

PROCESOS, PROBLEMAS Y OPORTUNIDADES EN LA ENSEÑANZA DE LA COMUNICACIÓN SOCIAL

Analía Elisabet Errobidart

Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (Argentina)

aerrobid@soc.unicen.edu.ar

Resumen

Se trata de una reseña de investigación realizada como tesis de Maestría. Plantea como problema/eje de la investigación, los desplazamientos que se producen en las concepciones sobre el conocimiento disciplinar (Comunicación Social) y la función política de la educación, al momento de desarrollar prácticas de la enseñanza en instituciones educativas de nivel Polimodal.

Se proponen tres planos de análisis que buscan comprender el problema en su contexto de producción: la complejidad de la práctica docente, los conocimientos construidos en la formación inicial y la cultura dominante del sistema educativo. Respecto de estos planos, se desarrolla el marco teórico, fundamentado en las teorías sociales y pedagógicas críticas.

Sobre la base de un proceso analítico-interpretativo de los datos recogidos en el campo, se arriba a conclusiones que pueden resultar insumos de utilidad para revisar prácticas profesionales en distintos ámbitos.

Palabras clave: formación inicial – prácticas - cultura institucional - enseñanza de la Comunicación Social.

1.-Introducción. Esta reseña de investigación presenta una síntesis de la tesis de Maestría que se ha desarrollado en el campo de la enseñanza de la Comunicación Social.

Desde la perspectiva teórica y metodológica que se ha asumido para su elaboración, se entiende la producción de conocimiento científico desde una perspectiva constructivista, que lo considera como un proceso en constante evolución y modificación en su búsqueda de comprensión del mundo.

Los problemas de la Educación y de la Comunicación se conciben inmersos y entramados en sus contextos sociales de producción, y es necesario comprender las diferentes dimensiones que se entrecruzan en su evolución, a efectos de no convertirlos en temas recortados de la realidad.

Si bien el campo de las prácticas sociales –y dentro de ellas las prácticas educativas- ha alcanzado algún protagonismo a partir de los años 80, no son numerosos los estudios empíricos sobre prácticas que se han realizado en Argentina.

La observación de las situaciones concretas en que se desarrolla la investigación y la docencia en la Universidad, da muestras de que resulta relevante la necesidad de estudiar las prácticas para generar conocimientos locales (1), particulares, que comiencen a generar debates y discusiones en las teorías disponibles.

En el problema particular que se ha elegido para trabajar en esta investigación, las prácticas de la enseñanza y el contenido de las prácticas ocupan un lugar central, intentando encontrar las articulaciones con el contexto inmediato (grupo de pares, el salón de clases, la institución) y también con los contextos más distantes –siempre presentes- como la comunidad, el imaginario social local, las pautas de la política educativa, la situación política y social del país en el marco de la globalización.

En relación con el contenido conceptual de las prácticas, sin caer en una sinonimia que resultaría en una simplificación del problema, se encuentra que, comunicación y educación se articulan para otorgar nuevos sentidos a algunas prácticas sociales. El espacio de encuentro entre ambas disciplinas aparece aún como un campo problemático sin consolidar, si bien reconocidos investigadores de la Educación y la Comunicación han trabajado sobre esta temática. La mirada sobre las prácticas sociales adopta un enfoque interdisciplinario y transdisciplinario, evitando los análisis disciplinarios como fragmentaciones de la realidad social.

Las perspectivas teóricas que se presentan, se corresponden con una mirada compleja del campo educativo y comunicacional, pero no puede dejar de observarse que la Educación, como una disciplina moderna, adopta un carácter fuertemente prescriptivo y normativo, mientras la Comunicación Social, cobra entidad como cuerpo disciplinar cuando las críticas a la modernidad estaban ya reconocidas, situación que les otorga marcas de origen que las identifican. La Comunicación aparece como un conocimiento transversal a gran número de Ciencias Sociales, y su campo se recorta en su relación con objetos de estudio propios de otras disciplinas.

Las prácticas sociales impregnadas de los saberes provenientes del encuentro entre los dos campos de conocimientos señalados

anteriormente y que se abordarán en este trabajo, serán las prácticas docentes de los estudiantes próximos a graduarse del Profesorado de Comunicación Social.

El problema de esta investigación se comienza a construir y se describe, a partir de la participación en observación directa de prácticas de la enseñanza y la participación en talleres de trabajo con graduados del Profesorado de Comunicación Social, donde quedaron planteados las dificultades de integrar los saberes teóricos con las prácticas docentes cotidianas una vez que ingresan a las instituciones como profesionales docentes.

