamorado de los medios de comunicación y dije acá si se puede dejar algo. A mí me sorprendió la docencia, no me lo esperaba y no me lo imaginaba, aparte está bueno porque ahí me di cuenta de todo lo que aprendí en la carrera, que lo podés vincular con absolutamente todo, está la frase

“todo es Comunicación”, sí, todo es comunicación pero lo podés desarrollar en un montón de puntos y eso es lo que me divierte”. (Facundo)

“No es que yo dije “quiero ser profesor”, y mis amigos tampoco, fue porque habíamos colgado la tesina, o porque ya estaban trabajando en docencia y les pasaba lo mismo, o porque fue una oportunidad de hacer dos años más de carrera y tengo dos títulos universitarios. (...) Todos coincidíamos en que la vocación la fuimos descubriendo en el transcurso, en el mismo ejercicio de la tarea docente, como que ahí fue surgiendo, la fui descubriendo y redescubriendo en esa tarea diaria”. (Gabriel)

Puede afirmarse, a partir del recorrido realizado por 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. En palabras de una de las entrevistadas: *“es una profesión que sin vocación no sirve”*. 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 es 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.

5.4.8 ¿Qué es ser docente?

La pregunta final en todas las entrevistas realizadas invitaba a los informantes a que intentaran definir qué es para ellos ser docente. De manera intencional, no se los orientó sobre ninguna forma en particular de responder a la pregunta, sino que se dejó el terreno

abierto para que ellos mismos pusieran en palabras sus reflexiones respecto de la propia experiencia. Las respuestas obtenidas pueden clasificarse en tres grupos: algunos informantes respondieron que la docencia es una forma de vida que se ejerce en todo momento y en todo lugar, otros se dirigieron hacia el vínculo con los alumnos y por último un tercer grupo destacó la responsabilidad social del ejercicio de la docencia. Es decir que los graduados del Profesorado en Ciencias de la Comunicación de la UBA entienden a la docencia en tres planos: en función de sí mismos, de sus alumnos y del total de la sociedad. Al referirse a la docencia como una forma de vida se destacan actitudes morales de la persona del docente, así como capacidades personales que acercan esta mirada a la idea de vocación:

“Es mi vida, es lo que yo elegí, (...) porque yo no elegí la docencia en el secundario sino en mi vida. (...) Yo creo que siempre tuve esa cuestión de darle al otro y recibir del otro, porque el docente también tiene que recibir del otro, también es aprender ser docente. (...) Yo creo que muchas veces la gente piensa que el docente está dentro de un aula, y no. Es algo que yo soy, por más que dentro de unos años no labore más, capaz que lo hago ad honorem, siempre voy a ser docente, me nace así. Es dejar algo en este mundo, más allá de llevarse un sueldo, me parece”. (Anabella)

“Ser docente tiene que ser una buena persona, ser buena persona y ser súper responsable con lo que hacés. Es eso. Cuando vos sos buena persona y sos responsable ya le estás enseñando a otro no contenidos, pero ciertos valores”. (Silvina M.)

“Es difícil, yo creo que el que es docente, es docente siempre. (...) 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”. (María Belén)

Por otra parte, al referirse a la docencia como una actividad que transforma a otros, se valora la trasmisión de valores, la contención y la capacidad de generar en los alumnos herramientas que le permitan tener una mirada crítica de la realidad social:

“Es alguien que está preparado, obviamente, para poder formar a los chicos, para formarlos en la vida, no sólo profesionalmente o que terminen bien académicamente sino para ayudarlos a pensar, a reflexionar, que salgan cosas de ellos, que puedan crear, y que puedan salir a la vida de otra forma. Este es un laburo de ida y vuelta con los chicos, por ese lado. También somos laburantes, no superhéroes, no hacemos esto sólo por el amor al arte, pero si tenés que tener un interés por los chicos, por la educación, por formarlos a ellos. Si no hay interés de parte de uno no sirve”. (Daniela)

“Para mí es como ser un guía, no en el sentido de ejemplo sino un guía que gracias a eso podés conocer cosas que antes no conocías, ya sea de contenidos o de formas de enfrentarse a la vida, digamos. (...) Mi materia, Comunicación, busca que la sociedad sea más justa, más plural y más democrática”. (Matías)

