

La formación docente y la comunicación en la Argentina. Apuntes para un debate

CORA GAMARNIK

Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Argentina

1. Introducción

Desde la década de los 90, se han ido elaborando en nuestro país diseños curriculares que incorporaron los medios de comunicación, y la comunicación en general, como contenido a enseñar en las escuelas. Se creó específicamente para tal fin una orientación de la escuela media en Arte, Comunicación y Diseño. Esto se realizó sin que haya habido una política previa específica de formación docente en comunicación que planteara una discusión acerca de qué y cómo enseñarla, qué estrategias pedagógicas utilizar, etc. Esto, sumado a la situación de profesores desplazados de otras materias a partir de la reforma, provocó que la aplicación de estos nuevos contenidos en el aula fuese implementada por docentes no capacitados específicamente para llevarla a cabo, lo que dio por tierra con toda la fuerza innovadora que podía implicar su incorporación al sistema escolar.

2. La formación docente en la Argentina: un estado de situación

En el terreno de la educación, los 90 fueron años marcados, en la Argentina, por el discurso de la eficiencia, la eficacia, los procedimientos administrativos y de gestión que se instalaron como fines en sí mismos. En ese marco, predominaba una ausencia de interrogantes y de sentido de para qué educar/se. Los temas de la agenda educativa eran, de forma predominante, la medición de resultados, la descentralización, la autonomía y las distintas formas de financiamiento. Los docentes no figuraban en esa agenda, salvo como un eslabón más de la cadena. La idea de la capacitación pasó a ser entonces una solución mágica y se implementaron políticas para *reciclar* y *reconvertir* a los docentes.

En el campo de los medios de comunicación, por su parte, entre 1990 y 1995, se acentuó la presencia del capital financiero trasnacional, tanto en el ámbito de la radiodifusión como de las telecomunicaciones, a través, principalmente, de las privatizaciones y de la libre entrada de capitales extranjeros, lo que implicó la incorporación de nuevas tecnologías y la expansión de los servicios ofertados bajo la forma de concentración y centralización del capital¹. Se conformaron dos grandes conglomerados mediáticos: el Grupo Clarín y la sociedad Citicorp Equito Investimen (CEI) Telefónica, las dos empresas que conformaron un duopolio en la comunicación social de la Argentina de fines de siglo XX.

¹ Para profundizar este tema ver Albornoz, Luis y Hernandez, Pablo (2005): "La radiodifusión entre 1995-1999: concentración, desnacionalización y ausencia del control público". En Mastrini, Guillermo Mucho ruido, pocas leyes... Economía y políticas de comunicación en la Argentina (1920-2004), Ed. La Crujía, Buenos Aires.

El resultado de estas políticas económicas fue la concentración, aún mayor, de la riqueza, la profundización de la polarización social, el incremento del desempleo y la pobreza con todas las consecuencias que esto acarrea. Y mientras el Estado se convertía en garante del funcionamiento mercantil en lo comunicacional, dejaba librada a su suerte a la educación pública, quitándole todo apoyo protector. Las principales políticas de los 90 implicaron el desmantelamiento del Estado en ambas áreas. La reforma educativa, realizada en ese contexto político y económico de la Argentina *menemista*, determinó gran parte de sus resultados. En este contexto, los docentes se enfrentaban a situaciones y cambios para los que no estaban preparados y a su vez, ellos mismos eran víctimas de una descomposición salarial que los volvía víctimas de la pobreza.

Pero las consecuencias sociales que vivimos hoy no son sólo producto de las reformas de la década de los 90. La situación actual, si bien se puede rastrear desde antes, también es consecuencia de las políticas implementadas durante la última dictadura militar. Si en los 60/70 había índices de pobreza gravísimos, esto convivía con la idea de que un cambio social era posible y que ese cambio se lograba involucrándose en los destinos sociales, especialmente a través de la militancia política. Hoy, en nuestro país, conviven los índices extremos de exclusión, pobreza y desigualdad social con una gran falta de confianza en la posibilidad política de cambios sociales y con el desdibujamiento de un horizonte posible de igualdad, cambio social y justicia. Una de las consecuencias de esto es la naturalización, por parte de grandes sectores, de la desigualdad social. Una anécdota relatada por Alejandra Birgin² —quien fue responsable del Ministerio de Educación en el área de formación docente—, y de la cual ella misma fue testigo, es elocuente y ejemplifica cómo hasta lo inconcebible puede volverse cotidiano. La situación transcurre en una escuela de provincia que tiene una política alimentaria diferenciada para chicos con problemas de desnutrición. Mientras estaban en clase de literatura, una portera ingresó al aula y gritó: ¡Los de la leche!. Estaba llamando a los alumnos que tenían problemas de alimentación, los cuáles se levantaron y fueron a tomar la leche con su galleta hiperproteica mientras los demás seguían con su clase de poesía.