Este intercambio ha ido configurando distintos aspectos de la problemática que se pretende investigar y que se describe así: en las prácticas de la enseñanza, los conocimientos de los practicantes –en este caso, los conocimientos específicos construidos en la formación inicial- se van desplazando del sentido que le confieren sus esquemas teóricos, hasta constituirse en esquemas de acción que suelen guardar escasa relación con los enunciados teóricos construidos durante la formación inicial. Así, la intencionalidad comunicativa que sustentaran las concepciones de enseñanza-aprendizaje construidas durante el proceso de formación, va siendo reemplazada –en sus prácticas- por una concepción instrumental y técnica de la comunicación y acumulativa de información, respecto del proceso enseñanza-aprendizaje.

En la búsqueda de antecedentes para este problema, los estudios más relevantes y de similares características, los he encontrado en trabajos realizados por Edelstein y Coria (1995), Litwin (1997), Salgueiro (1998), Porlán y Rivero (1998), Alliaud (2003), entre otros.

La hipótesis sugiere que, en las prácticas, los saberes de los docentes se van desplazando del sentido que le confieren sus esquemas teóricos, hasta constituirse en esquemas de acción

que suelen guardar escasa relación con los conocimientos construidos durante la formación inicial. El objetivo general del proyecto se propone

indagar acerca de las características que asumen las construcciones conceptuales elaboradas durante la formación inicial, en las prácticas de residencia de los estudiante próximos a graduarse del Profesorado de Comunicación Social.

El marco metodológico de la investigación, se ubica en el paradigma interpretativo, sostiene la centralidad del investigador y acude a la doble hermenéutica como proceso interpretativo (Achilli, 2005).

El trabajo de campo se realizó en diferentes momentos: durante el Taller curricular de Prácticas, en observación de las prácticas de residencia en las escuelas Polimodal y en los procesos de reflexión (individual y grupal) sobre las prácticas realizadas.

Se construyeron diferentes instrumentos de registro de campo y dispositivos que favorecieron procesos interpretativos (talleres reconstructivos [Sirvent, 1999]).

2.- Planos de abordaje del problema y perspectivas teóricas

En el marco teórico se reconocen tres planos o niveles de manifestación del problema (2) que permiten abordarlo y comprenderlo en su complejidad: la práctica docente, los saberes construidos durante la formación inicial y la cultura institucional dominante del sistema educativo.

2.1.- La complejidad de la práctica docente

Las prácticas docentes, en tanto prácticas sociales, se interpretan a partir de la “teoría de la acción” desarrollada por Pierre Bourdieu (1987). Esta teoría, como expresa el autor, se condensa en tres conceptos fundamentales como campo, capital y habitus. Para los fines de este trabajo, se destaca la relevancia de los conceptos de campo y capital, y el interés asociado al campo.

Se comprende al campo de las prácticas sociales y de la enseñanza en particular, como un espacio social de disputa material y simbólica, donde los roles y las posiciones sociales de los actores son definidas por una cierta posesión de capitales materiales y simbólicos.

En relación con las prácticas de la enseñanza, identifica J. Gimeno Sacristán (1992), ciertas características que es preciso considerar: pluridimensionalidad, simultaneidad, inmediatez, impredecibilidad, historicidad, implicación personal y presentación de un marco de conductas (como “modelos” de acción). Sostiene que, al momento de resolver cuestiones prácticas, los docentes recurren a saberes que provienen de diferentes experiencias del sujeto: esquemas teóricos y esquemas prácticos.

Los esquemas teóricos dan cuenta del papel que el conocimiento juega en las prácticas, mientras que los esquemas prácticos constituyen modelos de acción ligados a determinados contenidos.

Para hacer referencia a “la manera particular que despliega el docente para favorecer el proceso de construcción de conocimientos”, se recurre a la noción de configuraciones didácticas (Litwin, 1999). Éstas constituyen una construcción elaborada y refieren a decisiones situadas que toman los docentes, con clara intención de enseñar.

La falta de sistematizaciones en el campo de la enseñanza de la Comunicación Social, hace que este tema/problema no haya

sido abordado aún.

2.2.- Los saberes construidos durante la formación inicial

Se propone considerar a los practicantes como “sujetos enteros” (J. Ezpeleta, 1991), concepto que alude a la comprensión integral de una persona, refiriendo no sólo a los distintos escenarios en los que un sujeto se manifiesta o transita, sino también a su historicidad.

Los alumnos practicantes, sujetos de esta investigación, son a la vez, padres, madres o hijos, trabajadores de otro ámbito, militantes políticos, docentes, estudiantes de otra carrera y también estudiantes de profesorado. Han crecido en una familia, en determinada clase social y han aprendido a ser docentes desde su lugar de alumnos.

En esta dimensión se aborda también de la institucionalización de la formación docente, refiriendo a las características de la formación docente en la Universidad, destacándose el carácter subsidiario de los profesorados universitarios, en relación con la carrera que le da origen, que es también el caso del Profesorado de Comunicación Social que nos ocupa.