“El tema de los valores es fundamental, vos sos un referente de los chicos, si faltás, si los insultás, si discriminás si le estás faltando el respeto a los chicos que no son boludos, te pasan la factura enseguida”. (Ariel)

“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”. (Eugenia)

“Uno primero lo vivió como alumno, ahora lo ves desde el otro lado, pero globalmente, dentro de la cosmovisión que tiene uno de la sociedad creo que es un rol fundamental porque busca desarrollar en el otro capacidades, pensamiento crítico, busca hacer pensar, y en eso mismo hay algo de transformador, de revolucionario, es una tarea política la del educador”. (Gabriel)

“Depende de cada docente, me parece. Hay docentes que se lo toman sólo como una profesión, que son excelentes dando el contenido, y hasta apelando a que el chico pueda aprender eso, yo lo tomo más desde el punto de vista de la

vocación si a eso le sumás todo lo que tiene que ver con la contención al chico”. (Facundo)

Por último, un grupo de docentes equipararon 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:

“Es no dejar nunca de enseñar y aprender, aprender y enseñar, no sé en qué orden porque depende de un montón de cosas, a veces primero aprendo y después enseño, o a veces primero enseño y en ese proceso aprendo, lo veo medio así. Lo que me gusta imaginarme dentro de mucho años es ese proceso de aprendizaje continuo, que sea dinámico, creativo. Siempre que pienso cambiar al mundo, la sociedad y todo eso, es desde la educación, de ahí la importancia que tiene. Para mí una educación copada, una “buena educación” que no sé exactamente qué es lo que puede ser, haría que todo sea mejor, por eso para mí hay un rol político que es muy importante en la educación, no es sólo un trabajo, tiene una capacidad transformativa de mucho valor”. (Maia)

“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 y yo creo que uno como docente debe ser plenamente consciente de este papel socializador que desempeña en tanto si todos somos docentes autoritarios estamos formando futuras personas autoritarias y también si somos completamente permisivos como la familia hoy en día es, y por eso los alumnos llegan así a las escuelas, el docente no tiene que correrse de ese rol socializador clave que desempeña”. (Lorena)

“Básicamente es ser una instancia muy chiquitita inserta en un contexto de transformación. Uno a veces tiene cierto idealismo, por más que diga que no pero tiene ese afán de conductor y te das cuenta que en realidad ocupás un lugar mucho más chiquitito, pero es esencial, importantísimo, que para algún pibe puede ser esencial en la vida, todos tuvimos profesores que nos ayudaron

a cambiar la perspectiva en la vida. Por eso te digo que me parece un espacio 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 esta afán”. (Pablo)

“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”. (Ariel)

Vale la pena destacar que al ser consultados sobre qué es para ellos ser docente, todos los entrevistados se refirieron a instancias de cambio y transformación, más allá de cuestiones salariales o de condiciones de trabajo. Esto significa que si bien está presente el tema del empleo y sus características propias, al describir qué representa la esencia misma de la docencia los docentes consultados se refirieron a algo del propio ser, ya que se consideran docentes “de tiempo completo”, más allá de las actividades que realicen o no dentro del aula. En este sentido, el testimonio de los informantes coincide con lo planteado por Gamarnik (2009): para que la docencia adquiriera su sentido más profundo, es necesario que los docentes pueden verse a sí mismos como “*activos productores, como realizadores de un trabajo intelectual que requiere criterio propio, imaginación, creatividad, que tienen posibilidad de transformación, no sólo de sí mismos sino de aquellos con quienes comparten el proceso educativo, sus pares y alumnos*” (p. 209). En este sentido, algunos docentes utilizaron las palabras “guía” y “referente”, para explicar que para ellos la docencia es un ejercicio que se realiza siempre con otros, a quienes se les pone al alcance una serie de capitales simbólicos a los cuales no pueden acceder por sus propios medios (Dussel y Southwell, 2010). En este sentido se caracteriza al docente como alguien que

“forma”, “desarrolla capacidades” y que debe “dar recursos”. Resulta interesante señalar que en ningún caso se consideró a la docencia como una transmisión lineal de conocimientos, sino que se considera una actividad transformadora tanto en el plano de lo individual como de lo social, que genera en los estudiantes una nueva mirada sobre los fenómenos cotidianos y los mensajes de los medios.

