


La enseñanza de la comunicación como salida laboral: entre el reconocimiento y el des-conocimiento

The teaching of communication as a job opportunity: between recognition and (miss)recognition

Bettina Martino
bettinamartino@gmail.com

Licenciada en Comunicación Social (UNCuyo), Diplomada Superior en Ciencias Sociales (FLACSO – UNSJ) y Doctora en Ciencias Sociales, mención Comunicación (UNCuyo). Profesora Titular de Teoría de la Comunicación Social II. Co-directora del Centro de Estudios, Investigación y Prácticas en Comunicación y Educación (Facultad de Cs. Pol. y Sociales – UNCuyo).



Resumen

El presente artículo busca sistematizar algunas problemáticas que atraviesan a profesoras y profesores de Comunicación Social de escuelas secundarias de la provincia de Mendoza, pero que pueden hacerse extensivas a otras situaciones de enseñanza de la comunicación en otras regiones. Recoge aspectos relacionados con su inserción en el campo escolar como trabajadoras y trabajadores de la educación, en el que son atravesadas/os por situaciones de desjerarquización, precarización o sobrecarga. Si bien estas tensiones aquejan al colectivo docente en general, intentamos en este trabajo relevar cómo la constitución histórica y las particularidades del campo académico de la comunicación en el que se han formado, inciden y se expresan tanto en la manera en que la enseñanza de la comunicación es considerada (o desconsiderada) en el sistema educativo local y en las características de la profesión docente en el caso específico de esta disciplina escolar. Buscamos, asimismo, ofrecer herramientas para repensar la formación en comunicación, reflexionar sobre el campo académico y sus tensiones, promover y fortalecer la producción de conocimientos y el diálogo de saberes con actores claves en el campo de la comunicación/educación y ampliar los perfiles y las incumbencias de quienes se desempeñan profesionalmente en él.

Palabras clave: Campo de la formación en comunicación - comunicación - docencia - tensiones

Abstract

This article attempts to systematize some problems faced by Social Communication teachers in secondary schools in the province of Mendoza, which can be extended to other communication teaching situations in other regions. It collects aspects related to their insertion into the school field as education workers, in which they are traversed by situations of de-hierarchization, precariousness or work overload. Although these tensions afflict the teaching community in general, in this work we try to reveal how the historical constitution and the particularities of the academic field of communication in which they have been trained influence and are expressed both in the way in which the teaching of communication it is considered (or disregarded) in the local educational system and in the characteristics of the teaching profession in the specific case of this school discipline. We also seek to offer tools to rethink communication training, reflect on the academic field and its tensions, promote and strengthen the production of knowledge and the dialogue of knowledge with key actors in the field of communication / education, and expand the profiles and the incumbencies of those who work professionally in it.

Keywords: Field of communication training - communication - teaching - tensions



Introducción

El presente artículo busca sistematizar algunas de las problemáticas que atraviesan profesoras y profesores de Comunicación Social de escuelas secundarias. El caso que estudiamos es el de la provincia de Mendoza, que en el año 1998 incorporó la materia Comunicación Social como obligatoria, a del nivel medio y que se sostiene hasta la actualidad.

A pesar de tratarse de una experiencia particular, nuestro análisis remite a un problema conceptual más amplio relacionado con la forma en que se construye una disciplina escolar denominada Comunicación y con las diferentes situaciones que experimentan profesoras y profesores en el campo educativo. Consideramos que, en tal sentido, el caso de Mendoza puede arrojar algo de luz sobre otras experiencias similares.

La enseñanza de la comunicación se presenta como una de las primeras oportunidades de inserción laboral para quienes egresan de las carreras de Comunicación Social, incluso lo es antes de la obtención del título de grado, y es ampliamente considerada debido a que ofrece algo de estabilidad y acceso a derechos sociales. Profesoras y profesores han logrado construir, dentro de las escuelas, espacios de Educación para la comunicación, a los cuales resignifican conforme las vertiginosas transformaciones del ambiente info-comunicacional y las necesidades de acceso a la palabra y expresión de las y los jóvenes. No obstante, en este artículo, reflexionamos críticamente sobre el contexto en el cual han desarrollado esta tarea, signado por situaciones de desjerarquización y precarización con las que deben lidiar diariamente. Las mismas interpelan no sólo al sistema educativo y a las políticas públicas en la materia, sino también a las instancias de formación de nivel superior.

Partimos en este artículo de la investigación realizada en el marco de la tesis de doctorado “Del campo académico a la educación para la comunicación. La enseñanza de la comunicación en la escuela secundaria en Mendoza. Desafíos disciplinares y de la profesión”¹, en la cual se realizaron 16 entrevistas semi-

¹Tesis defendida y aprobada el 10 de julio de 2020.

estructuradas y un conversatorio con profesoras y profesores², además de analizar un vasto conjunto de fuentes documentales que incluyen desde los diseños curriculares provinciales hasta carpetas de estudiantes con materiales, ejercitaciones y evaluaciones, pasando por cuadernillos y otros recursos elaborados y/o utilizados por docentes de Comunicación Social. En dicha tesis trabajamos las formas en que la constitución histórica y las particularidades del campo académico de la comunicación se expresan como trazas en la conformación del espacio de enseñanza en las escuelas, a la vez que indagamos también cómo las y los docentes han construido a lo largo de todo este tiempo nuevos sentidos en torno de los saberes comunicacionales, más allá de las prescripciones de los diseños curriculares. Daremos cuenta aquí de algunos hallazgos de esta investigación relacionados con el primer conjunto de problemas.

Las encrucijadas de la identidad disciplinar/profesional como marco para reflexionar sobre la inserción laboral y los espacios de enseñanza de la comunicación

El campo académico de la comunicación se ha constituido históricamente como un complejo e intrincado cruce de saberes de diversa procedencia y de prácticas relacionadas con objetos socio profesionales heterogéneos. Las dificultades relacionadas con la identidad disciplinar y profesional son de larga data y remiten tanto a discusiones epistemológicas cuanto praxeológicas que, aunque parecen ya superadas, no lo están.