En los fundamentos curriculares del Departamento de Profesorados, en los programas de las asignaturas y en los procesos metodológicos de problematización-reflexión sobre las prácticas docentes en la formación, se enuncian objetivos tendientes a la formación de profesionales críticos, intelectuales transformativos (Giroux, 1997). La propuesta centrada en las pedagogías críticas (Apple (1987), Giroux (1992), Mc. Laren (1997), entre otros, hace anclaje en una formación en ciencias sociales asentada en las mismas vertientes teóricas, en los estudiantes del Profesorado de Comunicación Social.

Estos fines requieren, fundamentalmente, comprender la dimensión política de la educación (Freire, 1992) y, a partir de allí, establecer acciones pedagógico-didácticas que favorezcan la objetivación del mundo, la emancipación y la transformación social.

En el mismo sentido, la enseñanza de la Comunicación Social, además de la estructura conceptual del campo disciplinar presente en los diseños curriculares, requiere de la comprensión y puesta en acto de procesos comunicacionales. El giro pragmático-lingüístico proporciona una base teórica y normativa para la comunicación, en cuanto capacidad de interacción social y simbólica común a todos los hombres. De acuerdo a los supuestos de la Teoría Social propuesta por J. Habermas (1981), resultan la interpretación y el entendimiento las nociones sustantivas de la comunicación, que se proponen como soporte del hecho educativo que pretenda atribuir y construir significación social sobre la base de los contenidos de la enseñanza.

En el estudio que nos ocupa, la formación está orientada a la Enseñanza de la Comunicación Social. Esta referencia nos remite, por un lado, a los problemas propios de la enseñanza, en su dimensión epistemológica y metodológica. La primera remite a la pregunta ¿qué enseñar? Y la segunda, ¿cómo enseñar?

La relación de la enseñanza con el conocimiento a ser enseñado, nos coloca ante los debates teóricos del campo disciplinar, y ante el problema, como ya se ha dicho, escasamente abordado aún en Comunicación Social, de la metodología de enseñanza. De acuerdo con los especialistas del campo de la didáctica, G. Edelstein (Argentina) y A. Díaz Barriga (México), las decisiones metodológicas refieren en realidad, a la noción de construcción metodológica, donde el método no sólo no puede prescindir del contenido, sino tampoco puede hacerlo del sujeto que aprende y del contexto (institución escolar) donde el proceso enseñanza-aprendizaje se desarrolla (2). Así, se hace necesario comprender y desarrollar en la práctica de la enseñanza, que la Comunicación Social como epistemológico objetivo (contenido proveniente del campo disciplinar), requiere de la comunicación como proceso común a todos los hombres, para llegar a la construcción de lo epistemológico subjetivo.

2.3.- La cultura dominante del sistema educativo

En esta tercera dimensión, se parte de considerar que los practicantes se integran a grupos humanos con una historia, con saberes que se construyen en la vida cotidiana de las instituciones, que existen “modos” predeterminados de comportamiento que constituyen en algunas ocasiones verdaderos patrones a los que es difícil acomodarse y más aun resistirse. Con estas consideraciones queda de manifiesto que la integración a una cultura preexistente debe ejercer algún tipo de condicionamiento para la incorporación de nuevos sujetos y nuevas prácticas.

Las configuraciones sociales (Elías, 1987) al interior de cada escuela y que preexisten al sujeto de las prácticas, dan cuenta de las relaciones de poder, de la autoridad, de las tensiones y conflictos manifiestos o latentes, de los criterios de delegación de poder y autoridad, del prestigio asociado al conocimiento, en el marco de la cultura institucional.

Es precisamente la cultura institucional la que marca improntas específicas en los procesos de enseñanza- aprendizaje al interior del aula (ver Hargreaves, 1996, entre otros).

3.- Organización e interpretación de la información recogida en el trabajo de campo

La organización de los registros de campo, esto es, el paso de la información de los registros a la construcción de las dimensiones y subdimensiones de análisis e interpretación, se realiza teniendo en cuenta:

A.- El campo de la investigación se focaliza en las escuelas donde desarrollan las prácticas de residencia, pero se consideran

también otros campos o dimensiones que interactúan con el escenario de la práctica: la formación inicial, las biografías personales, las configuraciones sociales y la cultura escolar.

B.- El marco interpretativo de la investigadora, expuesto en la elaboración conceptual de las dimensiones teóricas que abarca el problema.

Al momento de sistematizar la información recogida en el campo se consideran tres dimensiones en esta primera interpretación de los datos, que tiene por propósito dar cuenta del proceso de prácticas respetando la voz de los sujetos de las prácticas, que en esta interpretación, se han triangulado con los documentos curriculares y planes de estudios producidos para las clases de prácticas, y los registros de las observaciones realizadas por la investigadora.

