

PRÁCTICA DOCENTE EN COMUNICACIÓN SOCIAL: FORMACIÓN, BALANCE Y PERSPECTIVA

Eje temático: Comunicación y Educación

Equipo de Trabajo:

María Alejandra Salgueiro

Diego A. Moreiras

Ana Piretro

María Laura Giménez

tpd3eci@gmail.com; tpd4eci@gmail.com

RESUMEN

El presente trabajo busca recuperar y dejar documentado una perspectiva sobre lo acontecido durante la puesta en marcha de la propuesta de cátedra del Taller de Práctica Docente III del Profesorado en Comunicación Social de la Escuela de Ciencias de la Información.

Los autores fuimos los responsables docentes de dicha implementación y expondremos en el presente escrito una referencia al inicio de la experiencia, un esbozo de la propuesta realizada a los estudiantes y finalmente un balance de lo efectivamente acontecido y las perspectivas para su continuidad.

Consideramos que un trabajo de documentación y registro de lo acontecido en este espacio resulta primordial. Durante el año 2012 fue la primera instancia de dictado de esta Cátedra en el marco de la creación del Profesorado en Comunicación Social en la Universidad de Córdoba y contribuir a la construcción de registros que permitan sustentar las continuidades y las transformaciones para su dictado en el futuro devienen fundamentales.

Para las reflexiones y análisis de este escrito recurrimos a autores que podríamos considerar clásicos dentro de nuestros campos disciplinares de procedencia: la pedagogía y la comunicación social, principalmente en sus reflexiones en torno a la práctica docente y a las prácticas comunicativas con otros, respectivamente.

Introducción

Nos proponemos recuperar y llevar al papel lo acontecido durante la puesta en escena de lo que diseñamos como propuesta de cátedra del Taller de Práctica Docente III del Profesorado Universitario en Comunicación Social de Universidad Nacional de Córdoba.

Somos integrantes de un equipo de cátedra que asumió la responsabilidad de acompañar la formación de personas que han optado por ser profesores y que son egresados de la Carrera de Comunicación Social, un acompañamiento que requiere prestar atención a la complejidad de lo que implica realizar una práctica profesional de esta naturaleza. Complejo por los escenarios en los que toca llevar a cabo las prácticas, por los actores involucrados, por lo que impacta a nivel emocional, intelectual, ético en los practicantes y profesores, por las marcas que pueden dejar en la formación de unos y otros..

Como toda escritura, difícilmente se logre transmitir la riqueza, abundancia, variedad de situaciones y hechos que fueron apareciendo, tal vez el haber recurrido a las palabras de los que participamos en esto puede aminorar la pérdida de ciertos datos, detalles, visiones, miradas diversos. Que reflejan algunas “victorias” así como los conflictos, frustraciones, incertidumbres, presentes en cualquier proceso formativo.

Nos animamos a reconocer que la instancia de escribir, de sistematizar y reconstruir las experiencias de un modo reflexivo es una condición para acompañar la formación de docentes, difícilmente se pueda desplegar actividades reflexivas en los otros si uno mismo como formador no las experimenta.

El comienzo: el equipo de Cátedra

Nos constituimos como equipo en el transcurrir de la puesta en marcha de la cátedra en una carrera que es inaugural, ya que la misma se inició en el año 2011.

Como todo comienzo, las expectativas son altas e impactan con cierta fuerza en el accionar de los que fuimos invitados a participar como formadores. Debíamos hacer un buen papel, no podíamos defraudar a las autoridades, a los alumnos, a nosotros mismos.

Lo interesante de este equipo es que provenimos de dos campos disciplinares diferentes, lo constituimos un pedagogo y tres comunicadores sociales. Esta conformación “bidisciplinaria” sumado a las diversas experiencias que los cuatro tenemos como docentes, permitió el intercambio de ideas,

marcos teóricos que nos provee cada campo de conocimiento y su enlace con las prácticas y experiencias de cada uno, a sabiendas que dicho intercambio nunca se agota. Asumimos la tarea desde una perspectiva *transdisciplinar*, en el sentido en el que lo plantea Pierre Bourdieu (1995) cuando señala que esta alternativa hace posible mirar -desde diferentes perspectivas- un objeto de estudio y en función de ello actuar sobre y con él, sin anular ninguna de las lecturas emergentes.

Formación y dispositivos de formación

“Del pensamiento nace otro mundo: no un mundo ideal, sino un mundo en el que por pensar de otro modo ya no somos los mismos...” (Kohan, W. 2007)

La capacidad de pensar de otro modo, como nos dice Walter Kohan, es lo que intentamos provocar desde nuestra propuesta de Cátedra. En consonancia con este principio nos basamos en una concepción de formación que recupera las ideas de Gilles Ferry y Jean Claude Filloux.

Gilles Ferry (2008) afirma que la formación es una dinámica de desarrollo personal, es *adquirir una forma y darse forma*. Si se habla de un “darse” hay algo de reflexividad y así lo plantea Filloux (2000) cuando expresa que la formación implica un retorno sobre sí mismo, una reflexión sobre los pensamientos, sentimientos y percepciones de uno.

Si bien es uno el que realiza este trabajo de darse forma desde una reflexividad, ambos pensadores dejan en claro que este proceso de formación y retorno sólo puede hacerse con mediaciones, requiere de relaciones, enlaces, vínculos. Por lo que la formación es un proceso intersubjetivo.