En relación con lo epistemológico, las tensiones en torno a la autonomía o dependencia de los estudios de comunicación, a su objeto o su capacidad de generar teorías propias, fueron bien descritas por Sergio Caletti (1991):

² Realizamos 16 entrevistas semiestructuradas a profesoras y profesores de la materia Comunicación Social de escuelas secundarias de la provincia de Mendoza. Cubrimos todas las situaciones en que es posible insertarse en el sistema educativo como docentes, así como tipos de escuela y zonas geográficas provinciales. De estas entrevistas, dos fueron realizadas en pareja. Utilizamos, además, una segunda técnica de conversación que sirvió como herramienta de saturación y de control cruzado de datos, que fue la realización de un conversatorio que reunió a 28 informantes (profesoras/es, estudiantes avanzadas/os de la licenciatura y estudiantes del profesorado) involucrados en la enseñanza de la comunicación en el ámbito del Nivel Medio, ya sea en el aula o en actividades transversales y en distintos espacios curriculares.

Todo hace pensar que nos pesan todavía demasiado nuestras deudas intelectuales con distintas, y por suerte numerosas, tradiciones de pensamiento 'extra' comunicacionales, como si acaso fuesen usurpación. Nos paraliza la ausencia de la Gran Teoría propia, como si por ausencia fuésemos hijos bastardos del conocimiento. La resolución a estos lastres culturales no depende tanto de algún gran debate como de la aparición social de otro estándar de legitimidad para la vida académica. Corremos el riesgo de sobrellevar esta especie de duda ontológica mientras la ideología de la ciencia campee entre nosotros, porque es en ella donde nuestra entidad no encuentra lugar adecuado. Pero a su vez, la aparición de ese otro standard de legitimidad académica requiere de la asunción desinhibida de una historia, y el reconocimiento de sus itinerarios particulares, aunque ello implique poner la mano, y sin permiso, sobre distintos saberes privatizados a lo mejor antes por otras disciplinas. (p. 33)

Este debate se profundizó a la luz de la crisis de los paradigmas que afectó a las ciencias sociales desde mediados de los años 80 y con más fuerza en los 90. Raúl Fuentes Navarro (1992) señalaba entonces que, a diferencia del resto de las ciencias sociales, la comunicación no se habría visto afectada por dicha crisis debido a que corría con la ventaja de no haberse estabilizado en un paradigma.

La expresión "fermento en el campo" fue otra de las formas de expresar el pluralismo de perspectivas de abordaje, propio de los estudios de comunicación. Según Guillermo Orozco Gómez (1997), el término quiso nombrar las características del conocimiento sobre la comunicación, incluso sustituir al concepto mismo de paradigma. Diez años después, se alertaba sobre la cómoda aceptación del pluralismo teórico frente al fallido intento de hallar un paradigma universal y se cuestionaba su estatuto disciplinar.

Frente a la imposibilidad de una ciencia autónoma, el pluralismo fue interpretado en términos de multi, inter o transdisciplina. Sin embargo, sus riesgos también fueron señalados: se comparó a los estudios de comunicación con una "colcha de retazos" (Balle, 1992, citado en Martino, 2001), se advirtió sobre el peligro de tomar como esquemas explicativos definitivos o lecciones magistrales a "doctrinas de moda" o "neologismos meteóricos" (Mattelart, A. y Mattelart, M., 1997, p.10-11), se llamó la atención frente a una "interdisciplinariedad inconsecuente" que ve

en la diversidad del campo un factor productivo que debe ser conservado (Martino, 2001).

En el marco de estas discusiones, a lo multi/pluri/interdisciplinar se le contrapuso la idea de fragmentación, toda vez que muchos de los saberes confluyentes del campo de la comunicación no entraban necesariamente en relación. Según Luiz Martino (2006), la idea de “ciencia encrucijada” tan difundida puso el acento en el último término, puesto que el primero (el de ciencia) era apenas retórico, una forma de decir cuya fundamentación no estaba suficientemente justificada.

La idea de “indisciplina”, que fue asimismo utilizada para definir a la comunicación, tuvo como objetivo representar una libertad de la que esta gozaría respecto de las constricciones y límites disciplinarios, lo cual trajo más inconvenientes que beneficios. La denominación, además, entraba en contradicción con la creciente y sostenida institucionalización académica: para ser tan indisciplinada, registraba un aumento exponencial de escuelas y facultades, así como de líneas de investigación y publicaciones. La comunicación, durante mucho tiempo, quedó situada en el marco de las ciencias sociales como una “intersección efervescente” de varias de ellas.

Actualmente, aunque el debate no esté agotado, ya no ocupa el lugar central en la comunidad de investigadoras/es, puesto que el conjunto de trabajos, espacios de formación, presencia de la temática en ámbitos académicos, equipos y redes de trabajo e investigación, etc. no cesan de ampliarse y crecer, legitimando saberes y prácticas. Tal como lo ha señalado María Laura Schaufler (2014), la especificidad de los estudios de comunicación se define más bien por la vía de las condiciones sociales e institucionales que por la epistemológica, es decir que la sociología de la ciencia podría “relatar” mejor el devenir de este campo, más que la epistemología. Por su parte, Sandra Valdetaro (2015) ha hecho notar que la comunicación existe como una ciencia debido a condiciones materiales y a la conquista de derechos político-institucionales, que se expresan en la existencia de carreras, centros de investigación, revistas indexadas nacionales e internacionales. “(...) Pero carecería, al mismo tiempo, de aquello que define lo que es una ciencia: un dominio de objetos específicos, una serie de hipótesis mínimas explicativas de dicho dominio y métodos consolidados para explicarlo (p.25). Susana Frutos (2013) también sostiene la vigencia de este debate al señalar que los estudios de comunicación se emplazan en una zona común entre

lo profesional y lo científico y que su ubicación como campo de saber, en términos de producción de conocimientos, sigue siendo una tarea por realizar.