¿Qué consecuencias trae esto y cómo se relaciona con la formación docente? Cualquier propuesta de trabajo, con actuales o futuros docentes, no puede pensarse por fuera de esta situación marco que atraviesa todo lo que sucede en la mayor parte de las escuelas públicas del país. Hoy, enseñamos en escuelas altamente polarizadas y ante una sociedad profundamente desigual, donde a la situación antes descrita hay que sumarle una desvalorización social, en este caso sí generalizada, de la importancia de la escolarización³.

Desde la recuperación de la democracia, la crisis de la educación se mostró tan alarmante y notoria que cada gobierno que asumió desde 1983 propuso cambios o reformas educativas ofreciendo diferentes soluciones. Es así que se hicieron sucesivas reformas que plantearon cambios en los contenidos, planes de estudio, estructuras y organizaciones educativas, pero no contemplaron (o fueron insuficientes) mejoras en los sistemas de financiamiento, condiciones laborales y estructurales⁴. Respecto de la formación docente, las políticas implementadas no interpelaban a los docentes como partícipes de las decisiones, ni como pensadores reflexivos, creativos, críticos, sino que se los concebía desde la óptica de la carencia, al igual

² Birgin, Alejandra, Formar docentes: una nueva agenda, un horizonte común en "Formar Docentes para la equidad", Dussel I, Pogrè P (comp), Instituto Nacional de Formación Docente, Buenos Aires, 2007.

³ Para profundizar este tema recomendamos la lectura de Urresti, Marcelo, Cambio de escenarios sociales, experiencia juvenil urbana y escuela" en Tenti Fanfani, Emilio. (ed.) Una escuela para los adolescentes. Losada, Buenos Aires, 2000.

⁴ Para conocer a fondo las consecuencias de las reformas educativas neoliberales ver Feldfeber, Myriam (1997), "La propuesta educativa neoliberal". En: *Revista Espacios* n°22. Facultad de Filosofía y Letras, Buenos Aires, Noviembre-diciembre de 1997.

que a sus alumnos: carentes de actualización, carentes de capital cultural, sin capacidad de innovar. La consecuencia de esto fue que los docentes perdieron influencia colectiva sobre las decisiones (e interrogantes) acerca de qué contenidos enseñar, con qué objetivos y propósitos y en la posibilidad de intervención concreta en la discusión sobre el rol que debe jugar la educación en la sociedad. Los docentes, siempre hablando en términos generales, quedaron, dentro de la división técnica y social del trabajo, como ejecutores de los dictados de los expertos, para lo cuál, por un lado no se los consultaba y por el otro se los proveía, vía mercado, de los insumos necesarios para implementar los cambios en la práctica: manuales renovados y visuales, materiales con actividades resueltas, ... Desde el Ministerio de Educación, por su parte, se implementaron los cursos de reconversión docente con variados y limitados resultados. Según señala Miriam Feldfeber (2000), la Reforma Educativa se proponía *reconvertir* a los docentes mediante un discurso que promovía la profesionalización. La capacitación era definida en instancias centrales, sin participación de los involucrados y dirigidas al docente de forma aislada. Esto, además de deslegitimar su lugar, implicó la pérdida de poder respecto de las condiciones básicas de su trabajo, la desconfianza en la posibilidad de mejoras y un cambio de percepción de su rol como profesionales reflexivos. El resultado fue que los cambios en las políticas educativas, entre los que se incluyen las modificaciones a la escuela media, erosionaron aún más el poder de los docentes sobre sus condiciones de trabajo. Las *mejoras* pensadas desde afuera, por técnicos y especialistas, concebían al docente como un empleado que debía ejecutar los cambios decididos por expertos de las burocracias educativas.

La racionalidad técnica del trabajo docente implicó entonces la división entre la concepción de políticas educativas y su ejecución. Esto aumentó la tendencia a la burocratización y acentuó la división entre docentes y administradores. Las teorías pedagógicas de moda eran cada vez más técnicas y administrativas en nombre de la eficiencia y la didáctica pasó a ser (y se le reclamaba en el mejor de los casos) la disciplina encargada de pensar y brindar las mejores herramientas para trabajar en condiciones desfavorables de masividad y pobreza.