En la relación con los otros algo se conmueve, ya que se confrontan miradas, sentimientos, pensamientos que pueden interrumpir los propios. La formación es un proceso de crisis, de apertura, de posibilidad, de tránsito hacia lugares que no se conocen del todo. Un camino disruptivo, discontinuo, enigmático, un proceso de reflexión y análisis crítico de lo que uno es y hace.

Estas ideas toman un sentido específico cuando se trata de formar a docentes, en el sentido de promover una dinámica de desarrollo personal orientada a un desempeño profesional. Ante ello, resulta necesario diseñar dispositivos que se sostengan desde un modelo de formación que potencie la reflexión y la capacidad de pensar, interrogar, analizar¹ uno mismo y con otros. Que disponga a la

¹ No podemos eludir la referencia al modelo de análisis propuesto por Gilles Ferry en el libro “El trayecto de la formación” (1979: 76) el que posibilita que las personas que van a ser docentes aprendan a analizar, a decidir qué es lo que conviene enseñar, interrogando la realidad.

comprensión y reconstrucción de las prácticas educativas (propias y ajenas), de la enseñanza en su complejidad, en su inscripción social, política, institucional y a su vez altere las maneras habituales de pensarlas, explicarlas y desplegarlas en cada lugar.

La idea de la reflexión en la formación de docentes no es algo nuevo, ya hace tiempo muchos lo vienen proponiendo: Laurence Stenhouse, Donald Schon, John Elliot, Gary Fenstermacher², entre otros, en un intento de superar la racionalidad tecnocrática imperante, aportan conceptos y perspectivas que dan lugar a reconocer el potencial formativo de la reflexión en la práctica y de la práctica, en la medida que permite construir conocimiento relevante para la intervención pedagógica.

Al hablar de dispositivos nos referimos a lo que varios autores han planteado al respecto³, su valor estratégico para hacer hablar ciertas cosas, para capturar, interceptar, controlar, producir gestos, conductas, opiniones, discursos. En la formación de docentes, se los puede considerar como conjunto de condiciones y medios que se ofrecen para producir conocimientos que transformen las prácticas de enseñanza. Algunas de estas transformaciones tienen que ver con las intenciones planteadas en el dispositivo, otras dan lugar a lo inesperado e impensado:

“En el concepto de dispositivo, se articulan el de autoridad, el de poder y el de influencia, con la reflexión sobre el juego de poderes y saberes que se ponen en marcha para que algo pase, para que los sujetos se formen, se transformen en el sentido que la organización propone y a la vez, para que en ella se haga lugar a lo instituyente, a lo que aún no viene siendo pensado”⁴.

Es allí donde se juega la tensión entre una intencionalidad que se ofrece como encuadre, una intencionalidad con pretensión de concretarse y lo que cada cual tramita y produce.

Un dispositivo es una estrategia pedagógica que hace lugar a la complejidad de las situaciones de enseñanza y de aprendizaje, se lo puede distinguir de la noción clásica de método que exige ordenar y predeterminar los hechos (Souto, 2005)

Ante esto, reconocemos el valor de una propuesta formativa, más que un plan a aplicar, lo entendemos como hipótesis de trabajo (Gimeno Sacristan, 1988), que posibilita un encuadre, que fija algunas cosas y a su vez genera otras, inesperadas, inciertas. Propuestas que habrá que ir

² Recuperamos algunas de los autores mencionados por Gloria Edelstein (2010) en el libro “Fomar y formarse en la enseñanza”

³ Nos referimos a Foucault, Agamben, Barbier, Ferry, entre otros.

⁴ Extraído de lo que María Beatriz Greco expuso en el Ciclo de Desarrollo Profesional de Directivos de Institutos de Formación Docente. INFD. 2011.

acomodando, modificando, ajustando en el acontecer, en la conjunción de espacios, tiempos, sujetos particulares, singulares, contingentes.

La reflexión y el análisis se producen en la trama de significados, ideas, conceptos que aportan marcos teóricos diversos, en diálogo con las experiencias y prácticas observadas, transitadas, promovidas. Las teorías entonces se proponen como un marco referencial que aporta categorías y claves para la interpretación y análisis de las situaciones de las prácticas y desde esta tarea reflexiva, pensar-diseñar la tarea de enseñanza.

Formación-educación –comunicación

Las ideas expuestas sobre la formación sintonizan con los planteos de Jorge Huergo a quien recurrimos para pensar la vinculación entre los campos de la Comunicación y la Educación, cuestión necesaria por tratarse de la formación de profesores de comunicación social.

Este autor, cuando refiere a la posibilidad de pensar esta relación en términos de Comunicación/Educación, señala que comprender los procesos sociales –en este caso prácticas educativas– desde esta mirada nos permite adentrarnos en la articulación de “dos caras” constitutivas de dichos procesos: “la formación del sujeto” (desde la educación) y la “producción de sentidos” (desde la comunicación).

El interés por este planteo radica en la posibilidad de abordar los fenómenos a estudiar partiendo de una perspectiva más amplia, que pone de manifiesto la reciprocidad entre dos ámbitos que se atraviesan permanentemente. El mencionado autor afirma que considerar Comunicación/Educación desde esta mirada, *“significa un encuentro y reconstrucción permanente de sentidos, de núcleos arquetípicos, de utopías, transidos por un magma que llamamos cultura, (...) entendida como espacio de hegemonía.”* (Huergo, 2001). La adopción de esta propuesta nos permite partir de los conflictos, las necesidades y experiencias en las prácticas en contextos concretos caracterizados por la complejidad, el dinamismo y la heterogeneidad, para luego reflexionar sobre ellas y generar conocimiento evitando reducciones.