Valdettaro (2015) describe acertadamente cómo los debates esencialistas están siendo superados desde la complejidad; cómo, quienes investigan, se desvían creativamente de las tensiones que la historia del campo actualiza permanentemente obligando a tomar definiciones que no son posibles (p. 21-22). Sin embargo, es necesario hacerse cargo de esa historia y esa complejidad. Es imposible pensar el campo sin esa historia de planteos, de problemas y de respuestas que han sido dadas.

El debate epistemológico en relación con la comunicación ha tenido fuerte impacto tanto en la institucionalización de la investigación como de la enseñanza. Bourdieu (2008) nos ha mostrado, al hablar del campo científico, que los conflictos epistemológicos son, inseparablemente, conflictos políticos en torno de la autoridad científica. En este marco, la comunicación ha emprendido arduas luchas por la búsqueda de legitimación, de espacios propios para el desarrollo de proyectos y acceso a recursos para la producción de conocimientos, que permitieran consolidar un corpus suficiente para hablar e intervenir legítimamente en determinado recorte de lo real como propio.

En relación con lo praxeológico (Fuentes Navarro, 2015), la heterogeneidad de objetos socio-profesionales constituye un segundo factor de dificultad en la construcción de la identidad disciplinar/profesional. Una profesión se construye a través de mecanismos de afirmación y exclusión que suponen disputas sobre la legitimidad y las fronteras respecto de un saber especializado, a la vez que implica mandatos, misiones e identidades que, en el caso de la comunicación, se encuentran a veces desdibujados. Las profesiones intentan monopolizar segmentos de la actividad social y para ello utilizan mecanismos de legitimación que buscan establecer un coto propio en el mercado de trabajo. A esta exclusividad de control sobre un determinado conocimiento, que da a las profesiones su poder y autoridad, Andrew Abbot les llamó “jurisdicciones profesionales” (Hirsch Adler, 2013). Las nuevas profesiones aparecen cuando hay jurisdicciones vacantes, pero también es posible pensar en conflictos y disputas por sus límites, que podemos traducir en disputas por lo que corrientemente llamamos incumbencias.

Según Julia Evetts (2003), el equilibrio entre unidad y diversidad dentro una profesión afecta e influye el sentido de identidad profesional compartida. Cuanto

más fragmentada esté una profesión, más cercana estará a una amalgama de profesiones semiautónomas e identidades profesionales múltiples.

En la década de los 90, momento de multiplicación exponencial de carreras de comunicación, Sergio Caletti (1991) advertía sobre la inestabilidad de las posibles figuras profesionales de la comunicación. En esa misma década, Washington Uranga (1999) hacía notar la expansión del concepto de “comunicador”, pero señalaba a la vez que los parámetros que establecían su condición no eran lo suficientemente claros y las orientaciones de las carreras tampoco aportaban mucho al respecto.

Más recientemente, el Observatorio de las Profesiones de la Comunicación alertó acerca de que la complejización de la profesión corría el riesgo de abarcar demasiado y perderse en el terreno baldío de la falta de precisiones (Cianelli y Franco, 2017).

Conforme estos aportes, resulta indispensable reflexionar y problematizar la fragmentación y la dispersión en la formación de comunicadoras y comunicadores, atento a las consecuencias que tiene para la definición e identificación de una jurisdicción profesional y -con ella- para su identidad.

Tanto las tensiones relacionadas con el estatuto epistemológico y disciplinar cuanto las dificultades en la demarcación de los ámbitos de acción se expresan en y pueden -a su vez-constituir claves de lectura de la forma en que se configuró el espacio de enseñanza de la comunicación y las particularidades del respectivo trabajo docente en la provincia de Mendoza. Intentaremos, a continuación, dar cuenta de algunas situaciones que evocan estos vaivenes del campo académico comunicacional.

“Como que sí, pero no”: existir y subsistir entre los saberes escolares

Que la comunicación no se encuentra entre los saberes priorizados ni como socialmente relevantes ni como económicamente útiles no constituye una novedad. Comparte esta cualidad con otras disciplinas escolares como el teatro, la música, la plástica o la educación física. Esta es una realidad que, podríamos decir, afecta a la enseñanza de las ciencias sociales y las humanidades en general.

Sin embargo, dentro de éstas, algunas tienen mayor grado de reconocimiento que otras: la historia, la economía, la lengua por sobre la comunicación o la filosofía.

Lo que sí resulta llamativo es cómo nuestras entrevistadas y entrevistados establecen relaciones directas entre las características ya descritas del campo disciplinar (experimentadas en la formación de licenciatura) y la (des)jerarquización de la enseñanza de la Comunicación en las escuelas. Manifiestan dificultades para definir cuál es la fuente de legitimidad de ese contenido escolar, generar entendimientos respecto de puntos de partida y posicionamientos teóricos que funcionen como referencia o explicitar cuál es su especificidad o experticia. No ayuda tampoco la multiplicidad de representaciones que circulan en torno a la disciplina y la profesión, que generan confusión además en aquellas/os con quienes comparten el espacio de trabajo:

“... creo que tiene que ver con lo que ya conocemos de la conformación del campo disciplinar, o sea, no está muy alejado de lo que nos ha pasado en la carrera y la facultad. Seguimos viendo que los chicos llegan a quinto muchas veces en la facultad y dicen todavía no sé cuál es el recorrido este. Serán características propias del campo, será la historia” (Laura).

“Esto que dicen de que tenemos un mar de conocimientos con un centímetro de profundidad es una crítica que yo la vivo como real, como propia, la hago carne. Eso es lo que piensan de nosotros...” (Juan).

“Lamentablemente cuando hablan de comunicación a veces dicen ¡ah, lengua!, ¡ah, periodismo! Y es un bajón en ese sentido lo del estatus epistemológico bendito” (Mónica).