Las dimensiones se construyen sobre la base de ciertas regularidades encontradas en los registros producidos en el trabajo de campo, que incluyó, por un lado, el análisis de documentos y entrevistas a personajes claves en la institución “formadora”; y por otro, las prácticas de todos los sujetos que constituyen el universo de estudio, en las instituciones educativas donde realizan sus prácticas de residencia.

Las tres dimensiones construidas abordan los siguientes temas:

3.1. La formación inicial y las historias personales en las prácticas: en esta dimensión se destaca la relevancia que adquiere, al momento de tomar decisiones en el campo de la práctica, las biografías de los sujetos (sus historias, mandatos familiares; circuitos laborales, culturales, sociales por los que han transitados; manifestación de sus intereses en otros ámbitos: artes, política, etc.) y las “marcas” o huellas que ha dejado en la cosmovisión y los saberes del sujeto, la formación de grado o formación inicial.

3.2. Las configuraciones sociales que preexisten al sujeto de las prácticas: se identifican dos configuraciones sociales entre las que se debaten los sujetos de las prácticas: la institución formadora y la institución donde realizan las prácticas de la residencia profesional. Ambas configuraciones sociales con estrategias de retención, valoración de saberes y conocimientos, requisitos de admisión y permanencia, condicionan las actuaciones de los sujetos. Cabe considerar que mientras hacemos referencia a una única institución formadora (en este caso, la Universidad), se ha trabajado, en el análisis y sistematización de información, con tres instituciones de nivel Polimodal diferentes, que si bien guardan ciertos rasgos comunes, el funcionamiento en la vida cotidiana institucional y las acciones para articular con ella, son claramente diferenciales.

Una categoría que se ha denominado “cultura institucional” fluye e impregna a las configuraciones de cada escuela, y en relación con la historia de cada una, pueden identificarse dos culturas bien marcadas: las escuelas provinciales desde su origen, y las escuelas nacionales en su origen y que desde a década de los '90 pasaron a la órbita administrativa provincial.

3.3. La complejidad de la práctica de la enseñanza de comunicación social en la vida cotidiana de escuelas Polimodal. El abundante material de campo recogido y que se ubica en esta dimensión de análisis se ordena en tres subdimensiones: la elaboración de los diagnósticos institucionales y de la programación didáctica, las prácticas concretas y la reflexión sobre las prácticas.

La primera subdimensión nos permite analizar las posibilidades de interpretación de la cultura institucional en la que se insertan como practicantes, como así también la dinámica de los juegos de poder, de legitimidad, los circuitos de la comunicación formal e informal. Esta dimensión de análisis constituye el “marco posible de acción”, la racionalidad con que la escuela puede comprender o no las problemáticas.

La segunda subdimensión da cuenta de las actuaciones concretas en el campo, que desempeñan los practicantes. Estos registros, tomados por la investigadora y reconstruidos en las entrevistas posteriores con los practicantes, permiten el análisis de las configuraciones didácticas que efectivamente funcionaron en la práctica escolar.

La tercera subdimensión, nos permite reconstruir, con los estudiantes, la visión interior de la práctica, la justificación de las acciones, y favorece la proyección de las nuevas prácticas y reflexiones sobre las posibilidades de enseñanza que nos preocupan.

4. ¿Qué nos permite interpretar el análisis del trabajo de campo?

La posterior descripción interpretativa, entrecruzando las dimensiones anteriormente señaladas, permitió construir dos ejes o aspectos principales que dan cuenta de los hallazgos de este trabajo: Eje I: *configuraciones sociales y didácticas de las escuelas de Nivel Polimodal*. En este eje se aborda el juego de relaciones que se establecen entre la institución y el salón de clases donde se desarrollan prácticas de la enseñanza.

Dice Norbert Elías que la configuración del *ancien régime*, durante el reinado de Luis XIV es posible, porque existe un contexto social más amplio que le es propicio. Del mismo modo, las configuraciones sociales que se conforman en las escuelas de nivel Polimodal observadas, son posibles porque existen tres escuelas con su historia que ofrecen el marco de un contexto social atravesado por las políticas neoliberales que llevaron adelante los procesos de la Transformación Educativa a partir de la sanción de la Ley Federal de Educación, en 1993.

Las transformaciones que operan en las instituciones, los acomodamientos, las resistencias, las prácticas instituidas, las nuevas prácticas instituyentes, generan un clima institucional en el que van a inscribirse los practicantes próximos a graduarse del Profesorado de Comunicación Social.