Se comenzó a estudiar más el cómo que el qué, y pasó a tener más tiempo de discusión la forma que el contenido. Esto generó un círculo vicioso. Muchos estudiantes de los profesorados o docentes en ejercicio, formados en estas prácticas, 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 prácticas⁵.

Una de las instancias donde se visualiza la reducción de la autonomía del docente es en la producción de recursos y materiales, o sea, en la implementación didáctica concreta. La venta de manuales o paquetes que brindan objetivos, procedimientos, cuestionarios, bibliografía y materiales a utilizar⁶ son la solución rápida y eficaz que el mercado editorial propone⁷.

Son varios los beneficios que estos materiales (en algunos casos verdadero *fast food* educativo) proveen: entre salarios mal pagos y docentes pluriempleados, ayudan a reducir el tiempo necesario para

⁵ Información relevada en la encuesta que se realiza al inicio del curso de la materia Didáctica Especial y Residencia a los alumnos del Profesorado en Comunicación Social, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires.

⁶ Ahora hay hasta páginas de Internet donde pueden bajarse discursos escolares para los diferentes actos patrios.

⁷ Hay que aclarar que en algunos casos, estos manuales están muy bien hechos por especialistas reconocidos y aportan excelentes ideas y rigurosidad teórica. No es que el uso del manual sea negativo en sí mismo, por el contrario en muchos casos facilitan temas y recursos interesantes, pero consideramos que es necesario tener en cuenta que también algunos de ellos, al tener como principal objetivo ganarse grandes audiencias adolescentes, reproducen la lógica de la fragmentación, el consumo fácil y la predominancia visual.

preparar las clases, son fáciles de utilizar y al estar uniformadas las secuencias, permiten enseñar a varios cursos los mismos contenidos simultáneamente. ¿Cuáles son los perjuicios?: el uso de materiales preparados por otros pasa por alto que los estudiantes provienen de diversas historias, diferente capital cultural, experiencias, prácticas lingüísticas, culturas y talentos. Se homogeneiza la pedagogía por niveles y tiempos fijos, lo que supone que todos los alumnos aprenden de la misma manera, lo que perjudica a los menos privilegiados. Se achican las posibilidades de elección y pueden implicar una forma de control del trabajo docente. Su uso restringe también la creatividad y capacidad de los docentes a la hora de buscar bibliografía, pensar y crear actividades.

3. Los límites de la formación docente

Es común escuchar que los docentes coinciden con el diagnóstico y las nuevas propuestas teóricas y prácticas que se necesitan en el sistema educativo, sin embargo, cuando se implementan estos cambios no producen los efectos deseados o no se instalan efectivamente. Hay una distancia entre los postulados teóricos que futuros docentes y docentes en ejercicio dicen sostener y lo que son sus propias prácticas. Nos preguntamos, ¿por qué sucede esto? La cultura incorporada, los hábitos, las costumbres y las tradiciones escolares a menudo pesan más e impiden que los cambios se plasmen en la realidad⁸, pero hay otra razón que explica estas imposibilidades: nos referimos a aspectos económicos, financieros, institucionales, laborales o de políticas educativas o culturales a nivel macro estructural.

En las escuelas, hoy, a la escasa formación en los contenidos particulares, se le suma el debilitamiento de la autoridad docente, el aumento de la conflictividad social en las aulas y el pluriempleo por los salarios deteriorados. Mientras se les exige una formación permanente no se les brindan los recursos materiales necesarios para poder formarse. A esto se le suma un sistema educativo masificado, con ampliación del acceso pero al mismo tiempo con insuficiente y precario equipamiento, con docentes con escasa formación, etc.

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 cuáles no fueron preparados y que deben afrontar en muchos casos, además, de forma individual. Los docentes se enfrentan, en algunos casos, con problemáticas de verdadero padecimiento social. ¿Cómo procesar el dolor cuando uno es, en un grado alfísimo, impotente para solucionar esos conflictos? ¿Qué hacer cuando uno enfrenta problemas gravísimos con sus propios e individuales recursos, que son siempre insuficientes para dar una respuesta? Algunas veces, esto provoca inacción, un paradójico retirarse de la escena. Otras veces, estas situaciones llevan a exacerbar las peores prácticas del sistema educativo más tradicional, se refuerzan los controles disciplinarios que, instalados de forma permanente, suelen agravar los problemas y por último, muchas veces, la escuela se transforma en el lugar de contención social y de refugio donde algún docente o directivo se hace cargo de problemáticas de violencia, desamparo, desnutrición, abandono, a un alto costo personal.