“La licenciatura, si hay algo que tiene como falencia, es que no tiene reflexión teórica como campo disciplinar, y eso se ve cuando nosotros egresamos. Si vos tenés un plan de estudios que está todo desarticulado, probablemente cuando vayas a dar clase te vas a agarrar de la materia que más te llamó la atención o que más te gustó y eso lo vas a reproducir

dentro del aula. No tenemos conciencia de una conformación disciplinar, cosa que no pasa en las ciencias físico-naturales en donde todos saben que esto va así y así y no te podés perder. En cambio, acá, creo que es un caos. La escuela misma no entiende bien qué es la comunicación y a nosotros se nos complica mucho explicarlo” (Marta).

Como consecuencia de esto, la materia pierde “seriedad”, “rigurosidad”, “valoración” y “reconocimiento” y se acerca peligrosamente a la categoría de pasatiempo. Los relatos obtenidos hacen hincapié en la consideración que estudiantes, padres, madres, docentes de otras materias y directivos tienen respecto de la asignatura:

“Es un relleno, nadie sabe muy bien para qué está” (Mónica).

“La tratan como una materia artística, que no sirve de nada, porque muchos la toman como que no sirve de nada: ‘Che, decime: ¿para qué sirve esta materia?’. Y es feo que te lo digan así” (María).

“La pregunta que nos hacés vos nos la han hecho los estudiantes también: ¿y para qué se da esta materia, para qué sirve?” (Mario).

“Y ahí estamos...re silenciados nosotros. Estamos re ninguneados la verdad. Como que estás pero no estás, como que sí pero no, es una nebulosa” (Mónica).

“Realmente no nos tienen mucho respeto. Si es comunicación no es tan importante. ‘Que nos ayuden en el acto, que hagan el power point” (Marta).

“Me pasaba que me decían los mismos directivos: ‘che, pero tenés muchos desaprobados, ¿cómo, si es comunicación?’ (Romina).

“Sus padres les hacían ver que tenían que ocuparse de matemática, de física, de lengua, que esas materias eran los pilares y el resto, educación física, música, por ahí comunicación misma, no eran consideradas” (Juan).

Resulta llamativa la contradicción entre el fenómeno de ascenso de la comunicación como valor, de la que se ocupó detalladamente Philippe Bretón (2010) en su libro *La utopía de la comunicación*, la omnipresencia de la temática sobre medios, tecnologías, jóvenes y escuela en el discurso educativo y la escasa importancia que se le otorga a este espacio.

El valor “comunicación” aparece como una necesidad y una demanda en los ámbitos institucionales (la escuela, los organismos de gobierno, las empresas, las organizaciones sociales), es evocada como una necesidad en las relaciones intersubjetivas (solucionar los problemas de comunicación, mediar conflictos, promover el diálogo) o puesta bajo la lupa en los procesos mediáticos y tecnológicos (en relación con la socialización, la socialidad, los derechos ciudadanos, el acceso a la información, la intimidad y un amplio abanico de problemáticas a que nos desafían las nuevas formas de interacción social).

En términos de política educativa, los contenidos comunicacionales ingresaron a las currículas escolares en los '90. Primero, con la Ley Federal de Educación sancionada en 1993; posteriormente, extendiéndose en la Ley de Educación Nacional 26.206 en 2006. Esta última incluyó contenidos específicos relacionados con la comunicación desde una perspectiva plural y crítica e incorporó, además, el objetivo de disminuir la brecha digital. Todo esto fue acompañado por un contexto político y normativo favorecedor del derecho a la comunicación, sostenido con políticas públicas y programas (Conectar Igualdad, Escuela y Medios, entre otros) y -desde la sanción de la Ley de Servicios de Comunicación Audiovisual 26.522 en 2009-con claras acciones de educación para los medios, llevadas adelante por la Defensoría del Público.

La reforma del año 2014 para la Nueva Escuela Secundaria no contemplaba en sus lineamientos a la Comunicación Social. Si bien en Mendoza se mantuvo con sus dos horas semanales, se perdieron espacios. Otras formas de presencia de la comunicación social en la escuela también fueron desapareciendo dado que a partir del gobierno de Cambiemos se produjo el paulatino desfinanciamiento de programas especiales relacionados y se abandonó el mantenimiento de los recursos y la infraestructura tecnológica.

Lo más llamativo de este contexto de ingreso y expansión de los saberes de la comunicación en el ámbito escolar, de su presencia en textos normativos, en

programas, políticas públicas, postítulos, talleres, programas especiales, etc., es la escasa estabilización que lograron. A pesar de que el caso de Mendoza es paradigmático, justamente por ser el único en el que se crea una materia específica (Comunicación Social) en el ciclo básico, existe una lucha permanente por mantener los espacios ganados y contra la desjerarquización.

En nuestras entrevistas y en las discusiones que mantuvieron en el conversatorio, las y los docentes advierten este doble discurso de lo comunicativo como valor positivo en sí mismo, que es ensalzado constantemente como una necesidad, y la ausencia de posibilidades reales (y reconocidas económicamente) de desempeño laboral. Tal como referimos en el título de este apartado: “como que sí, pero no”.

De un lado, la centralidad de la comunicación como valor:

“Para los directivos hay una moda por la cual todos los problemas son problemas de comunicación” (Mónica).

“Ahora pareciera que la solución mágica pasa por la comunicación. Y bueno, tampoco es tan así. Yo lo sentí como un peso que te digan que es clave” (Romina).

“Hacé el video, hace el afiche para la muestra, demos un taller de radio, encárgate de la cartelera, renovala, tomala como proyecto, maneja la fan page institucional, sé vos el administrador, dedícate a sacar las fotos, editalas, subí el contenido como corresponde” (Pedro).

“La directora me pidió que hiciera un diagnóstico, porque a ella le parecía que había muchos problemas de comunicación” (Mónica).

“Cada vez que hay un conflicto o algún problema en la escuela, tus compañeros te dicen ‘esto es un problema de comunicación’. Y ahí te empiezan a mirar, viste (risas)” (Mario).