Conclusiones

En el presente trabajo de investigación propuso conocer cómo construyen su identidad profesional docente los graduados del Profesorado de Enseñanza Media y Superior en Ciencias de la Comunicación Social de la Universidad de Buenos Aires que ejercen en el ciclo superior de la escuela secundaria, ya sea en las materias de la orientación de Comunicación como en aquellas materias de Comunicación que forman parte de otras orientaciones y/o modalidades. El punto de partida lo constituyó la premisa de que los profesores de Comunicación son actores nuevos dentro de la escena educativa, la cual es sustancialmente diferente de la que ellos mismos vivieron como alumnos. Los graduados del Profesorado en Ciencias de la Comunicación de la UBA se insertan en contextos escolares que son distintos de aquellos que han transitado como alumnos, ya que la mayoría no tuvieron Comunicación como materia y en muchos casos no sabían exactamente de qué se trataba la carrera de Ciencias de la Comunicación al inscribirse a la misma. Ante esta perspectiva, se planteó como objetivo de investigación conocer cuáles son los aspectos que configuran la identidad profesional docente de los graduados del Profesorado en Ciencias de la Comunicación de la UBA, teniendo en cuenta que en estos procesos de adscripción identitaria se involucran tanto la propia experiencia como alumno, las motivaciones que los llevaron a elegir la docencia como actividad profesional, el vínculo con los pares, la relación con los alumnos y la práctica cotidiana en la cual se insertan las operaciones discursivas que le dan sentido a su identidad.

Para dar respuesta a este problema se reconstruyeron las trayectorias personales, escolares y profesionales de quince profesores de Ciencias de la Comunicación graduados del Profesorado de Comunicación Social de la Universidad de Buenos Aires. Se consideró como punto de partida el concepto de identidad, comprendido como una construcción que se desarrolla entre el sujeto y la trama cultural que lo sostiene. Las categorías a partir de las cuales los docentes conforman su identidad profesional se materializan en el discurso, por lo cual el enfoque que se propuso en esta investigación consistió en un análisis discursivo de las historias de vida de los docentes consultados. Para reconstruir las biografías de los profesores se recurrió a entrevistas en profundidad, semiestructuradas, enmarcadas en una

lógica de investigación cualitativa. Transcurrido el trabajo de campo se pudo encontrar que estos docentes construyen su identidad profesional a partir de tres instancias fundamentales: **1) la influencia del entorno familiar y de los profesores que tuvieron como alumnos en el secundario; 2) la experiencia universitaria y el trayecto de formación docente en el Profesorado y 3) la vivencia como docentes de las materias de Comunicación.**

En primer lugar, varios de los docentes consultados manifestaron haber tenido **contacto con la docencia desde pequeños**, ya sea por la profesión de sus madres o de otros familiares como abuelos y tíos, tanto desde el punto de vista profesional (maestras de Educación Primaria, profesoras de Secundaria, bibliotecarias, profesores de Educación Física, psicopedagogas) como no profesional (empleados de maestranza, auxiliares). Este primer contacto con el trabajo docente resulta interesante ya que, como se señaló en el apartado pertinente, la docencia es una profesión “que se hereda”. Algunas de las informantes indicaron “sentirse” docentes desde pequeñas, ya sea porque jugaban a ser maestra o porque ayudaban a sus compañeros con las dificultades de las materias del secundario. Al respecto, es importante subrayar que muchos de los informantes comenzaron sus primeros pasos en el mundo del trabajo dando clases particulares aún antes de terminar el secundario, lo cual demuestra una tendencia personal hacia el ejercicio de la docencia.

Con respecto al paso por el nivel secundario, otro aspecto a destacar tiene que ver con los docentes que “marcaron” la trayectoria académica de los informantes: muchos de ellos indicaron que en su práctica actual intentan “copiar” esos profesores a los que consideran ejemplares 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, más allá de los contenidos específicos de la materia. De la misma manera, aquellos profesores considerados “verticalistas”, cuya palabra no se discutía y que se limitaban a reproducir un conocimiento técnico o puramente teórico, sin intención de problematizar ciertas cuestiones, son tenidos en cuenta como ejemplos a evitar.