La primera aproximación que realizan los practicantes a las instituciones educativas en la que realizarán sus prácticas, está orientada a la comprensión de la cultura institucional. Es en el marco de la cultura de la escuela, en la trama de la vida cotidiana, que desembarcan las determinaciones político-administrativas, que se construyen los proyectos institucionales, que se participa –o no- de los proyectos departamentales, que se es docente, que se es alumno.

Sin embargo, la lectura de los informes de los practicantes permite deducir que pocos de ellos comprendieron esa dimensión del análisis, ya que para la mayor parte, este informe tiene un carácter formal, y no les atraviesa por sus campos de interés. A partir de los informes realizados por los practicantes, pareciera poder deducirse que su campo de interés en relación con la dimensión institucional, está circunscripto al desarrollo de unas acciones de carácter burocrático-administrativo para cumplimentar requisitos que conlleven a la obtención de calificaciones suficientes en el desarrollo de esta etapa de la formación docente. No es ésta una situación común a todos los practicantes, pero sí lo es para los cinco que desarrollaron sus prácticas de la enseñanza en la misma escuela (ex escuela nacional) provincializada.

En virtud de las diferentes actuaciones y las lecturas realizadas por los actores de sus actuaciones, se toman dos grupos en el análisis: los que no perciben la cultura institucional como telas donde tejer sus prácticas, y los que sí la consideran para adecuar a ella sus actuaciones profesionales.

a- La cultura institucional y las configuraciones sociales de la escuela, ausentes en el análisis del aula

Obsérvese que el análisis o conocimiento de la institución constituye una etapa pautaada como parte del diagnóstico del Taller de Prácticas. En cinco casos, no se recupera en el plan general de prácticas, en los guiones de clases y tampoco operan como marcos interpretativos a la hora del análisis de los conflictos que surgen en la configuración del aula.

No visualizan por ejemplo, en el informe diagnóstico, las marcas de la fundación de la escuela, generada por los intereses de un grupo de profesionales de la ciudad, a imagen del Colegio Nacional de la ciudad de La Plata, que no se modifican por el acto formal/legal de haber cambiado de pertenencia jurisdiccional. Este dato sí lo recoge un practicante, pero no lo transfiere e interpreta.

Expresan su preocupación por los estudiantes más desfavorecidos socialmente que han ingresado, en el marco coyuntural de la articulación de escuelas, pero no son éstos los estudiantes que habitan en sus aulas de 3er. año Polimodal, donde desarrollarán sus prácticas. Los estudiantes que conforman el grupo del aula, son los que están próximos a egresar y según ellos mismos lo expresan, dispuestos a incorporarse a universidades, tal como lo hicieran la mayoría de sus padres. Estos estudiantes, en el marco de la cultura institucional que destaca el prestigio social, el lugar del conocimiento científico en la formación, la trayectoria profesional y social de los docentes, destacan también estos atributos al momento de responder a un cuestionario realizado por los practicantes.

Otros intereses, aquellos sobre los que se edifica la identidad adolescente y que puede movilizar procesos de aprendizaje que trasciendan el aula, no son tenidos en cuenta por la escuela, por los docentes, y tampoco por las practicantes.

Estas situaciones podrían interpretarse considerando que el contexto institucional no forman parte del más inmediato *campo de interés* de los practicantes. Pero antes de analizarlo, resulta conveniente constatar si estos aspectos forman parte de su bagaje de conocimientos en la formación inicial.

Respecto de la formación inicial y la inclusión efectiva de temas vinculados a la cultura institucional como contenidos de la enseñanza, se puede dar cuenta de su presencia formal. Por ejemplo, cursaron al menos tres materias vinculadas a la comunicación institucional, y dos materias de formación pedagógica donde la presencia del contenido *cultura institucional* es explícito.

Todo lo dicho hasta el momento, corresponde al plano de la enseñanza de contenidos, pero ¿qué pasa en la práctica? ¿qué espacio existe en la formación inicial, para el desarrollo de ejercitaciones o de prácticas que permitan poner en juego, los conocimientos teóricos?

No debiera analizarse la formación docente inicial descontextualizada de la historia personal y las ideas estructurantes construidas en la historia biográfica de los practicantes, ya que cuatro practicantes que no hacen referencia en ningún momento a una visión o concepción más amplia de la tarea educativa, que dé cuenta de procesos metacognitivos, más allá del plano de las prácticas de residencia.

b- La cultura institucional como marco de las configuraciones sociales y didácticas

Otro modo de abordar la escuela y el aula, es el que desarrollan dos de las practicantes, en diferentes escuelas provinciales.