Podría decirse siguiendo el pensamiento de Paulo Freire que la comunicación se constituye en soporte, condición, garante de las prácticas educativas en tanto da lugar al encuentro entre sujetos, al diálogo entre mundos. Esta perspectiva “dialógica”, *“articula la experiencia con el lenguaje que la*

nombra y hace posible; un lenguaje que debe ser problematizado y desnaturalizado para poder hacer una experiencia autónoma” (Huergo, 2001).

Es inherente a esta perspectiva dialógica la centralidad de la problematización, del carácter crítico en el abordaje de la realidad en la que todo aquello que rodea a los sujetos sociales se presenta como objetivo. Esta problematización, en términos de Freire, insta a pensar críticamente, a reflexionar colectivamente en la práctica, “(...) *en el terreno de la comunicación.*” (Rodríguez, 2003). Este proceso dialógico permite que los educadores y educandos produzcan conjuntamente el conocimiento y de esta manera se tienda a reducir la distancia que los separa. Es así que propone pensar la constitución del conocimiento a partir de una “relación sujeto-sujeto”, a través de la que ambos conocen y transforman el mundo. De esta manera, la educación es comunicación y diálogo, “(...) *un encuentro de sujetos interlocutores, que buscan la significación de los significados.*” (Rodríguez, 2003).

En este marco, la relación comunicación/educación podría ser propuesta como una experiencia dialógica intercultural, desde donde cada uno pronuncie su punto de vista desde su campo de significación. Es desde esta voz, como la denomina Freire, que se manifiestan las experiencias y saberes que luchan por ser reconocidas con otras formas de conocimiento legitimadas por las instituciones educativas.

Variables y condiciones

Sin duda, pensar un dispositivo requiere detenerse en las variables y condiciones que hacen posible producir un acto pedagógico, una acción formativa. Entre estas condiciones la cantidad de participantes en el taller y el tiempo objetivo que disponíamos para llevarlo a cabo fueron cruciales. Había que sostener un dispositivo que se jugaría en la masividad ya que los cursantes sumaban 140 alumnos y con un tiempo que era sumamente acotado, 3 meses en un momento del año complicado (septiembre, octubre, noviembre).

Otro dato relevante refiere al perfil de los cursantes: como ya hemos mencionado, la carrera está destinada a egresados de la Carrera de Comunicación Social de la Universidad de Córdoba, es un Profesorado Universitario. Un porcentaje significativo de los alumnos (entre 50 y 60 %) posee experiencia docente, están trabajando como profesores en escuelas secundarias regulares y en centros de educación de adultos. Por tanto: han incorporado saberes especializados de su disciplina,

saben qué significa ser alumno de una carrera superior y algunos además han construido o están construyendo (quizá intuitivamente) cierto oficio de profesor.

Las adaptaciones necesarias a cualquier puesta en marcha de un plan o propuesta afirman la idea acerca de que no hay formas ideales y unívocas de desarrollar una experiencia de aprendizaje, de formarse.

A pesar que en el primer encuentro presentamos un dispositivo “prefabricado”, (cual hipótesis de trabajo) teníamos claro que era sólo un esbozo, que se iría moldeando, desplegando, cambiando en el transcurso del taller, en los diferentes lugares en los que se fueron desarrollando las prácticas.

Ahora en esta transcripción nos damos cuenta que en nuestras ideas estuvo presente algo de lo que dice Gilles Ferry: “...siempre se corre el riesgo de aplicar dispositivos prefabricados e inoperantes , cuando se los concibe a partir de un conocimiento más o menos “científico” acerca de las necesidades y comportamientos de los adultos que deben formarse. Lo que más se evidencia en las experiencias de formación profesional de adultos es que ningún programa de formación puede ser válidamente elaborado “a priori”, sin la activa participación de sus destinatarios...” (2008: 18)

El dispositivo

Este dispositivo fue pensado teniendo en cuenta (además de las variables y condiciones a la que hemos aludido), los propósitos que se desprenden del plan de estudio de la carrera.

Nuestro objeto fueron las situaciones de enseñanza. Hacer foco en esto, implicaba prestar atención a las decisiones que los docentes tienen que tomar en relación con lo que enseña, cómo y por qué de acuerdo con los contextos y los sujetos de aprendizaje.

Por lo tanto se propuso:

- recuperar y resignificar marcos teóricos desarrollados en los otros espacios de la carrera que posibiliten fundamentar las elecciones y decisiones que se van a tomar en la elaboración de las propuestas de enseñanza
- tomar como objeto de análisis los documentos curriculares oficiales, proyectos educativos, programas y planificaciones didácticas propuestos y en desarrollo en las instituciones educativas en las que se van a realizar las prácticas
- observar y analizar situaciones de enseñanza, en especial en los lugares donde se hará la intervención.

-elaborar y desarrollar propuestas pedagógicas que den continuidad a los procesos educativos de los alumnos de las escuelas en las que se realizarán las prácticas

Estas actividades son las que formaron parte del dispositivo de práctica.

Nos permitimos transcribir lo que fue presentado por escrito y dicho en el primer encuentro del taller:

“Proponemos conformar equipos de trabajo integrados por personas que se vienen desempeñando en la docencia (alumnos-profesores) y alumnos que aún no cuentan con esta experiencia (alumnos-practicantes) Cada equipo realizará las prácticas en la institución y asignatura en la que trabaja el alumno-profesor quien facilitará la documentación e información (proyectos, programas, diagnósticos, etc) que posibilite contextualizar la propuesta pedagógica que van a tener que elaborar.