La falta de formación y de estrategias didácticas adecuadas para la formación docente en comunicación hace que, en general, los medios en las escuelas se sigan usando como modo de *ilustrar*

⁸ Un autor como Pierre Bourdieu puede iluminar muchos aspectos para entender esta situación.

algún contenido o de incorporar elementos para hacer menos aburrida la enseñanza. Una práctica que reduce, por ejemplo, la potencialidad de los estudios visuales al hablar de contenidos dañinos, frívolos, alienantes o manipulatorios. Esto, en el mejor de los casos, limita y reduce a su mínima expresión las potencialidades de la enseñanza de la comunicación en las escuelas.

Las materias ligadas a la comunicación social están directamente vinculadas con el conocimiento del funcionamiento y la relevancia de los medios de comunicación, las nuevas tecnologías y el acceso a la información. Bien dadas, pueden ser un aporte clave para entender el mundo contemporáneo. Si uno de los objetivos de la educación es formar alumnos autónomos, con motivaciones propias, críticos, con capacidad de desarrollar pensamientos conceptuales y creativos, las materias de comunicación pueden hacer un gran aporte. En nuestros programas de estudio podemos hacer convivir reflexiones y lecturas sobre problemáticas socio-políticas, históricas, hasta la relación entre factores económicos y políticas culturales, la necesidad de medios alternativos y nuevas formas de expresión con conocimientos técnicos y herramientas didácticas y metodológicas que permitan trabajar, entender y producir con distintos formatos y contenidos mediáticos y comunicacionales. Al mismo tiempo, estas disciplinas favorecen el trabajo con la lecto-escritura que, creemos, no debe descuidarse por la incorporación de lenguajes visuales, sonoros o interactivos. Desde la formación docente en comunicación es necesario difundir la idea de que, a través de nuestras materias, se pueden crear dispositivos de experimentación, visualización y creación de la mayor cantidad de experiencias artísticas y mediáticas posibles, lo que posibilitaría aumentar las opciones culturales de los alumnos, elemento que la escuela podría incorporar como esencial en sus objetivos. Brindarles la posibilidad de conocer, leer, ver, sentir, experimentar y, en la medida de las posibilidades, producir. La mejor respuesta frente a la escasez cultural y a la reiteración de los programas estereotipados es proponer otros discursos posibles, proponer el encuentro y la relación con otras formas artísticas que el mercado no promueve, o promueve excluyendo a la mayoría.

4. Una posible salida: los docentes como intelectuales

A los problemas económicos y estructurales hay que agregar otro dato: hay un amplio consenso, entre educadores, psicólogos, comunicadores y otros especialistas, en que muchas dificultades para aprender provienen de que los alumnos no desean aprender. Si no hay deseo no hay posibilidades.⁹ Podemos agregar que, muchas veces, el problema es que el docente tampoco tiene deseos de enseñar. El oficio docente apela a saberes esencialmente prácticos, en los que influyen las experiencias previas. Es un oficio en el que pesa mucho más la propia práctica que los discursos sobre la práctica. Lo que han vivido y experimentado como alumnos a lo largo de su trayectoria escolar es determinante en la forma de ser y actuar como docentes.

Esto hace que, muchas veces, no haya coherencia entre lo que se señala como prácticas pedagógicas viables y lo que hacen concretamente los docentes que sostienen esas mismas posturas teóricas. Se enuncian determinados principios pero se tiene una práctica contradictoria o disonante con aquello que se sostiene. Es por este principio de coherencia por el cual es clave el lugar del ensayo, de la práctica y de la experimentación en períodos de formación docente. En formación docente lo que se hace

⁹ Para profundizar este tema, ver el Capítulo I de "El maestro ignorante" de J. Ranciere, Laertes, Barcelona, 2000.

tiene un impacto mucho mayor que lo que se dice¹⁰. El aprendizaje puramente teórico de una práctica no redundará en una formación que logre cambiar hábitos muy arraigados. Esto se relaciona íntimamente, como vimos, con las creencias previas de los alumnos que serán futuros docentes y con lo aprendido en forma tácita a través del currículo oculto en su experiencia escolar.