Expresan en el inicio de sus informes que no se puede comprender lo que sucede en el aula sin referencia al entorno político,

social y cultural que rodea la escuela. En ambos casos, la cultura institucional fue el marco de las actuaciones de los practicantes. Reconocen, describen y toman previsiones respecto de: las historias y mandatos fundacionales de cada institución, las relaciones sociales, los comentarios del personal auxiliar, los docentes, los alumnos. Captaron indicios de potencialidades latentes en los estudiantes, no explícitas inicialmente por falta de competencias de comprensión más amplia del entorno, pero que fueron la trama en que se comenzó a tejer su experiencia de practicante.

A lo largo de las prácticas, completaron la comprensión de las relaciones al interior del aula dejando entrar el entorno.

¿Qué factores de análisis aparecen aquí, a diferencia de las situaciones anteriormente expuestas?

Se entiende que no puede sustraerse de este análisis la perspectiva personal con que los practicantes definen sus intereses por la educación. Desde el inicio de los informes, en los talleres, durante el proceso de planificación de las clases de prácticas, manifestaban su intención de desenmascarar el discurso de la Nueva Derecha, de colaborar con los estudiantes en la construcción de una mirada más profunda, relacional, compleja de la realidad, para luego llegar al análisis de los medios como mediadores, a decir de Martín Barbero (1987), entre una estructura de dominación y el pueblo.

En sus experiencias de vida, como sujetos enteros, narran experiencias laborales en ámbitos diferentes, pueden revisar su experiencia como alumnos del sistema educativo argentino, construyendo y deconstruyendo modelos de docentes en relación con las “marcas” que quedan en la subjetividad. Todos estos aspectos, que conforman su historia, su personalidad, constituyen una de las facetas de la actuación docente, de acuerdo al análisis que realiza Thelma Barreiro (1989). La investigadora rosarina sostiene que la actuación docente es como un iceberg: sólo observamos y podemos dar cuenta de una pequeña parte (las prácticas, la formación inicial). Las restantes dimensiones (el cuerpo del iceberg) están ocultas. A unas puede acceder el propio sujeto a través de la reflexión, y a otra, a través del psicoanálisis.

Eje II: *configuraciones didácticas y enseñanza de la comunicación social*. El análisis de las configuraciones didácticas se centra en la organización de las situaciones de enseñanza- aprendizaje donde los practicantes despliegan sus estrategias para que los alumnos construyan conocimientos.

Se analizarán dentro de las configuraciones didácticas, los procesos de elaboración de estrategias de enseñanza que conlleven reflexiones sobre los conocimientos de su campo disciplinar, los supuestos sobre aprendizaje que ponen en juego en relación con esas estrategias, el estilo de negociación de significados que se genera, las referencias al campo profesional que favorezcan la comprensión de los contenidos a ser enseñados por parte de los estudiantes, las reflexiones metacognitivas que realice.

Reuniendo las estrategias de enseñanza desarrolladas a lo largo de la residencia de los siete practicantes, se pueden construir tres tipos de configuraciones didácticas:

- *Una configuración centrada en la problematización de la vida cotidiana*: responde a la propuesta de intervención pedagógica creada por una de las practicantes, en su propuesta de poner en debate entre los estudiantes, la función de los medios masivos de comunicación en relación con la construcción de la subjetividad de los ciudadanos y el proyecto globalizador de la Nueva Derecha.

Se organizan los contenidos conceptuales –de alto grado de complejidad- desde los más próximos y tangibles hasta los más abstractos. Logra instituir otras prácticas que les permitan a los alumnos problematizar el conocimiento, en el marco de un clima institucional propicio para este tipo de trabajo docente.

La especificidad del contenido le permite también la utilización de materiales en diferentes soportes, y la alternancia con los estudiantes para seleccionar materiales (en varias clases los estudiantes son los responsables de llevar al aula diversos materiales gráficos, o registros de programas televisivos –alguno podía grabar vídeos y lo hacía-), situación que favoreció también las posibilidades de apropiación y uso de los conocimientos. Los dispositivos construidos para instalar los problemas fueron en general, abiertos, poco estructurados, tendiendo a favorecer la participación de la mayoría, tema de recurrente preocupación en la practicante. La principal herramienta de profundización y contacto interno entre los estudiantes y los contenidos, fue el diálogo a través de la pregunta orientada en las situaciones de clases donde se abordaban nuevos conocimientos. El sentido de las preguntas hace suponer que tendía a generar respuestas que fueran debatidas entre los estudiantes, para dotar los conceptos de significados.

El análisis de la configuración didáctica me permite suponer que existió un eje, no explícito pero relevante, que fue el proceso comunicacional establecido. La comunicación entendida como construcción compartida de sentidos, la intencionalidad de la comunicación, tanto del docente como de los estudiantes con el docente y los estudiantes entre sí, la necesidad de recurrir al conocimiento para sostener las argumentaciones y contrargumentaciones a los cuestionamientos lanzados por la practicante y por los alumnos, hicieron del proceso un espacio de acción comunicativa, en términos de J. Habermas.