Cada equipo contará con el acompañamiento de uno de los miembros de la cátedra.

Las prácticas se llevarán a cabo en dos etapas las que integran diferentes actividades:

- relevamiento de información y su análisis
- observaciones al profesor titular y a los compañeros,
- dictado de clases de manera conjunta (alumnos-profesor y alumno-practicante)
- clase a cargo del alumno-practicante

Al finalizar las prácticas se deberá presentar un Informe o Memoria.

Apostamos a lo intersubjetivo de todo proceso formativo, la necesaria presencia y acompañamiento de otros. En nuestro caso los otros eran los compañeros, los integrantes de cátedra, los profesores de los otros espacios curriculares, los alumnos de las escuelas. Se pretendió promover intercambios en instancias diversas: al interior de cada equipo, entre los equipos, entre todos en los encuentros y plenarios, también de manera virtual.

Acordamos aliviar aunque sea un poco la ansiedad que se dispara en el momento de hacer la práctica, de estar al frente de una clase por primera vez. Nos pareció que si el practicante lo hacía junto con su compañero titular y también con algún otro compañero, había más chances de disfrutar ese momento o al menos de no sufrirlo tanto.

Respecto de la primera etapa o momento preparatorio de la intervención, se planteó el relevamiento de información, a partir de observaciones y entrevistas. Insistimos en dos cuestiones que evocan lo múltiple y complejo de observar y mirar lo que acontece en una organización educativa y sus prácticas:

- La multiplicidad de datos, sucesos, significados, explícitos e implícitos, que aparecen en simultáneo ante lo cual es necesario hacer foco para centrar la mirada en aquello que resultaba un dato significativo para la intervención, sin despojarlo de lo contextual;

- Las múltiples lecturas e interpretaciones de lo visto, leído. Respecto de los documentos (proyectos educativos, planes de clase, etc.) les planteamos: “...*toda prescripción, documento, propuesta escrita es un texto producido por sujetos que portan concepciones, trayectorias, posicionamientos, sujetos “biográficamente situados” en organizaciones que a su vez tienen sus historias y culturas... Textos que merecen ser descifrados en sus significados ...Esta es la invitación que les hacemos: descifrar lo que nos dicen los documentos y propuestas, y establecer un diálogo con nuestros saberes, posicionamientos y marcos de referencia: teóricos, éticos, políticos...*”⁵.

- Los diferentes propósitos de observar incluían no sólo contar con información que permitiera conocer el terreno y contextualizar la enseñanza, el trabajo pedagógico que el equipo se proponía realizar, sino también como una oportunidad para revisitarse la mirada (Nicastro, 2006) de lo que acontece en el aula y ofrecer esa mirada de “extranjero”, al compañero titular y compañeros practicantes que pueden interrumpir, interrogar los sentidos de lo que se piensa y hace.

Las observaciones no se agotarían en este primer momento, sería una actividad que acompañaría el trabajo en todo momento. La mirada descriptivo-analítica y la reflexión a partir de la misma a lo largo de la experiencia en el espacio áulico, resultan fundamentales en el marco de prácticas que son esencialmente dinámicas, que se configuran y reconfiguran de modo permanente en función de múltiples factores. El dispositivo preveía la integración y alternancia de momentos: de producción/elaboración, de análisis-reflexión, de intervención.

DESARROLLO DEL DISPOSITIVO

Los hechos

El grupo con el que trabajamos estaba compuesto por 140 egresados de la Carrera de Comunicación Social (tecnicatura o licenciatura) que cursan el segundo año del Profesorado. Como se expresó antes, muchos de ellos trabajan como docentes en escuelas secundarias regulares y en CENMAs (Centros de Educación Media para Adultos).

El tiempo del que disponíamos para llevar a cabo las prácticas era muy acotado, 12 semanas que abarcaban desde la última semana de agosto hasta la primera semana de noviembre.

⁵ Documento de Cátedra Taller de Práctica Docente III: “Orientaciones y claves para el análisis de documentos institucionales, producciones y propuestas didácticas”.

Se constituyeron 38 grupos, a cada uno de nosotros le tocó coordinar entre 8 y 10 equipos de trabajo.

Nuestra tarea como coordinadores fue:

- Establecer los contactos formales con las autoridades de las instituciones a fin de contar con su autorización y apoyo.
- Asistir al grupo en la elaboración del plan de práctica
- Realizar devoluciones a los planes de clase (condición para el desarrollo de las clases)
- Realizar observaciones in situ del desempeño de los practicantes
- Evaluar los informes finales

La asistencia a cada equipo se realizó de manera presencial en los encuentros pautados y en forma virtual (a tal fin se creó una dirección de correo de la cátedra para una comunicación fluida, la realización de consultas, envío de documentación, información, etc.).

Organizados los grupos, tal como fue propuesto, lo primero que se debió realizar fueron los planes de práctica en los que se debía consignar: datos de la institución, espacio curricular en el que se realizaría la intervención, profesor titular, actividades (relevamiento de información, observaciones, dictado de clases, etc.), responsables, fechas y horarios (cronograma). Plan que en más de un caso sufrió modificaciones con la consecuente necesidad de reorganizar y ajustar lo programado, no sólo se tuvo que cambiar una fecha, correr una semana la intervención, sino además, la manera en que estaba diseñada la clase y la distribución de responsabilidades. Tuvimos que autorizar que una clase que estaba a cargo de un practicante la pudieran realizar dos practicantes, que se integraran a eventos organizados por la institución, entre otras situaciones.