Del otro, las dificultades para conseguir horas o las precarias condiciones de trabajo:

“Están cerrando muchos cursos, armando cursos grandes para achicar costos. Un profesor de matemática consigue horas de matemática en otro lado, un profesor de lengua también, pero a los que damos materias especiales que les dicen se nos complica mucho, porque si te cierran uno o dos cursos, quizás esa era la única escuela que vos tenías” (Marta).

“¿Cuál es el gran problema que afrontamos? La gran distribución que tenemos que hacer, tenemos que andar por toda la provincia y tenemos solamente esas dos horitas semanales, que en el caso mío significa estar con los alumnos un día lunes y no volverlos a ver hasta el otro lunes” (Rubén)

“Tenemos otro problema, muchos docentes de lengua con mayor puntaje y título A dan comunicación” (Pedro).

“Entonces desde la carga horaria, hasta las herramientas, hasta la falta de bibliografía y volviendo al diseño curricular, se hace difícil trabajar en un taller como están planteados los contenidos me parece” (Omar).

Otro aspecto significativo es el de la superposición de incumbencias con otras disciplinas y las identificaciones erróneas que contribuyen a que el espacio de enseñanza de la comunicación pierda especificidad y autonomía. La principal dificultad se produce con Lengua y Literatura, que es con quien mayoritariamente se mal-identifica a la comunicación. Hay una heterogeneidad de saberes que se superponen y se producen disputas por quién debe dictarlos, es decir, quién tiene la autoridad académico-científica y cómo puede fundamentarla:

“Las profes de lengua dan comunicación, las profes de tecnología dan comunicación, y les enseñan una comunicación que ya no la vemos nosotros en la facultad. Todo lo reducen a un emisor y un receptor y tenemos que machacar contra esa estructura, nosotros que venimos de

la facu, que hemos hecho el profesorado, que tenemos ya otra manera de organizar las clases". (Sonia)

"Siempre estamos compitiendo con áreas que tienen años luz y que nadie va a discutir jamás" (Marta)

"Desde las direcciones de las escuelas se toma Comunicación como una materia artística, que se usa como relleno, y otras veces queda eclipsada entre el área de Lengua y Literatura" (Pedro)

"Hay una queja de los profes de lengua y literatura, que los comunicadores nos metemos a dar su trabajo. No he escuchado nunca a un profesor de lengua y literatura de verdad animándose a discutir con fundamento si está bien o mal dado el concepto que tienen de comunicación" (Pedro)

A pesar de la existencia de un área específica denominada Comunicación, establecida en la última reforma curricular que comenzó a regir en el año 2015 en la provincia, la materia queda mayoritariamente incorporada bajo la coordinación de Lengua y Literatura y, eventualmente, con las materias denominadas artísticas. Solamente en escasas oportunidades las y los comunicadoras/es logran coordinar alguna de esas áreas y, cuando lo hacen, señalan que por lo general no reciben ningún adicional, mientras las coordinaciones de otras disciplinas sí. A pesar de la autonomía que ha ido ganando la comunicación respecto de su asimilación a lo lingüístico, la nueva situación no se expresa en configuraciones de organización disciplinar real:

"Uno de los obstáculos que he sufrido mucho este año es que no está claro para los directores en qué área está comunicación" (Sonia)

"La persona que me está examinando todo el tiempo a mí es un profesor de lengua, no tenemos absolutamente nada que ver, ni siquiera en la forma de abordar una clase, y hasta él se disculpa" (Mónica)

“Llegué y me enchufaron: comunicación está en el área artística, entonces tenés que estar con el de plástica. Y después pasamos a lengua” (Raúl)

“Me ofrecieron ser coordinador. Un regente vino y ¿por qué no? Y...gratis...NO. Ese es el tema: ¿por qué gratis nosotros y a los demás se les paga?” (Omar).

En esta tensión entre la necesidad de reconocimiento y el desconocimiento, juegan también un papel importante colegas de otras disciplinas e incluso los niveles directivos, que suelen identificar inmediatamente comunicación con periodismo, medios y locución, tal vez como un eco del “mediacentrismo” propio de las carreras de Comunicación Social al que aludiera alguna vez Jesús Martín Barbero.

El tiempo: mucho más que una contingencia de organización

Si algo nos llamó la atención en los relatos de nuestras profesoras y profesores es el papel jugado por la variable temporal en las condiciones laborales. La disposición de los tiempos de la materia, así como la forma en que es experimentado subjetivamente por las y los docentes arroja información relevante para comprender cómo se viven la precarización y la desjerarquización, y por qué resulta tan difícil generar construcciones colectivas sostenidas entre docentes de la materia.

El tiempo no consiste solamente en esas dos horas semanales que objetivamente le corresponden a la materia Comunicación Social en primero o segundo año del Nivel Secundario. Es, además, lo que representa en términos de importancia dentro del sistema, es la forma en que esas escasas horas se distribuyen y cómo afectan al propio trabajo y a lo que se puede hacer o no con las y los estudiantes. Es lo injusto de correr de una a otra escuela para juntar “muchas dos horas” y alcanzar un sueldo digno. O de ver al alumnado una vez por semana, o una vez por mes cuando arrecian los feriados o cuando se usan las horas propias para cosas

“más importantes”. La cuestión del tiempo, entendido en este sentido denso, es un dispositivo de categorización dentro de la escuela.

Hargreaves (1996) señala la importancia que reviste el tiempo en la construcción e interpretación del propio trabajo docente y nos dice que no es una simple contingencia de organización, sino que constituye un elemento fundamental de la estructuración del trabajo, un horizonte de limitaciones o posibilidades. El autor señala que existen cuatro dimensiones del tiempo en relación con el trabajo docente.

El primero es el tiempo técnico-racional, que es el tiempo como recurso finito que puede aumentarse, disminuir, gestionarse, organizarse, etc. y aparece, en tal sentido, como una variable objetiva. Este tiempo solamente puede ser administrado, modificado, reducido o expandido por las instancias de decisión administrativas. En el caso que analizamos, se considera que la materia requeriría más horas, que se podría trabajar mejor, que las dos horas asignadas obligan a hacer drásticos recortes de contenidos. En resumen: que el tiempo asignado a la materia es poco.

