

## **LECTURAS SOBRE LA DOCENCIA HOY**

Autoras: María Cecilia Borel, Ana Eugenia Sanna Díaz

EJE: La investigación en formación docente y en la formación y práctica docentes

Tipo de trabajo: Ponencia

Palabras clave: escuela secundaria – docencia -

### **RESUMEN**

Esta ponencia se inscribe en el marco del proyecto de investigación “*La escuela como texto. Los sujetos pedagógicos en escenarios desiguales*” (2011 – 2014), que llevamos a cabo a partir de la conformación de un equipo interdisciplinario.

Nos orienta la interpretación de la especificidad de la relación entre la escuela como texto - lugar de enunciación y significación - y la estructuración de la subjetividad pedagógica, en el marco de la desigualdad educativa.

Desde el lugar de formadores de docentes para el desempeño en escuelas secundarias, buscamos comprender el impacto de los procesos sociales que condicionan a la institución educativa y la lectura que realizan los sujetos de diferentes fragmentos sociales. Los múltiples procesos de inclusión y exclusión, la falta de lugar en los espacios sociales y los nuevos modos de vinculación familiar interpelan a la configuración de lazos sociales, dando lugar a vínculos con potencia subjetivante o generadores de procesos de desubjetivación.

En esta presentación nos centraremos en el tratamiento de algunos tópicos sobre la categoría de docencia, entendida como una construcción histórica y social, a partir del planteo de fragmentos seleccionados de algunas entrevistas realizadas a docentes de escuelas secundarias públicas de nuestro medio.

### **PRESENTACIÓN**

La sociedad ha sostenido a la escuela como el espacio privilegiado para la transmisión intergeneracional, instancia de mediación cultural por excelencia entre los adultos y las nuevas generaciones. Se ha aceptado así la necesidad de la institución del lazo social en la escuela, entre otras instituciones sociales. En tal sentido, Dubet y Martuccelli (1998) se preguntan ¿qué fabrica la escuela? para indagar, a partir de uno de los posibles abordajes de este interrogante, cuál es el tipo de sujeto que la escuela forma, en el espacio de tensión que se produce entre los procesos de socialización escolar y subjetivación. Para estos autores a través de la experiencia social se juega un esfuerzo de subjetivación en el que el sujeto elabora jerarquías de selección y

construye imágenes de sí mismo – con los otros y también de los otros -.

Así, el interrogante respecto de la escuela y su lugar de enunciación, al reconocerla desde la posibilidad de generar en la subjetividad pedagógica sentidos de pertenencia y alteridad queda planteado. En la escuela se pueden obtener respuestas no sólo respecto de ¿quiénes somos nosotros? sino también en cuanto a ¿quiénes son los otros? Los sujetos se hacen partícipes del tejido social porque son “marcados” por la experiencia de la escolaridad, que inscriben en ellos su huella discursiva.

Desde la perspectiva de la conformación de los sujetos pedagógicos, en esta presentación nos centraremos en el tratamiento de algunos tópicos sobre la categoría de docencia, entendida como una construcción histórica y social.

### **LECTURAS SOBRE LA DOCENCIA EN LAS ESCUELAS SECUNDARIAS**

¿Qué es la docencia? Podría decirse que es un trabajo que se caracteriza por la posesión de un conjunto determinado de saberes, que son específicos de ese tipo particular de actividad laboral, que se desarrolla en instituciones especializadas, y cuyo ejercicio está sujeto a diversas condiciones que definirán y delimitarán las interacciones entre los actores sociales comprometidos en el quehacer institucional. La docencia constituye una actividad compleja cuyo cumplimiento en todos los niveles del sistema educativo presenta como rasgos comunes: “la multiplicidad de tareas que supone el rol docente; la variedad de contextos en que estas tareas pueden desempeñarse; la complejidad del acto pedagógico; su inmediatez; la indeterminación de las situaciones que se suscitan en el curso del proceso de trabajo docente; la implicación personal y el posicionamiento ético que supone la tarea docente” (Diker y Terigi, 1997:96). A su vez, esta complejidad de situaciones vuelve la tarea docente algo más ceñido al contexto, en consecuencia más concreto, y por ello, quien “lo ejecuta usa no solo sus competencias genéricas (determinados procedimientos técnicos) sino sus propias cualidades personales [...] que no están codificadas ni estandarizadas, ni se pueden aprender fácilmente mediante ‘cursos’ o entrenamientos formales” (Tenti Fanfani, 2010: 30). De esta manera, el docente se convierte en un ‘improvisador obligado’, un artesano que elabora sus herramientas a medida que las necesita.