Cada actividad contaba con guías y orientaciones que desde la Cátedra ofrecimos a modo de encuadre:

Para el análisis de documentos institucionales y curriculares elaboramos el documento "Orientaciones y claves para el análisis de documentos institucionales, producciones y propuestas didácticas" en el que se propuso partir

(...) de un nivel descriptivo que implicará identificar en el texto datos que refieran a los diferentes aspectos a indagar e ir descifrando significados, concepciones, ideas, hipótesis, luego en un segundo momento realizaremos enlaces entre los datos de un mismo texto, entre los diferentes textos y contextos, en un intento de problematizar lo leído e interpretado. La idea es profundizar nuestra capacidad de lectura y análisis de documentos producidos y contar con un marco de referencia y contextualización para el trabajo en las escuelas. (Documento de Cátedra, 2012)

Para las observaciones y las entrevistas se recuperaron las orientaciones dadas en el Taller de Práctica II y las experiencias que poseen los comunicadores sociales, sobre todo en la realización de entrevistas. En cuanto al análisis de los datos obtenidos en estas instancias se recomendó prestar especial atención a aquello que fuera relevante y significativo en vistas a las próximas intervenciones: qué de lo visto y escuchado podía constituirse en analizador o categoría analítica para pensar y diseñar la propuesta didáctica y su implementación en lo inmediato.

Así lo traducen algunos de los grupos:

“Al momento de la preparación de la práctica así como en la intervención propiamente dicha influyeron - tanto intuitiva como deliberadamente- una serie de aspectos relevados en nuestro pasaje por la institución. Estos aspectos los fuimos identificando en las observaciones de clases, en las charlas informales con la coordinadora pedagógica de la institución, docentes y alumnos; pero también a partir de entrevistas más formales con ellos, y de la lectura exhaustiva y analítica de los documentos de los que hemos venido dando cuenta, y del Programa de Lengua y Literatura elaborado por la profesora... (Fabián Acebedo y Natalia Forni).

Los planes de clase se armaron como un guión e hipótesis de trabajo que permitieron al grupo definir roles y tareas, temáticas, objetivos, metodologías y recursos. Fueron el producto de la lectura y el análisis compartido del Proyecto Educativo Institucional, el Programa y la Planificación del espacio curricular, las observaciones y las entrevistas. Marcelo Rey, Jesica Ysasi, Carina Zanello, Silvia Ríos Leiva.

Los planes tenían que ser analizados y “aprobados” por el coordinador del grupo antes de su desarrollo. Cuestión que generó alguna que otra tensión cuando constatábamos formulaciones ambiguas, confusas (con poca claridad del sentido formativo de lo que se proponía), o que manifestaban una posición teórica o ideológica que en algún punto no podíamos aceptar.

La puesta en escena de los planes pudo ser observada por nosotros parcialmente, en algunos casos indirectamente. La cantidad de grupos y la dispersión de lugares en los que se realizaban las prácticas obstaculizaron un seguimiento en terreno de todas las experiencias.

Cada una de las producciones y tareas eran instancias de trabajo en equipo, que requerían discutir, negociar y acordar marcos teóricos, enfoques, formas de abordaje, dinámicas; discusión que llevó a evidenciar los posicionamientos políticos, ideológicos de los participantes que, como es de esperar, no siempre fueron convergentes y suscitó también que, en más de una oportunidad, los conflictos y controversias se expresaran.

En la situación de los alumnos-profesores, el hecho de escuchar los análisis que sus compañeros realizaron de lo que observaron de su desempeño y de tener que elaborar con ellos los planes de

clase permitió (en algunos, no en todos) replantearse su trabajo, el sentido de lo que enseñar, el para qué de algunas actividades, es decir, significó la interrupción de ciertas “formas habituales de hacer”, de enseñar.

También se presentaron casos en los que al profesor le ha costó resignar su manera de trabajar en el aula, pretendiendo a toda costa imponer su propia metodología y enfoque. Y los que aún mantienen formas de catalogar a los alumnos que los coloca en un lugar de impotencia, de déficit, los que conservan una visión fatalista de su misión y de la escuela. No obstante, estos casos fueron los menos.

De todos modos apostamos a que la experiencia vivida, los debates realizados en los encuentros, los marcos teóricos analizados, sigan haciendo su trabajo. Si como dice Ferry, un rasgo de la formación es la inactualidad, entendida como una transformación que se va a expresar en otro tiempo y lugar, entonces los cambios están por venir, es posible que algún movimiento se produzca en algún otro momento.

DE LOS EFECTOS

Narraciones y relatos

La aprobación de este espacio de la práctica exigió la presentación de un trabajo final que consistió en la elaboración de una memoria con el sentido de recuperar los recorridos e instancias por las que se fue atravesando en el transcurso de la práctica. Esta reconstrucción exigió un trabajo de descripción, análisis grupal y otro individual, personal. Se trató de propiciar una reflexión, una vuelta recursiva tomando las palabras de Gilles Ferry (2008), que diera cuenta de lo que le fue pasando al grupo (en las distintas posiciones asumidas) y a cada uno de ellos en el marco de la experiencia de práctica y en los encuentros de taller.