Una segunda dimensión es el denominado tiempo micropolítico, un tiempo que refleja las configuraciones dominantes de poder y categoría en las escuelas y los sistemas escolares. Según Hargreaves (1996), estas distribuciones de tiempo y de programas entre los profesores, grados y asignaturas son mucho más que simples guías informativas sobre dónde y cuándo está cada cual. Funcionan como demarcadores: “...las asignaturas de mayor categoría y sobre todo las asignaturas ‘académicas’, reciben una asignación de tiempo más generosa y se les garantiza un horario más favorable y adecuado para hacerlas obligatorias, que las asignaturas de categoría inferior, prácticas” (p.123).

El tiempo se expresa en la disposición de esas dos horas semanales que, según nos relatan las y los docentes, ocupan el primer horario de la mañana cuando el estudiantado llega con sueño, los días lunes o viernes que son aquellos en los que seguramente caigan los feriados, divididas por el recreo, lo cual interrumpe la continuidad de las actividades:

“Tenemos poca carga horaria, porque son 80 minutos y vos cuando llegaste perdiste 10 minutos y los últimos 10 minutos el chico ya no quiere hacer nada y obvio que se quiere ir al recreo, se quiere ir a la casa. Una vez a la semana es imposible” (Marta).

“Además de que 80 minutos no es nada, con que tengas un feriado, una mesa, una suspensión de actividades o que el chico te falte, no tenés continuidad” (Marta).

“Tenés las dos horas semanales, las dos horas cátedra (leve risa), que son ochenta minutos que no son ochenta minutos, que siempre están sujetos a si hay feriados, si hay suspensión de actividades. Entonces es muy difícil hacer un planteo de espacio curricular y de articulación, de conexión, de contacto de trabajo en equipo con otros cuando no hay lugares de encuentro, momentos de encuentro, no hay nada para encontrarse” (Laura).

“Para mí la dificultad mayor es la carga horaria. O sea, en un módulo no podés hacer magia. Los alumnos pasan a ser un número” (Mariana).

“Yo la tengo los lunes, feriados caen un montón, pero un montón y este año cayeron muchísimos. No tiene mucha prioridad la comunicación a la hora de ser distribuida, eso yo lo tengo recontra claro” (Néstor).

La tercera dimensión es el tiempo fenomenológico, un tiempo que es vivido subjetivamente, cuya duración varía de persona a persona, un tiempo que se contrapone al de la administración del sistema educativo porque se ubica en el contexto de la clase, en la situación de enseñanza, un tiempo practicado. A pesar de que las percepciones del tiempo fenomenológico son compartidas por nuestras/os entrevistadas/os (el tiempo es poco “para todo lo que hay que dar”), las formas en que son resueltas las dificultades en las situaciones de enseñanza y en cada escuela expresan una constante sobre-adecuación. Es decir, una adaptación que sacrifica contenidos, prácticas, proyectos en función del tiempo con que se cuenta. Finalmente, Hargreaves (1996) habla del tiempo sociopolítico, definido como una “prerrogativa de los poderosos” (p.132) en la medida en que se constituye como un elemento central del control administrativo tanto del trabajo de los/las profesores cuanto de la implementación del currículum. Hay una preocupación por la productividad y el control del uso del tiempo, una “práctica panóptica”, como sostenía Michel de Certeau (2000, p.42). Una forma de efectivizar ese control, que se justifica bajo criterios de eficiencia y cuyo incumplimiento se experimenta como una amenaza, son las tecnologías de administración del tiempo, entre las cuales se encuentran, aunque no con una función exclusiva, las planificaciones, el llenado del libro de temas, la distribución

de la clase en función de una cantidad de tiempo determinado, la división en trimestres, entre otras:

“Tenés que pasar mínimo tres notas. Y vos decís: ¡pero en qué momento! Entonces es verdad que terminás dibujando algunas. Tenés que cumplir con la normativa que dice que hay que entregar por lo menos tres notas en X cantidad de tiempo. La misma cantidad que presenta la profe de lengua, de matemática, que tiene el doble de horas” (Romina).

“Tengo una pedagoga en una escuela que ya no resisto más. Le pongo lo que quiere escuchar y ya, lo que quiere leer y listo, cuando planificás de una manera diferente a la que ella le gusta, te lo hace hacer de nuevo. Entonces ¿qué hago? Le copio textual del DCP, ella se queda contenta, y hacia adentro hago lo que me parece” (Sonia).

“La regente me rompió las pelotas todo el año con que un profesor de tercero tenía que dar tales temas porque era lo que figuraba en el DCP. Y el profe estaba trabajando otros temas y de otra manera. La regente quería que les enseñara a escribir informes a los chicos, porque están en la escuela técnica entonces cuando vayan a trabajar tienen que saber escribir informes. Y yo lo dejé al profe, no le hice caso... me aguanté a la pesada de la regente todo el año” (Gonzalo).

“Nunca usabas todo el cuadernillo. Tenía cosas que estaban bien y cosas que estaban realmente mal. Pero era política de la escuela que todos lo usaran, para que cuando fueran a rendir todos rindieran con el mismo cuadernillo” (Marta).

Este tiempo sociopolítico aparece en todas las situaciones en las que la o el docente se ve compelido a cumplir con reglas de la Administración, que sirven a la constatación de que el uso del tiempo se hace conforme a los objetivos de ésta, mientras que para las/os profesoras/es ese tiempo sería más valioso para desarrollar los temas de comunicación que entienden son necesarios en tal momento de su situación de enseñanza.

De trabajadores de la educación a comunicadores escolares y otras yerbas

Al comienzo de nuestro artículo hicimos mención a encrucijadas de orden epistemológico y praxeológico. Nos detendremos aquí en lo que podríamos llamar

dilemas de la identidad profesional, es decir, aquellos que afectan la delimitación de los ámbitos de desempeño y las representaciones que los demás se hacen de la figura del/la comunicador/a.