Una cuestión primordial en lo que refiere a esta primera parte del análisis tiene que ver con la evidente diferencia entre la escuela en la cual los profesores de Comunicación ejercen en la actualidad y aquella en la cual se formaron. El cambio en el sistema educativo

operado a partir de la derogación de la Ley Federal de Educación N° 24.195 y la sanción de la Ley de Educación Nacional N° 26.206 habilitó nuevas miradas en lo que respecta a la inclusión de las Ciencias de la Comunicación en el currículum del nivel secundario, lejos de la perspectiva instrumentalista instaurada por los diseños curriculares de la orientación de Comunicación, Arte y Diseño del Nivel Polimodal. Así, los graduados del Profesorado en Comunicación de la UBA se encuentran con un doble desafío: en primer lugar, la escuela con la que se encuentran les resulta un espacio desconocido, ajeno a su experiencia, por lo cual se sienten inválidos ante ciertas situaciones para las cuales dicen no tener herramientas que les permitan resolver problemas en forma satisfactoria. Por otro lado, los nuevos programas de estudio amplían los horizontes de la reflexión crítica sobre los fenómenos sociales, lejos de los paradigmas conductistas que orientaron su propia escolaridad. Esto les resulta altamente positivo, ya que uno de los objetivos que se plantean con su práctica docente es alentar e incentivar a los alumnos a formar sus propias opiniones sobre los procesos de comunicación en los cuales están insertos.

En lo que refiere al **paso por los estudios universitarios**, se destaca que la mayoría de los profesores eligieron la carrera de Ciencias de la Comunicación sin tener muy en claro el plan de estudios de la carrera ni los alcances del título. En líneas generales, estos docentes comenzaron sus estudios universitarios en el período de la crisis de 2001-2002, la cual como se explicó oportunamente operó una nivelación “a la baja” de los títulos universitarios. Por este motivo, los padres no influyeron en la decisión de estudiar la carrera de Ciencias de la Comunicación, sino que propiciaron una elección vocacional libre que tuviera en cuenta los intereses de los hijos antes que las prerrogativas de los padres. Del análisis de las experiencias surge que la elección de la universidad en la cual cursar los estudios superiores no es algo librado al azar, sino que responde a una elección consciente de los graduados, quienes en muchos casos podrían haber optado por universidades privadas o por universidades nacionales más cercanas a sus domicilios. La elección de la Universidad de Buenos Aires, que en muchos casos implicaba hasta cuatro horas de viaje por día, responde a una exigencia por parte de los docentes, quienes manifestaron haber elegido la UBA por su prestigio, por la calidad de la formación académica que ofrece y por ser una universidad reconocida a nivel nacional. En cuanto a la cursada de la carrera, los graduados manifestaron haber sido estudiantes destacados, con un nivel de exigencia mayor

que el promedio, algo que se evidencia en sus apreciaciones del paso por la escuela secundaria y posteriormente en su desempeño docente.

Un dato importante son las diferentes trayectorias que experimentaron los informantes durante el paso por la universidad. Mientras que quienes provienen de familias con padres profesionales y un nivel de ingreso medio-alto vivieron la llegada a la universidad como algo natural, sin mayores obstáculos ni resistencias, aquellos docentes cuyos entornos familiares están compuestos por trabajadores no calificados experimentaron un “choque” con la carrera, ya sea porque debieron hacer un gran esfuerzo para atravesar el CBC o porque a lo largo de la carrera debieron sortear diversos obstáculos relacionados tanto a sus competencias cognitivas como a cuestiones de índole material. Es así que se comprueba que efectivamente el origen social determina la trayectoria académica de los sujetos, ya que quienes provenían de padres con estudios universitarios tenían incorporadas una serie de disposiciones y gustos específicos que les hicieron más fácil el tránsito por la universidad.

Asimismo, 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 el ejercicio 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. Es por esto que más adelante, al ser consultados sobre qué es ser docente, muchos se refieren a la docencia como una “experiencia de transformación de la sociedad”.