Los informes finales son un material que ofrece datos, indicios de los efectos que produjo la experiencia de práctica. Tomaremos algunas voces y relatos que dan cuenta de algo de lo mencionado antes:

- Entre lo planificado y lo acontecido

“Debo reconocer que planifiqué mucho mejor esas dos clases que observaron, no quería que algo fallara. Pienso normalmente que algo pueda no andar bien entre lo planificado y lo acontecido, pero lo que no es común es pensar en que alguien vea esa distancia. (Carolina Díaz)

“Un dato que incidía al momento de la planificación tienen que ver con la idea de incertidumbre. Reconociendo la noción de las posibles respuestas de los estudiantes a los planteos llevados a cabo por la intervención, es en base a esa situación hipotética que nos orientábamos a la construcción de imaginarios posibles para los cuales estar preparado. De esta forma, idear nuevas propuestas se planteaba como un desafío que, era también, hijo del temor. Temor a no tener la capacidad para llevar adelante una clase. Temor a fracasar por incompetencias. Pero que se supera ante la idea de comprender que un conocimiento acabado de los temas vertidos en las clases (sea expositivo o de tratamiento más abierto y compartido) contribuiría a desandar otros recursos que preveíamos con antelación, y así retomar de otra manera la intervención. (Carolina Gómez, Ivana Torcivia, Eda Machado, Facundo Magliano)

➤ **La primera vez...**

“La sensación interior está atravesada por sinsabores: pequeños aciertos y algunas lagunas que se intentan sortear sobre la marcha. En este caso, la metáfora del reloj de péndulo ilustra esa deificación que traemos los inexpertos por una meticulosa planificación –como si allí estuvieran todas las soluciones- y la necesidad de crear in situ un repertorio de respuestas para cuestiones no previstas y, a veces, deambulando en la improvisación. Sin embargo, la modalidad que tuvo esta experiencia me permitió ir asumiendo compromisos progresivos si consideramos en una línea de acción el proceso que se inicia con las observaciones de la institución y el aula, pasando por las entrevistas y luego a la intervención participada, hasta llegar al momento de estar en solitario al frente del aula. De alguna manera, todas esas instancias previas no solo funcionaron como fuente de datos contextuales, también fueron generando un marco de familiaridad con los alumnos a punto tal que nuestra presencia dejó de ser una novedad y las actividades se desarrollaron casi con la misma fluidez con la que se trabaja habitualmente. (Sebastián Sigifredo)

“...sabía que para “salir a la cancha a jugar de verdad”, convenía entrenar, jugar partidos con el propio equipo para ayudarnos a mejorar entre todos, advertir los aciertos y errores ajenos como reflejo de nuestras propias prácticas y entender que no hay una sola forma de “llegar al arco”, sino muchas maneras de enseñar que cada uno deberá construir, a través del ensayo y error y las herramientas conceptuales que el espacio de formación del Profesorado nos brindan. Entiendo que ese fue uno de los objetivos de los Talleres previos (I y II) pero sobretudo de este Taller, que, a través de los grupos de trabajo, nos permitieron ingresar a la escuela y trabajar en conjunto en el diseño de las clases. (Eda Machado)

➤ **Acompañar a otro**

“Con estas expectativas esperé recibir a las practicantes, pero también con otra no menos poderosa: la esencia del docente es transmitir algo para que el otro lo recree, disparar o propiciar un movimiento, orientar, acompañar, estimular a través del pensamiento y las experiencias. Es en esa dirección que me propuse colaborar con las practicantes, mostrándoles ese lugar que siento mío, esos estudiantes a los que guardo profundo afecto y con quienes recorreremos el día a día, (Pablo Cabral)

“En este recorrido de acompañar, yo también me sentí acompañada, invitada a recorrer con otros ojos este, mi espacio de trabajo docente. El tener que prestar, mostrar, presentar mi lugar de trabajo docente a mi compañero, me dio la oportunidad de volver a mirar el proyecto de formación que circula en el cole y sus docentes y no docentes, la intención de mis compañeros docentes que forman parte conmigo de este programa tan especial, la necesidad de los chicos que recurren a esta programa. Sobre todo me dio la oportunidad de pensar en la esperanza que vive en los chicos que deciden volver al colegio y terminarlo (Guadalupe Uriburu)

➤ Ocupar otros lugares

Al principio fue la ausencia: probablemente, una de las cosas que más me conmovieron de la experiencia fue precisamente mi ausencia. Yo ya no estaba en mi lugar cotidiano, otros lo ocupaban. Mi voz ya no estaba, ni mis ideas, ni mi mirada. Otros estaban ahí y llenaban el silencio con sus voces, ideas y miradas. Lo conmovedor fue que yo era testigo de eso y, además, me transformaba en ausente por decisión propia. Dejar mi lugar de docente para pasar a ser observador y guía de mis compañeras ponía a prueba mi responsabilidad ética frente a mis alumnos (a quienes de algún modo los dejaba a cargo de otros docentes con otras miradas, saberes y estilos), a mis compañeras (que luego de la experiencia buscaban mi opinión, guía y sugerencias) y frente a los docentes del profesorado (que depositaron en mi la responsabilidad de coordinar la práctica de mis compañeras de estudio). (Marcelo Rey)

➤ Observar y Ser observado

No es la primera vez que observan mis clases pero en esta oportunidad las sensaciones fueron distintas. Creo haberlo comentado en la última clase de Taller y Práctica Docente III que al ser observada por colegas de Comunicación sentí mayor presión. No, no es esa la palabra; es mayor compromiso. Sus comentarios tenían para mí cierta autoridad que en otras oportunidades no le había otorgado a los observadores. Estimaba que por compartir el mismo título y por tener menos edad, sus comentarios resultarían de suma utilidad para mi trabajo como docente. Ellas (Dense y Belén) compartían conmigo bagajes teóricos similares y sumaban su mirada joven. Una mirada que me despertaba mucha curiosidad. Curiosidad que pude satisfacer al recibir sus devoluciones, las cuales agradezco sinceramente. (Marisabel Arriola)