¿Qué hacer entonces? Proponemos aquí algunas líneas de acción. Creemos necesario pensar la acción pedagógica como acción política. ¿Qué significa esto? Pensar en políticas docentes más que en formación docente. Recuperar la dimensión política como la única herramienta transformadora. Es necesario revalorizar el papel central que deben jugar los docentes, directivos y alumnos en cualquier intento de revitalizar las escuelas públicas. Revalorizar el trabajo docente además, como una forma de tarea intelectual, no como una lista de procedimientos a ejecutar, sino como un trabajo creativo de producción. Esto implica un cuestionamiento a la concepción tecnocrática que separa la conceptualización, la planificación y el diseño de la implementación y ejecución de políticas educativas y culturales amplias. Los docentes deben tener un rol clave a la hora de definir objetivos y contenidos, qué se enseña y cómo, deben tener un espacio en la conformación de los planes de estudio, la estructura organizativa y las condiciones, en general, en que se desenvuelve la enseñanza.

El papel de la enseñanza no puede reducirse a un mero entrenamiento de habilidades prácticas. Pensar al docente como intelectual implica asumir su potencial pleno como profesionales activos y reflexivos. Esto no se puede realizar sin fomentar la actuación de los docentes a través de la construcción de proyectos colectivos, intra e interinstitucionales.

La universidad, y dentro de ella los profesorados, son un ámbito propicio para formar docentes y para pensar la articulación entre la escuela media y la universidad. La vida universitaria garantiza, además, la posibilidad de actuar como nexo con otras instituciones, conocer y sistematizar diferentes prácticas pedagógicas y transformarse en un espacio convocante para generar diversas iniciativas, lo que la convierte en un actor esencial.

Las políticas educativas exitosas, aún en contextos desfavorables, son las que combinan la existencia de un proyecto, el saber porqué y para qué estudiar, la confianza en las posibilidades y un alto grado de responsabilidad de los distintos actores involucrados. La incorporación de la comunicación planteó nuevos retos a la escuela, pero introducir modernizaciones tecnológicas o curriculares sin participación activa de los miembros de la comunidad educativa en las decisiones es aumentar el divorcio entre lo que la escuela podría ser y hacer y lo que efectivamente es y hace. Es profundizar el modelo vertical y autoritario del sistema educativo que, ya lo sabemos, fracasó.

Bibliografía

ALBORNOZ Luis, HERNANDEZ, Pablo, (2005), *La radiodifusión entre 1995-1999: concentración, desnacionalización y ausencia de control público* en Mucho ruido, pocas leyes. Economía y políticas de comunicación en la Argentina (1920-2004), Mastrini G. (editor), Buenos Aires: La Crujía.

¹⁰ Se puede ver entre otros a Aillaud, Andrea, "El peso de lo que se dice y de lo que se hace" en Formar Docentes para la Equidad, Buenos Aires, 2007. Pág. 85.

- ALLIAUD, Andrea; DUSCHATZKY, Laura, (1998), "Introducción" en *Maestros. Formación, práctica y transformación escolar*, Miño y Dávila editores, Buenos Aires.
- ARANOWITZ Stanley; GIROUX, Henry, (1998), "La enseñanza y el rol del intelectual transformador" en *Maestros. Formación, práctica y transformación escolar*, Alliaud, Andrea; Duschatzky, Laura (comps), Miño y Dávila editores, Buenos Aires.
- BIRGIN, Alejandra, (2007), *Formar docentes: una nueva agenda, un horizonte común* en "Formar Docentes para la equidad", Dussel I, Pogrè P (comp), Instituto Nacional de Formación Docente, Buenos Aires.
- CARBONARO, Esteban, (2009), "Comunicación/Cultura/Educación: Promesas y desilusiones de un campo adeudado por la Reforma de los '90", en: Revista Question N° 24, UNLP, Primavera 2009.
- CARLI, Sandra, (2003), *Estudios sobre la comunicación, educación y cultura. Una mirada a las transformaciones recientes de la Argentina*. Buenos Aires: Editorial Stella-La Crujía ediciones.
- FELDFEBER, Myriam, (1997), "La propuesta educativa neoliberal", en *Revista Espacios n°22*. Facultad de Filosofía y Letras, Buenos Aires.
- FELDFEBER, Myriam, (2000), "Una transformación sin consenso: apuntes sobre la política educativa del gobierno de Menem". En *Versiones*, N° 11, Secretaría de Extensión Universitaria, Universidad de Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas, Buenos Aires.
- RANCIERE, J, (2000), *Capítulo I*, en *El maestro ignorante*, Laertes, Barcelona.
- URRESTI, Marcelo, (2000), *Cambio de escenarios sociales, experiencia juvenil urbana y escuela* en Tenti Fanfani, Emilio. (ed.) *Una escuela para los adolescentes*. Losada, Buenos Aires.