De la misma forma, otra de las instancias en las cuales los informantes dijeron haber “descubierto” la docencia es en los trabajos en terreno que forman parte de algunas de las materias de la carrera, como son el Taller Anual de la Orientación, tanto de Procesos Educativos como de Comunicación Comunitaria, y la materia Promoción Comunitaria de esta última orientación. Respecto a las motivaciones se encontró que muchos de los docentes decidieron ingresar al Profesorado para llegar más rápido a un título universitario, ya que gracias a la gran cantidad de equivalencias y la no exigencia de tesina prefirieron dejar ésta para más adelante y dedicarse a dar las materias para llegar al título docente. En consonancia con lo anterior, en muchos casos el título de profesor se vive como una cuestión de identificación: ante la amplitud de temas que abarca la carrera de Ciencias de la Comunicación y su falta de definición en cuanto al terreno de lo laboral, el título docente inviste al graduado de una identidad que éste asume como propia. Por último, si bien los docentes valoraron como positiva la formación académica recibida, indicaron la necesidad de más espacios de práctica docente durante la carrera, especialmente en las materias didácticas. Este reclamo cobra sentido si se recuerda que en todos los casos la decisión de elegir la docencia como actividad laboral se desprendió de una práctica docente concreta, ya sea en las residencias del Profesorado, en los TAO o en las experiencias de militancia barrial.

En cuanto a la **experiencia de la docencia** en sí, se encontró que los docentes graduados del Profesorado en Comunicación Social de la UBA se sienten diferentes a sus colegas egresados de Institutos Superior de Formación Docente de nivel terciario, ya sea por el nivel académico alcanzado como por la mirada de los fenómenos sociales que ésta formación habilita. Asimismo, los docentes se consideraron a sí mismos como “exigentes” o “estrictos”, en contraposición con docentes de otras disciplinas, a quienes en muchos casos criticaron por no preocuparse por sus planificaciones, por los recursos a utilizar en clase ni por el vínculo con los alumnos. De la misma manera, entre pares graduados de la

UBA indicaron ayudarse con materiales y secuencias didácticas, juntarse a planificar, avisarse si salen horas en acto público, etc., evidenciando un vínculo de solidaridad entre los graduados de la misma casa de estudios. Con respecto a la práctica docente, dos cuestiones surgieron de análisis de las entrevistas: en primer lugar la valoración positiva de la formación del Profesorado en cuanto a la reflexión permanente sobre la práctica docente y la selección de recursos para aplicar en el aula, que ayuda a evitar la reproducción de prácticas “heredadas” de la experiencia como estudiantes secundarios. Por otro lado, se manifestó la preocupación por la legitimación de las Ciencias de la Comunicación como parte del currículum del nivel secundario, ya que muchos docentes señalaron que en las escuelas “somos una especie aparte”, que los directivos y los otros docentes “no saben qué damos” e incluso que hasta los propios alumnos y sus familias consideran a la materia “como un relleno”. Puede señalarse que a la falta de legitimidad de las materias de Comunicación dentro del campo de lo escolar se contraponen el sentido de la responsabilidad de estos docentes noveles, quienes manifiestan preocuparse por mantener las clases planificadas y organizadas, renovar sus materiales, formarse en forma continua y no faltar a clases por causas que no sean de fuerza mayor.

Con respecto al vínculo con los alumnos, los docentes señalaron que elaboran la construcción de la autoridad en base a establecer una relación cordial y afectuosa con sus alumnos. Ubicados en las antípodas de lo que muchos de ellos han vivido como estudiantes secundarios, e incluso intentando diferenciarse conscientemente del modelo autoritario, los graduados del Profesorado en Comunicación Social fundan las bases de su práctica en el vínculo con sus grupos, destacando que para ellos no existe conocimiento ni aprendizaje posible si no se genera un espacio de respeto y confianza en la díada alumno-docente. El compromiso de estos docentes jóvenes con su tarea y con sus alumnos tiene además un fundamento más profundo, descrito por los informantes como una “dimensión ideológica” de la práctica docente: los graduados se consideran a sí mismos mediadores entre sus alumnos y la realidad social, asumiendo una responsabilidad “político-pedagógica”: los procesos de enseñanza y aprendizaje no se reducen a transmitir conocimientos sino a vincular a los sujetos del aprendizaje con las cultura, los entramados de poder, las representaciones sociales y los conflictos propios de la sociedad en la que viven. Esto se hace visible al ahondar en las prácticas de conocimiento que implementan los docentes en

Comunicación: proyectos que trascienden los límites de la escuela y la vinculan con los problemas del barrio, análisis de corpus formados por programas de televisión (periodísticos, ficciones, humorísticos, etc.), problematización de situaciones o consumos de la vida cotidiana, entre otros.