Además, al intentar caracterizar a la docencia, no debe pensarse sólo en el tipo de tareas que los docentes desarrollan en el momento del encuentro con los alumnos en el aula, como las relativas a la enseñanza o la evaluación, porque se trataría de un reduccionismo. Se reconoce que la docencia supone “[...] un conjunto de actividades pre, inter y postactivas que los profesores han de realizar para asegurar el aprendizaje

de los alumnos” por lo que “los conocimientos y destrezas que los profesores han de dominar y demostrar no se refieren sólo a la interacción directa con los alumnos” (Mingorance Díaz y otros, 1993:47-48).

Otros autores, como Fullan y Hargreaves (1996), coinciden en que la docencia supone un posicionamiento ético y que no es algo que pueda aprenderse como una serie de habilidades técnicas o procedimientos, porque, además del componente técnico, incluye “algo moral”.

Pero ¿qué es la docencia para aquellos que la ejercen en la escuela secundaria? ¿Qué lectura realizan de las tareas que los definen como docentes?

Respecto de la especificidad de la docencia secundaria, en las entrevistas se enfatiza la centralidad, en esa definición, de la enseñanza, entendida como la transmisión de información relevante, de conocimientos, de saber.

Para los docentes se trata de un tipo de transmisión cuyo grado de “eficacia” depende de la relación que puedan entablar con los estudiantes, según el grupo etario al que pertenecen y el tipo de escuela en la que se encuentren desempeñando su trabajo.

*“Un docente debe enseñar aquello que considera vital para las futuras generaciones, sabiendo equilibrar la posibilidad de que cada uno encuentre su propio y original camino. Lograr la reflexión sistemática sobre los contenidos que competan a su campo del saber, formando sujetos de derecho capaces de ejercerlos. Un docente debe acompañar, cuidar y proteger en marco de libertad y profundo respeto el crecimiento y maduración de cada alumno y alumna”.*

Si como respondió uno de los docentes entrevistados, “*docente es el que enseña*”, interesa en este sentido, específicamente en lo relativo a estudios sobre concepciones de los profesores con respecto a la enseñanza, destacar los resultados de la revisión realizada por Kember (1997). El autor describe las concepciones de enseñanza como un continuo entre dos polos: 1) orientadas hacia la transmisión, el conocimiento y la actividad del docente, aquellas concepciones que se basan en la figura del profesor, que posee el conocimiento que transmite al alumno como mero receptor, y 2) orientadas a la facilitación del aprendizaje de los alumnos, concepciones en las que el alumno es constructor de su aprendizaje y el profesor es un facilitador responsable de ese proceso (en Monereo y Pozo, 2003).

Los docentes entrevistados expresaron la preocupación por facilitar el encuentro de los estudiantes con los materiales de estudio y generar las condiciones necesarias para los procesos de apropiación de la información relevante, tarea que, creen, debería hacerse gradualmente innecesaria a medida que avanzan en su trayectoria

estudiantil, por la promoción paulatina de cierta autonomía en sus modos de actuación.

*“Es eminentemente una función pedagógica, pero además ser docente implica ser un formador, estar en un lugar social de mucha responsabilidad ya que recae también sobre la función la de ser portavoz de la cultura. A través de lo que uno dice o hace, está enseñándole a sus alumnos formas de pensar, hacer y sentir las cosas. Y al estar en un lugar socialmente legitimado, esto adquiere mucha relevancia porque los alumnos tienen una oportunidad de aprender modelos que a lo mejor en otros lugares como la casa o los medios no le enseñan”.*

Se reconoce que el trabajo pedagógico exige, de parte del docente, un proceso de ponderación y elección de alternativas que se diferencia de los procesos de producción mecánica, que quizás puedan ser típicos o predominantes en otras ocupaciones laborales. No se puede negar que en la docencia se produce una mediación en función de contextos y sujetos concretos y de propósitos cargados de valoración. Además, “[...] este trabajo pedagógico no pertenece al mundo de los `objetos privados´. Tiene consecuencias sociales públicas y se desarrolla en espacios públicos, por lo tanto, sujetos a procesos de control social. En otros términos, la educación es `cosa pública´ y es importante establecer mecanismos de control legítimos para su buen desarrollo” (Davini, 1995:52).