De alguna manera, compartir clases con colegas, pero sobre todo observar clases de otros docentes, me permitió ver a “mis alumnos” desde afuera, con otros y muchas veces, verlos nuevamente. Y no pude evitar sonreír y llenarme de orgullo, no por ser hacedora de sus cambios sino por poder ser testigo de sus crecimientos. Pocas veces “vemos las huellas” que está dejando la escuela en ellos y eso en parte es lo que me hace sentirme feliz de haber elegido esta profesión. (María Luz Galante)

➤ **Transitar las prácticas con otros**

“En cuanto a mi propia intervención, la posibilidad de contrastar mis debilidades, fortalezas y también mis dudas, el recibir los consejos y el aval de mis compañeros, sobre todo en lo concierne al manejo de tiempos y a la interacción con el grupo, funcionó como un espejo de tres aristas, de tres miradas andamiantes, que me devolvieron una imagen propia de mi rol docente, aún en construcción, pero ya más nítida. Sin embargo, por sobre todo, lo que más huella me ha dejado de esta experiencia ha sido mi propia voz surgiendo con matices que no conocía y que iré descubriendo en la travesía pero que, tal como me lo señalaron mis compañeros, se impuso en el aula con toda su potencia. (Yesica Ysasi)

“A la hora de salir de la Observación pasiva para convertirse en el “profesor” por una clase, hay que comenzar a tejer, en minutos, un vínculo de diálogo y de respeto que en la mayoría de las aulas seguramente lleva meses, cuando no años. Ese tejido que hizo posible nuestro rol de docentes en un curso al que somos extraños se alcanzó por la red de contención que significó tener a un compañero colega docente a nuestro lado. (José Busaniche)

“Había que compartir las clases y se vino el segundo sacudón al ego... había que modificar contenidos, actividades y buscar ejemplos, o sea más trabajo sumado a todo lo que tenía... tal vez me queje demasiado... pero se hizo y a pesar de algunas críticas de nuestra profesora guía, (por las cuales me enoje, proteste, etc....) tuve que reconocer que fue para bien, que me amplió la visión, que me hizo ver errores tontos que se cometían y que podía hacerse mejor desde otra perspectiva y con buenos resultados con los alumnos. (Sergio Chaer)

“Hacer los planes de clases en equipo hizo más amena la tarea de adquirir el ejercicio de hacerlos. Aunque compañeros expertos sostengan que no le ven el sentido, para mí resultó fundamental para poder empezar a manejar los tiempos áulicos, los recursos, tener en claro los objetivos que persigo con la clase, etc. (Luciana Moriondo)

➤ **Aperturas**

“A través de la presente experiencia por primera vez en una década de docencia –y me sorprende un poco al repasarlo- me senté a planificar una clase en todas sus instancias, a tener que fundamentar (y fundamentarme) distintas elecciones, direcciones tomadas, modos de evaluación, actividades, objetivos,

hipótesis, etc. Me llevó a desnaturalizar y desmontar modos de hacer; significó una nueva oportunidad de reinventarme para el mejoramiento. (Pablo Cabral)

"Me permitió reflexionar acerca de mi tarea como comunicadora/educadora y la posibilidad de contribuir desde mis prácticas a configurar espacios de reconocimiento y diálogo que recuperen las identidades e historias diversas de los sujetos, a fin de que éstos puedan crear su propio destino. Renunciando a la creencia en que la transmisión predetermina y construye el destino y problematizando mi lugar en la educación, a partir del diálogo y la comunicación. (Guadalupe Gil)

➤ Reconstrucción de significados

"...el trabajo en equipo, para mí significó sentirme acompañada en un proceso que, aunque personal, implicó de esfuerzos compartidos. Me permitió entender a la colaboración no solo desde la solidaridad con el otro sino cómo la posibilidad de crear juntos, compartiendo ideas y experiencias valiosas para todos los integrantes del grupo" (Eda Machado)

Preguntarse por aquellas cosas que uno da por sentado, qué hace o dice casi de manera automática, corriendo y sin tiempo a detenerse a pensar, implican un alto y un cimbronazo que desacomoda. Pero no significa caos, sino que de esto surgirá un nuevo orden, un orden diferente en el que sin duda habrá continuidades y rupturas. Si mi formación ha cambiado, si he "crecido" es obvio que seré también otra docente. Mejor dicho, que estoy siendo y la historia -por suerte- continuará. (María Luz Galante)

BALANCE Y PERSPECTIVAS

Una de las tantas hipótesis que tuvimos que revisar tiene que ver con los conocimientos y saberes del campo de la especialidad de los participantes, la comunicación social. Partimos del supuesto que estos saberes estarían disponibles, que operarían como marco de referencia no sólo en la selección y desarrollo de los temas que les tocó enseñar, sino además como soporte metodológico de las prácticas. En más de una oportunidad, constatamos que este pasaje, esta disponibilidad no se daba con facilidad. Este desacople entre los saberes de base y la tarea de enseñar resulta un analizador (en el sentido que lo propone Georges Lapassade, 1979) de la enseñanza en la universidad, de las maneras de circulación-comunicación-transmisión-apropiación-producción-evaluación de los conocimientos.

En la posición de formadores nos preguntamos cuánto del hacer intuitivo de aquellos con experiencia docente previa es impugnado, interrumpido, transformado en el transcurso de la formación, del taller de práctica. Algunos testimonios revelan que algo de este hacer se ha conmovido, no obstante, se instala la pregunta por la dimensión, alcance y proyección de estos movimientos.