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.

En definitiva, surge de las implicancias de la presente investigación que la identidad profesional docente se construye en relación con la familia de origen, la influencia de los docentes de la escuela secundaria, las vivencias del tránsito por la universidad, la militancia estudiantil, las prácticas en terreno, las relaciones con los colegas y alumnos y la certeza de estar realizando una tarea que va más allá de una simple fuente de ingresos. Esta tesina

propuso delinear y esclarecer cuáles son los elementos que conforman la identidad profesional docente específica de los graduados del Profesorado, teniendo en cuenta que la misma se considera como una construcción social, no individual sino colectiva e inscrita en el entramado cultural del discurso. Esta identidad no es una “esencia” que “se tiene”, sino que es un pararse en algunos lugares de la estructura de lo social para habilitar ciertos procesos, una posición en el campo, en términos de Pierre Bourdieu, desde la que se establecen vínculos, se sostienen ciertos valores, se delimitan espacios. La adscripción a una identidad profesional docente implica una construcción que se hace en relación con otros en un contexto determinado. En el caso particular del objeto de estudio de la presente investigación **la identidad se construye en el seno familiar, durante el paso por el sistema educativo, como alumno secundario primero y universitario después, en la relación con otros docentes y directivos y en la percepción y valoración sobre el propio trabajo docente.** En síntesis, y para recapitular lo dicho hasta ahora, resulta acertado señalar que entre los elementos que conforman esta identidad profesional docente particular se destacan: la distancia entre la escuela que vivieron como alumnos y los contextos escolares en los cuales se insertan, la libre elección de la carrera y de la docencia como espacio de desempeño laboral y la vinculación entre praxis docente y transformación política. De esto se desprende que la docencia es para los docentes en Ciencias de la Comunicación una “**vocación que se descubre**”: no estaba planeada en los comienzos de su carrera pero es elegida por combinar el saber académico con una práctica concreta que a la vez les permite sentirse parte de procesos de transformación de la sociedad.

Para finalizar, se considera oportuno mencionar que, como en toda investigación, se fueron presentando a lo largo de la misma diferentes núcleos temáticos que no pudieron ser desarrollados por la necesidad de acotarse estrictamente al objeto de estudio presentado. Estos temas, que por su importancia demandan nuevos trabajos de investigación, son:

- Las Ciencias de la Comunicación como contenido del currículum de la escuela secundaria y la selección de los contenidos y perspectivas de enseñanza que realizan los docentes (currículum prescripto y currículum real): ¿cómo se seleccionan, jerarquizan y organizan los contenidos en las distintas materias de la orientación en Comunicación en el ciclo superior de la escuela secundaria?

- Profesorados en Ciencias de la Comunicación Social en universidades nacionales: un análisis comparativo de los planes de estudio, alcances del título, experiencias de los graduados, inserción en la docencia.
- Los docentes de nivel secundario y las redefiniciones de su rol en función de la idea de la “mediación”: ¿qué dificultades y avances existen en la transformación de la identidad profesional del docente de nivel secundario en los últimos veinte años? ¿de qué manera los docentes noveles ejercen su profesión según el paradigma de la mediación y la mirada de la docencia como una responsabilidad político-pedagógica?
- Relación escuela – medios de comunicación: ¿la escuela secundaria forma consumidores críticos? ¿O los consumos comunicacionales actuales generan nuevas formas de ser alumno? ¿Qué implicancias tienen estas nuevas formas de acceder al conocimiento en la práctica concreta del aula?