*“El docente es un intermediario entre los alumnos y el conocimiento. Tiene la responsabilidad de hallar los medios justos para que el grupo a su cargo pueda desarrollar sus capacidades de la forma más positiva posible”.*

Beillerot (1996) invita a imaginar la situación pedagógica desde sus tres polos: el saber, el alumno y el docente. Luego hay que pensar en las tres líneas que los vinculan con forma triangular: el enseñar, que privilegia el eje saber – docente; el aprender, que privilegia el eje alumno – saber y el formar, que privilegia el eje alumno – docente. Al pensar en las implicaciones de esta forma de pensar la situación educativa, se destaca que respecto de los procesos de enseñar, aprender y formar, es posible poner el acento sobre alguno de los ejes y no considerar a los demás, teniendo en cuenta que los polos alumno, docente y saber se estructuran con una autonomía parcial de unos respecto a otros.

Desde la continuidad que se produce entre los dos modos de entender a la docencia, constituidos por los procesos de transmisión y formación, que se expresa en la mayor parte de las entrevistas analizadas, los docentes sostienen que el propósito fundamental de la docencia es transmitir (información, conocimiento, saber), sin

embargo, aparece en paralelo la intencionalidad de formar (implementar procedimientos que promuevan el aprendizaje). Los sentidos que se le atribuyen a ambos procesos dan cuenta de la complejidad de los mismos. Sostiene Cerletti que “enseñar es, fundamentalmente, invitar a pensar” (2004:138). En tal sentido la docencia es caracterizada como una tarea que, a partir de la transmisión, supone de parte de estudiantes y docentes esfuerzo y dedicación, implicando la posibilidad de comunicación y diálogo a través de la mediación del saber. Se espera que luego los alumnos, desde su singularidad, se apropien de ese saber y sean “actores y autores” de su formación.

*“Yo creo que la función docente cambió, que algunos docentes lo entendieron y otros no, que el docente no está ahora en el aula nada más para enseñar física, química, matemática y lengua, que tiene que cumplir otros roles y otras funciones, que tiene que ver con lo que yo te decía, con la formación de la persona y con lo humano, que por ahí tiene que ver con las carencias que traen los chicos a la escuela, con las carencias que traen desde lo familiar o desde el contexto del cual se mueven... [...]”.*

Además de la caracterización de la especificidad de la docencia secundaria enmarcada en los procesos de transmisión y formación, algunos de los docentes entrevistados identifican la necesidad de otro tipo de desempeños en el trabajo pedagógico, vinculados a la asistencia y al cuidado del otro. En este orden, Nuñez (2003) analiza los sentidos de la tarea docente en los nuevos contextos y plantea la superación de la antinomia entre enseñar y asistir, esgrimida muchas veces como argumento privilegiado para justificar el “abandono” de toda posibilidad de trabajo pedagógico. Con similar intención, Antelo sostiene que no se produce un enfrentamiento entre enseñanza y asistencia, ya que ambos procesos se requieren mutuamente. “Se olvida fácilmente que asistir es responder, estar en algún lugar. El que asiste, está presente. No es aislando la enseñanza de la asistencia como habremos de abrir un camino [...]” (2005: 3).

Finalmente, destacamos un aspecto recurrente en las entrevistas analizadas. Para los docentes secundarios, la escuela conserva el carácter de preparación para la continuación de estudios superiores que tuvo en sus orígenes fundacionales, en coincidencia con conclusiones de otras investigaciones sobre los profesores de escuelas secundarias en nuestro país. “En este sentido, el acento de la escuela secundaria sigue estando en la dimensión intelectual tradicionalmente entendida, esto es, ligada a las formas de producción y circulación del conocimiento científico propias del programa moderno, por sobre la posibilidad de desarrollar otras sensibilidades que

les permitan a los jóvenes interactuar y construir con otros en el escenario social actual. Tal énfasis encuadra el valor propedéutico de seguir estudiando en la moratoria que, en el caso de los jóvenes pobres, sostiene un futuro probable de exclusión” (Brito, 2010: 190).