En esta configuración didáctica, los actores asumieron la potencialidad de la comunicación dialógica, y su relevancia en la

construcción de conocimientos. El proceso comunicacional y el contenido a ser enseñado proveniente del campo disciplinar de la Comunicación Social, se entrelazan en el desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje.

- *Las configuraciones organizadas en el desarrollo de proyectos de trabajo:* se caracterizan por la organización de la totalidad de las clases de la práctica de residencia en función de la consecución del desarrollo de un proyecto que finaliza en la obtención de un producto. Una propuesta didáctica de estas características, requiere de coherencia entre los supuestos sobre aprendizaje, participación, posibilidades del contenido y capacidad del docente para favorecer situaciones de enseñanza-aprendizaje colaborativas.

Unas propuestas se orientan a una producción colectiva que conlleva a un único producto. Otras, son la suma de producciones individuales como partes de pequeños grupos, que finalmente son compaginadas en un producto final por la practicante.

Todas ellas presentan aspectos comunes y diferenciales:

- el desarrollo del proyecto no está sujeto exclusivamente al tiempo de duración de las prácticas y se extiende en clases extracurriculares, encuentros de trabajo fuera de la institución con los estudiantes, permanencia en las horas curriculares de la materia más tiempo del previsto inicialmente.

- recurren a diversidad de materiales y soportes, a la inclusión de profesionales y técnicos en ejercicio de oficios vinculados a la comunicación para que den cuenta de su trabajo (jefes de redacción, operadores, fotógrafos, periodistas, etc.), a la construcción de saberes, procedimientos y actitudes inherentes al ejercicio de la comunicación en medios.

- una configuración (en la que el practicante compagina él mismo el trabajo final de los estudiantes), se construye sobre el esfuerzo del practicante por generar procesos comunicativos profundos, pero no logra, en ese corto tiempo que duran las prácticas –10 horas de clases- generar un encuentro de sentidos.

- las demás configuraciones se construyen sobre el desarrollo del contenido disciplinar, no pretendiendo siquiera penetrar en el proceso comunicacional.

- *Las configuraciones organizadas por secuencias de clases con desarrollo temático progresivo:* se caracterizan por una secuencia de clases hilvanadas por su continuidad temática. Dado un tema para su desarrollo didáctico, los practicantes elaboran una secuencia clase a clase, entre las que hay una continuidad, y una progresión en la construcción del conocimiento, de modo inductivo, esto es, de los conceptos y procedimientos más simples a los conceptos y procedimientos más complejos.

Se registran dos prácticas con estas características.

Aspectos comunes y diferenciales en ambas configuraciones didácticas:

- el aspecto común más evidente es el desarrollo del contenido en una secuencia clase a clase.

Las diferencias más significativas, son:

- en la primera configuración analizada, existe un fuerte compromiso con el tratamiento del contenido en relación con la producción de conocimientos por parte de los estudiantes.

- en la segunda configuración, se observa un estilo de tratamiento trivial del conocimiento y como consecuencia, un nivel de producción de conocimiento superficial en los alumnos.

- en la primera configuración, se construye progresivamente una comunicabilidad buscada por las practicantes y enunciada como propósito, aunque no habían evaluado, evidentemente, el significado que tuviera para los estudiantes, y las puertas que consideraran abiertas a partir del poder de ese diálogo.

- en la segunda configuración, la intención se enuncia, se considera alcanzada por parte del practicante, pero parece ser ilusoria.

- en la primera configuración didáctica se inicia el tratamiento de la comunicación social como proceso y como contenido de la enseñanza.

En síntesis

Todos los practicantes saben y logran organizar procesos de enseñanza de la Comunicación Social, en el plano de lo epistemológico objetivo (Díaz Barriga, op. cit). Pero pocos alcanzan a comprender y propiciar espacios procesuales de comunicación que permitan verdaderos aprendizajes, en el sentido de construir lo epistemológico subjetivo (Díaz Barriga, op. cit). Cabe analizar también la fuerza instituyente de las culturas institucionales, y las posibilidades que los practicantes tienen de reconocerla y comprenderla para poder actuar sobre ella.

Posibilidades de transferencia

Podrían resultar de interés para ésta y otras carreras preocupadas por la generación de pensamiento crítico y prácticas profesionales reflexivas, algunos de los siguientes aspectos:

- La formación teórica no resulta suficiente para la lectura del mundo y la intervención en él.