Según el epistemólogo Gastón Bachelard, no es tarea de la ciencia generar verdades, sino que el camino hacia el conocimiento avanza mediante sucesivas rectificaciones. Así, este autor afirma que “*el conocimiento de lo real es una luz que siempre proyecta alguna sombra*”. Esta tesina ha procurado iluminar algunos aspectos de la identidad de los graduados del Profesorado de Enseñanza Media y Superior en Ciencias de la Comunicación Social de la Universidad de Buenos Aires, así como también plantea ciertos interrogantes que pueden convertirse en premisas para trabajos de investigación posteriores. Junto con Gamarnik (2009) esta investigación sostiene que el principal desafío de la formación docente en Comunicación radica en dar herramientas que les permitan a los jóvenes profesores trabajar los contenidos de comunicación en las escuelas sin perder de vista que los saberes y las prácticas previas de los alumnos pueden convertirse en obstáculos epistemológicos para el conocimiento. Es por esto que resulta primordial abandonar definitivamente la mirada instrumental que piensa a la docencia como una serie de procedimientos a ejecutar para recuperar la dimensión intelectual del trabajo docente, que sea el motor de un discurso y una práctica social de transformación.

Bibliografía

- ACHILI, E. (1987). *La práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro*. Cuadernos de Formación Docente N° 1. Universidad Nacional de Rosario. Rosario, Argentina.
- 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.
- ALLIAUD, A. (2007). *La biografía escolar en el desempeño profesional de los docentes noveles*. Conferencia pronunciada el 11 de junio de 2006 en el ámbito del Seminario Permanente de Investigación de la Escuela de Educación de la UdeSA. Recuperado de: <http://live.v1.udesa.edu.ar/files/EscEdu/DT/DT22-ALLIAUD.PDF>
- 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.
- BERGER, P. y LUCKMANN, T. (1991). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.

- BIRGIN, A. (2000). La docencia como trabajo: la construcción de nuevas pautas de inclusión y exclusión. En Gentili, P. y Frigotto, G. (comps.). *La ciudadanía negada. Políticas de exclusión en la educación y el trabajo*. Buenos Aires: CLACSO.
- BOURDIEU, P., CHAMBOREDON, J-C., y PASSERON, J-C. (1975). Introducción y Primera Parte: La ruptura. En *El oficio de sociólogo*. Argentina: Siglo Veintiuno Editores.
- BOURDIEU, P. (1979). El espacio social y sus transformaciones. En *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*. Madrid: Taurus.
- BOURDIEU, P. (1979). Los tres estados del capital cultural. Tomado de *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*. Publicado en *Sociológica*, UAM-Azcapotzalco, México, n° 5, pp. 11-17.
- BOURDIEU, P. (1990). Algunas propiedades de los campos. En *Sociología y Cultura*. México: Grijalbo.
- BOURDIEU, P. y PASSERON, J-C. (1998). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México: Editorial Laia.
- BOURDIEU, P. y PASSERON, J.-C. (2013). *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- BUENFIL BURGOS, R. (2009). Análisis político del discurso en la investigación educativa. En PINI, M. (comp.). *Discurso y Educación. Herramientas para el análisis crítico*. Buenos Aires: UNSAM Edita.
- CARLI, Sandra. (2001). Comunicación, Educación y Cultura: una zona para explorar las transformaciones históricas recientes. *Revista Alternativas*, 12 (14). UNICEN.

- CARLI, S. (2003). La educación pública en Argentina. En *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.
- DIKER, G. y TERIGI, F. (1997). *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Buenos Aires: Paidós.
- 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. (noviembre, 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”. IPE- UNESCO, Buenos Aires. Recuperado de: <http://unter.org.ar/imagenes/10063.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>
- FERRARÓS, J. J. (2009). *La enseñanza de la comunicación. Análisis de la práctica docente de los licenciados en Ciencias de la Comunicación*. Ponencia presentada en las XIII Jornadas de la Red Nacional de Investigadores en Comunicación, San Luis.
- FERRARÓS, J. J. (2013). *La práctica de la docencia en Ciencias de la Comunicación: relación con los modelos de la propia formación, la investigación y la extensión*. Ponencia presentada en las XVII Jornadas Nacionales de Investigadores en Comunicación, Buenos Aires.
- FILMUS, D. y KAPLAN, C. (2012). *Educar para una sociedad más justa. Debate y desafíos de la Ley de Educación Nacional*. Buenos Aires: Aguilar.
- GAMARNIK, C. (2009). La didáctica de la comunicación: por qué y cómo enseñar comunicación en las escuelas. *Revista Oficios Terrestres*, 24, 204-210.
- GAMARNIK, C. (2010). La formación docente y la comunicación en la Argentina. Apuntes para un debate. *Revista Iberoamericana de Educación*, 53.
- GEERTZ, C. (1987). Descripción densa. En *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- GENTILI, P. (1998). El Consenso de Washington y la crisis de la educación en América Latina. En *A falsificação do consenso. Simulacro e imposição na reforma educacional do liberalismo*. Petrópolis: Vozes.