En un documento elaborado por Carlos Luna Cortés citado en Fuentes (2015), se señala acertadamente que, así como hay objetos de conocimiento identificables como centro de las propuestas académicas, hay por analogía objetos socio-profesionales, que se pueden construir y reconocer en términos de la formación profesional. Un objeto socio-profesional es tanto un patrón de desempeños en situación, el esquema de la práctica que se prefigura en una carrera universitaria, cuanto una formulación del para qué y una respuesta a qué se necesita saber para hacer eso (Fuentes, 2015). El problema es que las prefiguraciones presentes en las carreras no son exclusivas del título de grado que ofrecen. Existen otras carreras y titulaciones que se ocupan de los mismos objetos socio-profesionales.

Históricamente ha habido un fuerte énfasis puesto en legitimar la comunicación desde su estatuto epistemológico, pero para pensar en las condiciones de la formación y de la profesión se requiere incorporar con la misma intensidad el debate sobre otros ámbitos, como el sociocultural, donde la representación generalizadas es que la comunicación es algo muy importante para la sociedad y por ende es importante que haya especialistas que se dediquen a ella (Fuentes, 2015).

Nos interesa detenernos en esta parte no tanto en las dificultades que tienen las profesoras y profesores en explicitar sus incumbencias, sino en las representaciones que otros actores escolares tienen de ellas/os, y en las demandas que reciben, soslayando incluso que son trabajadores de la educación. En las entrevistas se usan diversas expresiones para mostrar cómo se sienten frente a la forma en que son consideradas/os a partir de esta falta de precisión: “hace-todo”, “comodín”, “multiuso”, “rueda de auxilio” son algunas de las que sintetizan su vivencia. Se enfrentan no sólo a la tarea de explicitar cuál es su rol y su competencia, sino también de hacer entender qué no es o qué no hace un/a comunicador/a social: “no soy locutora”, “no soy diseñador”, “no soy psicóloga”:

“Creen que el profe de comunicación hace todo. Entonces te dan la grilla para el acto, quieren que estés de locutora, que saques la foto, que filmes. Y llega un momento en que el docente se satura frente a esta demanda constante. O que hagas la tarjeta y hacer entender que no sos diseñador gráfico” (Sonia)

“El acto y el power point... el profesor de comunicación es el que tiene que hacer el power point, el que tiene que sacar las fotos, el que tiene que filmar. Y son cosas que las puede hacer cualquiera” (Marta).

Hay una demanda permanente hacia las y los docentes de ocuparse de tareas que son necesarias a los efectos de la comunicación o de las documentaciones propias de la institución escolar. Esto implica una asociación a tareas instrumentales, además de una buena cantidad de trabajo extra, claro está, que profundiza la inespecificidad y la superficialidad en su rol. Se les desvaloriza dentro del aula y se les revaloriza en torno de tareas instrumentales, lejanas a los motivos por los cuales son de importancia dentro de la escuela, como promotores de proyectos de Educación para la comunicación. La sensación a veces es que importan no tanto por lo que hacen dentro del aula, sino más bien por lo que pueden proveer fuera de ella: sacar fotos, armar blogs, gestionar redes sociales, desarrollar proyectos comunicacionales que den visibilidad a la institución, resolver conflictos, por mencionar solamente algunos. Pero todas estas actividades no están pagas. Así la situación de precarización existente se agudiza notablemente:

“El año que a mí me pidieron el periódico, que lo sacáramos todos los meses en la escuela, les dije bueno, pero me pagan por hacerlo. Porque en mi clase, doy clase. Los chicos generan un producto que hay que corregir, no es que lo hacen y lo imprimimos...” (Sonia).

“Yo estoy en la escuela para enseñar, para dar clase. No ando viendo los problemas de comunicación mientras entro o salgo de la escuela o permanezco ahí dentro. Lo que pasa afuera... no lo sé, tendría que tomarme un trabajo extra. Me fui desligando de esas cosas cuando me empezaban a decir ‘che, mirá, hay que hacer un video, un video institucional’, ‘podríamos hacer el historial de la escuela’, ‘por qué no nos diseñan una etiqueta’. Entonces yo les decía: pero eso es precio aparte. El análisis institucional, comunicación institucional, diseño de etiquetas, eso es otro precio” (Gonzalo).

Llama la atención cómo, quienes demandan estas tareas, las consideran sencillas, simples o connaturales a comunicadoras y comunicadores. Hay una enorme dispersión, a la vez que un gran eclecticismo en la representación de sus tareas y esta es, para nosotros, una expresión de aquella dificultad para definir la disciplina y los objetos socioprofesionales. De los relatos de nuestras/os docentes extrajimos una lista de prácticas posibles que les han sido demandadas, que como tales podrían servir para pensar nuevos perfiles y formas de inserción laboral en los territorios de la comunicación/educación:

- ▶ Organizar y conducir actos escolares
- ▶ Realizar tareas de locución
- ▶ Crear y administrar páginas o grupos de la escuela en las redes sociales o páginas web o blogs
- ▶ Documentar las actividades escolares, hacer filmaciones, fotos, piezas gráficas o audiovisuales
- ▶ Armar power points, prezi o presentaciones similares
- ▶ Realizar tareas de comunicación institucional
- ▶ Gestionar información de la escuela frente a los medios de comunicación frente a hechos que podrían ponerlos como tema de agenda (desde ganar un concurso hasta denunciar deficiencias edilicias o haber sido víctimas de robo)
- ▶ Resolver conflictos, realizar tareas de mediación (entre estudiantes, docentes y estudiantes o colegas)
- ▶ Elaborar productos comunicacionales que permitan dar visibilidad a la escuela, fuera de las horas de dictado de la materia (a través de concurso, proyectos)
- ▶ Elaborar audiovisuales institucionales específicos para presentar temas o animar los actos escolares
- ▶ Dar talleres de gráfica, radio, fotografía, audiovisual y/o producir programas, periódicos, revistas.
- ▶ Armar la cartelera informativa de la escuela
- ▶ Enseñar técnicas de comprensión lectora y de oratoria y expresión.