## **REFLEXIONES FINALES**

En algunas de las lecturas sobre la docencia que se plantean en las entrevistas parecería estar ausente la reflexión sobre la enseñanza y la docencia desde un plano político. La tarea de los docentes, que tal como quedó establecido, excede los límites del aula, requiere ser concebida como un problema político. Terigi afirma que “[...] demasiado habitualmente la enseñanza es tomada como un problema doméstico, como un problema individual, como un problema didáctico, en un uso peyorativo de este término que restringe lo didáctico al diseño de estrategias de trabajo en el aula, a un problema de metodología [...]. Desde luego, la enseñanza es un problema didáctico; pero la didáctica es un problema político” (2004:200). En tal sentido, si bien ha sido reconocido que la función medular de la docencia es la de establecer puentes para la aprehensión de la cultura, creemos, en coincidencia con Dussel y Southwell, que dicha dinámica no puede dejar de entenderse “como una responsabilidad político-pedagógica” (2010: 26).

Nos interrogamos ¿cómo piensan los profesores la escuela y su lugar docente a partir de los imperativos actuales respecto de la educación secundaria? ¿Cómo desarrollar la tarea docente en una escuela cuya matriz fundante ha sido selectiva? ¿De qué manera desempeñarse como docentes en una escuela pública inclusiva, dispuesta a garantizar el derecho a la educación de los jóvenes? ¿Cómo construir espacios pedagógicos que sostengan la tarea docente en “escuelas para todas y todos”?

Desde la tarea investigativa, la preocupación sobre la relación entre desigualdad social y educativa nos ha llevado a pensar cómo abordar la mirada existente sobre la pobreza y la violencia estructural que condiciona fuertemente a los niños, adolescentes, jóvenes y adultos que habitan las instituciones educativas o bien a aquellos que están en sus márgenes.

## **BIBLIOGRAFÍA**

ANTELO, E. (2005), “El papel de los educadores ante viejos y nuevos contextos. La falsa antinomia entre enseñanza y asistencia”, en *Revista El monitor de la educación* n° 4 – V época, Buenos Aires, septiembre de 2005.

BEILLEROT, J. (1996), *La formación de formadores (entre la teoría y la práctica)*.

Buenos Aires: Novedades Educativas – U.B.A.

BRITO, A. (2010), *Los profesores y la escuela secundaria hoy. Notas sobre una identidad en repliegue*. Buenos Aires: Libros libres FLACSO.

CERLETTI, A. (2004), “La disrupción de lo nuevo: un lugar para el sujeto en la educación institucionalizada”. En FRIGERIO, G. y DIKER, G.- comps.- *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción*. Buenos Aires: Noveduc- Cem..

DAVINI, M. (1995), *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.

DIKER, G. y TERIGI, F. (1997), *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Buenos Aires: Paidós.

DUBET, F. y MARTUCCELLI, D. (1998), *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Barcelona: Losada.

DUSSEL, I. y SOUTHWELL, M. (2010) “La docencia y la responsabilidad política y pedagógica”, en *Revista El monitor de la educación*, nº 25-V época, Buenos Aires, junio de 2010.

FULLAN, M. y HARGREAVES, A. (1996), *La escuela que queremos. Los objetivos por los cuales vale la pena luchar*. Buenos Aires: Amorrortu.

MINGORANCE DÍAZ, P., MAYOR RUIZ, C. y C. MARCELO GARCÍA (1993), *Aprender a enseñar en la universidad: un estudio sobre los problemas de los profesores principiantes de la Universidad de Sevilla*. Sevilla: Grupo de Investigación Didáctica – Universidad de Sevilla

MONEREO, C. y POZO, J. (2003), *La universidad ante la nueva cultura educativa. Enseñar y aprender para la autonomía*. Madrid: U.A.B.-Síntesis.

NUÑEZ, V. (2003), “Los nuevos sentidos de la tarea de enseñar. Más allá de la dicotomía entre enseñar vs asistir”, en *Revista Iberoamericana de Educación* nº33, OIE, septiembre – diciembre de 2003.

TENTI FANFANI, E. (2010) “Particularidades del oficio de enseñar”, en *Revista El monitor de la educación*, nº 25-V época, Buenos Aires, junio de 2010.

TERIGI, F. (2004), “La enseñanza como problema político”, en FRIGERIO, G. y DIKER, G. – comp.-, *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción*. Buenos Aires: Noveduc – CEM.