- Las prácticas deben constituirse en el eje del diseño curricular, y no comenzar a aparecer en los años superiores de las carreras, o solamente como espacios de residencia profesional.
- Las situaciones prácticas deben concretarse en otros espacios, previos a la residencia, considerando siempre que el espacio de la práctica incluye desde el inicio, una lectura de la realidad sostenida con conocimiento teórico.
- Las experiencias biográficas de los estudiantes constituyen una cosmovisión del mundo en la que tienen anclaje –o no- los conocimientos académicos, por lo tanto, deberían ser relevadas al inicio de la formación en la práctica.
- La formación permanente debe abordar procesos de capacitación en servicio y reflexión sobre las prácticas, para los graduados de los profesorado.

Notas

- (1) La noción de conocimiento local, tomado del campo de la Antropología, da cuenta de un conocimiento particular, que abarca sólo a un sector de la sociedad.
- (2) Marta Souto (2000), al realizar un estudio sobre las formaciones grupales, explica: “nuestra indagación se centra en el segundo nivel, pero toma datos de las otras dos” (p: 20). En esta investigación, se toma el mismo criterio. Se centra o focaliza en las prácticas de la enseñanza, pero toma datos sobre la formación inicial y de la institución en la que se realizan las prácticas.
- (3) Gloria Edelstein (1996) dice que “El método implica una articulación entre el conocimiento como producción objetiva (lo epistemológico objetivo) y el conocimiento como problema de aprendizaje (lo epistemológico subjetivo) (p: 80).
- (4) Al hablar de conocimiento superficial me refiero al alcance que le dan al concepto Newman y Wehlage, citados por Litwin (1997, p: 82). Por conocimiento superficial se entiende a aquellos conocimientos construidos de manera fragmentada y como producto de un tratamiento trivial por parte del docente, sin conectarlos con la profundidad de su significado.

Bibliografía

- ACHILLI, Elena: Módulo III: Métodos y Técnicas de investigación. Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba, 2005.
- ALLIUD, Andrea: “La biografía escolar en el desempeño profesional de docentes noveles” Buenos Aires, Tesis doctoral, Mimeo. 2003.
- APPLE, Michel: Conocimiento y poder. Barcelona, Paidós, 1987.
- BARREIRO, Telma: Trabajos en grupo. Hacia una visión facilitadora del grupo sano. Buenos Aires, Kapelusz, 1989.
- BOURDIEU, Pierre: Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción. Barcelona, Anagrama, 1997.
- DIAZ BARRIGA, Ángel: Didáctica y currículum. México D.F., 1997.
- EDELSTEIN, Gloria: “Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo”. En Corrientes didácticas contemporáneas. Buenos Aires, Paidós, 1996.
- EDELSTEIN, G. y CORIA, A.: Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia. Buenos Aires, Editorial Kapelusz, 1995.
- ELIAS, Norbert: La sociedad cortesana. México, F.C.E., 1987.
- EZPELETA, Justa: “La escuela y los maestros: entre el supuesto y la deducción” en Revista Propuesta Educativa, Buenos Aires, Año 3 Nro. 5, 1991.
- FREIRE, Paulo: Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la Pedagogía del oprimido. Buenos Aires, Siglo XXI Editores, 1992.
- GIMENO SACRISTÁN, J: “Profesionalización docente y cambio educativo”. En Maestros: formación, práctica y transformación escolar, compilado por A. Alliaud y L. Duschatzky. Buenos Aires, Miño y Dávila editores, 1992 (p: 134).
- GIROUX, Henry: Teoría y resistencia en educación. Buenos Aires, Siglo XXI, 1992.
- GIROUX, Henry: Cruzando límites. Trabajadores Culturales y políticas educativas. Buenos Aires, Paidós, 1997.
- HABERMAS, J.: Teoría de la acción Comunicativa. Tomo I. Buenos Aires, Taurus, 1981.
- HARGREAVES, Andy: Profesorado, cultura y posmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado. Madrid, Morata Ediciones, 1996.
- LITWIN, Edith: Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la didáctica. Buenos Aires, Paidós, 1997.
- MARTÍN BARBERO, Jesús: De los medios a las mediaciones. Comunicación, cultura y hegemonía. Barcelona, Ediciones GILI, 1987 (p: 203).
- MC LAREN, Peter: Pedagogía crítica y cultura depredadora. Buenos Aires, Paidós, 1997.
- NEWMAN y WEHLAGE: “Five standards of authentic instruction”. En Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la didáctica. Litwin, 1997 (op. cit).
- PORLAN, R. Y RIVERO, E: El conocimiento de los profesores. Sevilla, Díada editora, 1998.
- SALGUEIRO, Ana M.: Saber docente y práctica cotidiana. Un estudio etnográfico. Barcelona, Octaedro, 1998.

SIRVENT, M. Teresa: Algunas notas sobre investigación participativa que orienta la lectura bibliográfica. Ficha de cátedra Investigación y Estadística I . FFyL, UBA, Buenos Aires, 1999.

SOUTO, Marta: Las formaciones grupales en la escuela. Buenos Aires, Paidós, 2000.