Hay una demanda hacia las profesoras y los profesores de ser, mejor, comunicadores escolares antes que docentes y de asumir tareas que dan cuenta de necesidades comunicacionales de la escuela como organización, pero que no se traducen en trabajo remunerado.

Conclusiones

La intención de este artículo fue ofrecer algunos marcos de interpretación de los problemas que atraviesan profesoras y profesores de Comunicación Social en Mendoza, con la esperanza de que puedan contribuir también a la lectura de situaciones similares en otras provincias del país.

La precariedad, la incertidumbre, la inestabilidad laboral, si bien no son exclusivas de quienes enseñan comunicación, se refuerzan por la propia desjerarquización de este saber escolar. Las tensiones que atraviesan a nuestra disciplina académica y, en términos más amplios, el devenir histórico y las particularidades del campo académico de la comunicación juegan un papel en este contexto. Debates como los relacionados con el estatuto disciplinar, los problemas en relación con la definición del objeto de estudio, la heterogeneidad de saberes de que se nutre (no solamente científicos), las desarticulaciones de la praxis, la exaltación de la comunicación como nuevo valor social y fin en sí mismo, o los problemas relacionados con la identificación de la jurisdicción profesional, entre otros, impactan y se manifiestan en la forma en que la enseñanza de la comunicación se organiza y es considerada (o desconsiderada) en el sistema educativo local.

Las y los docentes sostienen fervientemente su centralidad, apoyados en la convicción de que es necesario problematizar tanto las asimetrías en el acceso a la palabra cuanto el bombardeo mediático a que están expuestas/os las y los jóvenes. Nuevas graduadas y graduados se incorporan de manera creciente al ámbito educativo, aun cuando no hay un reconocimiento real, desde las políticas educativas, de la importancia que la problemática de la comunicación reviste en los tiempos que corren. Hay en ellos una persistencia que es tal vez la que ha salvado a este espacio de su paulatina desaparición.

Sabemos que nuestra perspectiva es apenas una parte del por qué la Educación para la comunicación, luego de más de veinte años de existencia y con la situación

ventajosa de tener una materia obligatoria en el Ciclo Básico en la escuela en Mendoza, no ha logrado el crecimiento, los recursos y la legitimación que se esperaba. El contexto info-comunicacional actual requiere, sin dudas, promover acciones más abarcadoras, que impliquen nuevas maneras de inscripción de comunicadoras/es en los ámbitos educativos, no necesariamente formales y no necesariamente dentro del aula. Y las instancias de formación, ya sea de licenciatura o de profesorado, deben asumir el compromiso de establecer las articulaciones necesarias con los poderes públicos para contribuir de manera activa a la generación de políticas públicas que tiendan a la construcción de ciudadanía comunicacional. Consideramos que nuestro análisis puede constituir una pieza valiosa, además, para no abandonar la necesaria reflexión sobre el campo académico y sus tensiones, para promover y fortalecer la producción de conocimientos y el diálogo de saberes con actores claves en el campo de la comunicación/educación y ampliar los perfiles y las incumbencias de quienes se desempeñan profesionalmente en él.

Referencias bibliográficas

- BOURDIEU, P. (2008). *Homo Academicus*. Argentina: Siglo XXI Editores.
- CALETTI, S. (1991). Profesiones, historia y taxonomías: algunas discriminaciones necesarias. *Diálogos de la comunicación*, (31), 25-36.
- CIANELLI, M. y FACUNDO, F. (2017). Relatoría III Seminario del Observatorio de las Profesiones de la Comunicación Miradas cruzadas sobre los comunicadores 26 y 27 de julio, Facultad de Información y Comunicación Universidad de la República.
- DE CERTEAU, M. (2000). *La invención de lo cotidiano I. Artes de hacer*. México: Universidad Iberoamericana. Departamento de Historia. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente.
- FRUTOS, S. (2013). Tradiciones, límites y tensiones en las nuevas tramas del estudio de la comunicación. En N. Raimondo Anselmino y M.C. Reviglio (eds.). *Territorios de Comunicación. Recorridos de investigación para abordar un campo heterogéneo* (pp. 13-26). Quito, Ecuador: Editorial Quipus.

- FUENTES NAVARRO, R. (1992). El estudio de la comunicación desde una perspectiva sociocultural en América Latina. *Diálogos de la Comunicación*, (32), 16-26.
- (2015). *Centralidad y marginalidad de la comunicación y su estudio*. Guadalajara, México: ITESO.
- HARGREAVES, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Madrid, España: Morata.
- HIRSCH ADLER, A. (2013). Elementos teóricos y empíricos acerca de la identidad profesional en el ámbito universitario. *Perfiles Educativos*. XXXV (140), 63-81.
- MARTINO, L. (2001). Elementos para una epistemología de la comunicación. En. M.I. Vassallo de Lopes y R. Fuentes Navarro (comps.). *Comunicación. Campo y objeto de estudio* (pp. 75-90). México: ITESO.
- (2006). Abordagens e representação do campo comunicacional. *Comunicação, mídia e consumo*. Vol. 3 (8), 3-54.
- MATTELART, A. Y MATTELART, M. (1997). *Historia de las teorías de la comunicación*. Barcelona, España: Paidós.
- OROZCO GÓMEZ, G. (1997). *La investigación de la Comunicación dentro y fuera de América Latina. Tendencias, perspectivas y desafíos del estudio de los medios*. La Plata, Buenos Aires: Ediciones de Periodismo y Comunicación.
- SCHAUFLEER, M. L. (2014). Reflexión sobre el campo académico de la Comunicación Social en Argentina. *Luciernaga*, 6 (12), 92-104.
- URANGA, W. (1999). Reflexiones sobre los nuevos roles y responsabilidades del comunicador social. *Revista Ciencia y Cultura* (5), 40-50.
- VALDETTARO, S. (2015). *Epistemología de la comunicación. Una introducción crítica*. Rosario: UNR Editora.