Otro aspecto que nos permitimos cuestionar refiere a las perspectivas de la formación orientadas a un desempeño profesional. Consideramos que en ellas confluyen múltiples abordajes, incluido el instrumental. Lo instrumental que no significa adscribirse a posiciones tecnocráticas, vinculadas a un modo de narrar la educación a través de un discurso científicista, doctrinario, “disciplinado cuyo lenguaje legitima lo ya sabido y reduce la vida a la administración de las miserias del presente” (Jodar, 2007:18). Asumimos la necesidad de darle su lugar, incluir todo lo que se juega en la enseñanza, hasta los mínimos detalles, en lo posible.

Pretendimos superar los binomios acostumbrados: teoría-práctica, reflexión-acción, lo político-lo instrumental que como bien plantea Gabriel D lorio son falsas dicotomías: “...estos binarismos se plantean con fuerza cuando se niega la discusión propiamente política en la formación en pos de la burocratización y estandarización.... por el contrario, cuando la política ocupa toda la escena, los saberes culturales saturan el campo para disimular la falta de recursos técnicos en la resolución de situaciones fácticas” (D lorio, 2012:58)

El armado de un plan de clase, la formulación de un objetivo, de una consigna, el uso de un recurso, su “aplicación” en determinadas circunstancias, implica un aprender a hacer que tiene que hacerse lugar en los espacios de formación. Lo instrumental no se desliga de lo político ni lo político de lo instrumental porque cada decisión provoca la pregunta del por qué, de su sentido.

La pregunta del por qué también estuvo presente en el equipo de cátedra, contundente, intensa, incómoda. Nos movilizó y nos hizo salir del lugar arrogante del que pretende tener todo claro, que aparecía justamente cuando la escena producida no era la esperada, porque se generaban “actos de resistencia”, a lo propuesto, a la invitación ofrecida.

Y nos damos cuenta qué difícil es no caer en una pedagogía totalizante que pretende únicos caminos de formación, únicas maneras de enseñar y de aprender, de configurarse profesor. Probablemente el trabajo con otros (estudiantes, colegas) en su alteridad sea el resguardo que necesitamos para salirse de los territorios conocidos y acostumbrados asumiendo el riesgo de probar caminos nuevos.

La perspectiva que se nos abre es compleja y diversa. Nos quedamos con este desafío: continuar lo que fue empezando, asumir el riesgo de ser formadores, de ejercer un oficio que por su propia naturaleza se transforma, de seguir pensando maneras de enseñar, de formar, con la ilusión de contribuir en algo a la pedagogía de la formación y a la formación de profesores de comunicación social.

BIBLIOGRAFÍA

BOURDIEU, Pierre y WAQUANT, Loic (1995) *Respuestas para una antropología reflexiva*. Edit. Grijalbo. México.

D IORIO, Gabriel (2012) "En formación, o la reinención de la responsabilidad pedagógica", en BIRGIN, A. (comp.) *Más allá de la capacitación*. Edit. Paidós. Buenos Aires.

EDELSTEIN, Gloria (2011) *Formar y formarse en la enseñanza*. Edit. Paidós. Buenos Aires.

FERRY, Gilles (2008). *Pedagogía de la formación*. Novedades Educativas. Buenos Aires.

FERRY Gilles (1990) *El trayecto de la formación: los enseñantes entre la teoría y la práctica*. Edit. Paidós. México.

FILLOUZ, Jean Claude (2000) "¿Hacia una educación ética?", en FERRY, G., FILLOUX, J. c. y otros (2000) *La reflexión ética en el campo de la educación y la formación*. Ed. Novedades Educativas. Buenos Aires.

GIMENO SACRISTÁN, José (1988) *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*.

HUERGO, Jorge (2001) "Comunicación y Educación: aproximaciones" En Huergo, Jorge (editor): *Comunicación/Educación. Ámbitos, prácticas y perspectivas*, Capítulo 1 (Puede verse, también, el sub-nodo "Comunicación/Educación", en el nodo VIAJES de la Revista Nodos de Comunicación/Educación. Disponible en: <http://www.perio.unlp.edu.ar/nodos> (última consulta: abril 2013).

JODAR, Francisco (2007). *Alteraciones pedagógicas. Educación y políticas de la experiencia*. Edit. Laertes. Barcelona.

LAPASSADE, Georges (1979). *El analizador y el analista*. Barcelona. Gedisa.

NICASTRO, Sandra (2006) *Revisitar la mirada sobre la escuela. Exploraciones acerca de lo ya sabido*. Edit. Homo Sapiens. Rosario.

RODRIGUEZ, Lidia Mercedes (2003) "Producción y transmisión del conocimiento en Freire. "Lecciones de Paulo Freire Cruzando fronteras". CLACSO. Buenos Aires.

SOUTO, Marta y otros. (2005). "Una propuesta curricular basada en los conceptos de dispositivo y formación". V coloquio Internacional sobre Gestión Universitaria en América del Sur. Mar del Plata.

SOUTO, Marta (1999) *Grupos y dispositivos de formación*. Buenos Aires. Ediciones Novedades Educativas.

DOCUMENTOS CONSULTADOS

"Orientaciones y claves para el análisis de documentos institucionales, producciones y propuestas didácticas". Documento de Cátedra. 2012. Taller de Práctica Docente III. Profesorado de Comunicación Social. Escuela de Ciencias de la Información. Universidad Nacional de Córdoba.