- GIMENO SACRISTÁN, J. (1992). Profesionalización docente y cambio educativo. En ALLIAUD, A. y DUSCHATZKY, L. (comps.). *Maestros. Formación, práctica y transformación escolar*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- GUBER, R. (2004). *El salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. Buenos Aires: Paidós.
- HALL, S. (2003). Introducción: ¿Quién necesita identidad? En HALL, S. y DE GAY, P. (comps.) *Cuestiones de identidad cultural*. Buenos Aires: Amorrortu.
- KOREMBLIT, A. L. (2007). Historias y relatos de vida: Una herramienta clave en metodologías cualitativas. En *Metodologías cualitativas: modelos y procedimientos de análisis*. Buenos Aires: Biblos.
- LITWIN, E. (2000). *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior*. Buenos Aires: Paidós.
- MAXWELL, J. (1996). *Qualitative research design. An Interactive Approach* (pp. 1-13). California: Sage Publications.
- MARTINI, S. (2007). *Datos para el análisis comunicacional y cultural*. Buenos Aires, mimeo.
- 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.
- NICOLAZZO, M. (2005). *Profesores en (la) crisis. Duelos por identidades que no son*. (Tesis de Maestría). Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Argentina.
- NIETO DE GARCÍA, A. M. (2007). *Ley de Educación Nacional: oportunidad y desafío*. Buenos Aires: CONSUDEC.

- 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>
- PINEAU, P. (1997). *La escolarización de la provincia de Buenos Aires (1875-1930). Una versión posible*. Buenos Aires: Oficina de Publicaciones del CBC-UBA / FLACSO.
- PUIGGRÓS, A. (1990). *Sujetos, disciplina y currículum en los orígenes del sistema educativo argentino (1885-1916)*. Buenos Aires: Galerna.
- SAMPIERI, R, FERNÁNDEZ, C, BAPTISTA, P. (2010). *Metodología de la investigación* (5ta. ed.). D.F., México: McGraw Hill.
- SARLO, B. (1998). *La máquina cultural*. Buenos Aires: Ariel.
- SAUTU, R., BONIOLO, P., DALLE, P. y ELBERT, R. (2005). *Manual de metodología. Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología*. Buenos Aires: CLACSO.
- TENTI FANFANI, E. (1996). Títulos escolares y puestos de trabajo: elementos de teoría y análisis comparado. En *Revista de Educación de Adultos*. México: CREFAL.

- TENTI FANFANI, E. (2005). *La condición docente. Análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay*. Argentina: Siglo Veintiuno Editores / Fundación OSDE.
- TENTI FANFANI, E. (2010). Particularidades del oficio de enseñar. 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>
- TENTI FANFANI, E. (2015). Reflexiones sobre la construcción social del oficio docente. En VÉLAZ DE MEDRANO, C. y VALLIANT, D. (coords.) *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*. España: Santillana.
- TIRAMONTI, G. (2004). *La trama de la desigualdad educativa*. Buenos Aires: Manantial.
- TIRAMONTI, G. (2007). Las transformaciones de la política educativa nacional en los años de la democracia. En *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
- VAILLANT, D. (septiembre, 2007). *La identidad docente*. Ponencia presentada en el I Congreso Internacional “Nuevas tendencias en la Formación Permanente del Profesorado”. GTD – PREAL-ORT, Barcelona.
- VASILACHIS DE GIALDINO, I. (Coord.). (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.
- VERBITSKY, H. (2007). *Cristo vence: La Iglesia en la Argentina. Un siglo de historia política (1884-1983)*. Tomo I: De Roca a Perón. Buenos Aires: Sudamericana.

- WAINERMAN, C. y SAUTU, R. (2001). Acerca de lo qué es y lo que no es una investigación científica en Ciencias Sociales. En *La Trastienda de la Investigación*. Buenos Aires: Lumiere.