

II Congreso Metropolitano de Formación Docente
5, 6 y 7 de diciembre-Facultad de Filosofía y Letras, UBA

Título: Docencia, subjetividad y saberes: reflexiones conjuntas desde la investigación académica y la gestión escolar

Autoras: Adriana Botta¹ y Laura V. Martínez²

Eje: La investigación en formación docente y en la formación y práctica docentes.

Tipo de trabajo: Ponencia

Palabras Clave: Docencia-Subjetividad-Saberes-Investigación-Gestión

Resumen

Este trabajo es una exploración en torno a formas de producción conjunta de saberes sobre la práctica y la formación docente desde la investigación etnográfica y la gestión escolar. En este sentido hemos compartido algunas preocupaciones en torno a nuestra experiencia en la cotidianeidad escolar, en especial aquellas referidas a la subjetividad del docente. Desarrollamos tres dimensiones de la experiencia docente: la crisis de autoridad, las condiciones de trabajo y la subjetividad, sin duda profundamente interrelacionadas. Con la intención de partir de un marco de aproximación conjunta a estas cuestiones (tanto en debates académicos como en producciones colectivas sindicales), destacamos planteos sobre la necesidad de rejerarquizar el saber de los docentes sin omitir interrogantes sobre el modo en que la formación docente incluye (o no) esta tarea. Finalizamos con reflexiones a partir de algunas situaciones registradas en la cotidianeidad escolar.

1. Introducción

¹ Directora de un establecimiento de nivel primario público de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

² Lic. y Prof. en Ciencias Antropológicas, Universidad de Buenos Aires.

El debate sobre la formación docente involucra, en la Argentina contemporánea, a una diversidad de actores: organizaciones gremiales, académicos y especialistas en investigación educativa, pero también colectivos de docentes y espacios con experiencias coparticipantes entre docentes e investigadores. Si bien estas miradas plantean enfoques con mayor o menor grado de interés en la problemática de la formación docente, en muchos de estos trabajos se tratan algunos aspectos de las experiencias de los docentes en su labor cotidiana, aunque a veces con intereses más bien disímiles. A través de recorridos en torno a la crisis de la autoridad, las condiciones de trabajo docente y la cuestión de la subjetividad, nos proponemos explicitar algunas tensiones entre el campo académico y el escolar: específicamente alrededor de la des-jerarquización de los saberes docentes.

2. Dimensiones de la experiencia docente: crisis de la autoridad, condiciones de trabajo y subjetividad

Con la restauración del orden democrático en Argentina, comenzaron a producirse una serie de debates en torno a diferentes aspectos del modelo escolar: la democratización de los vínculos entre docentes y alumnos, la consolidación de enfoques didácticos asociados al constructivismo (Dussel, 2012). Mientras que este nuevo enfoque hegemónico de la renovación democrática, fue entendido de forma ambigua y aplicado de manera más bien problemática, (ídem), diversos procesos sociales intervinieron en una reconfiguración de los sentidos históricamente atribuidos a la escolarización masiva, y con ello, a la autoridad escolar (Maldonado, 2011). En este sentido nos referimos a la toma de conciencia de la sociedad de los alcances del terrorismo de estado; al proceso de desmantelamiento del estado en la década de los 90 –con el discurso hegemónico de desprestigio de las instituciones públicas-, y la crisis de principios del 2000, que se implicaría en el deterioro de las condiciones de trabajo de todos los trabajadores, incluidos desde luego los docentes (ídem). En estos procesos se inscriben las transformaciones en torno a la tradicional figura de la escuela, que en estos nuevos contextos profundamente empobrecidos tendría que hacerse cargo de problemáticas socio-económicas muy urgentes que no pertenecían a la “enseñanza” (Dussel, 2012).

Desde las producciones colectivas de CTERA, por ejemplo, el trabajo docente debe definirse, además de por la carga de trabajo (en este sentido todos los esfuerzos

psíquicos y físicos), también por la responsabilidad que conlleva dicha tarea, despojando a esta categoría de una connotación tradicionalmente asociada a la culpabilidad en torno a un daño a personas u objetos (la responsabilidad civil), sino reconceptualizar la responsabilidad desde el punto de vista de la complejidad intelectual, afectiva, e incluso política (no partidaria) del trabajo docente (González, 2009:24). Nos interesa considerar esta noción sobre la responsabilidad del docente en tanto se articula con una de nuestras preocupaciones desde la gestión escolar: tal como hemos considerado anteriormente, en las últimas décadas se han consolidado las investigaciones sobre los procesos de aprendizaje, se ha innovado en el desarrollo de las didácticas específicas y en el conocimiento del sujeto pedagógico a nivel psicológico-cognitivo. Sin embargo, aquí dirigimos la mirada en el otro protagonista de los procesos de transmisión en la escuela: el maestro, cuyas prácticas configuran a *la transmisión* como el saber específico que desarrolla (Terigi, 2012:16). Específicamente, nos preguntamos por el modo en que la subjetividad del docente parece ser pensada, invisibilizada o atendida, desde distintos enfoques de la formación docente y la investigación educativa. De acuerdo a Tardif (2004), enfoques complejos sobre la subjetividad del docente exigen involucrar su historia de vida, pero también los significados y categorías que despliega en –y son parte de– su práctica cotidiana. En este punto resaltamos la potencialidad de considerar al trabajo docente como *responsabilidad en sentido positivo*, formulación relevante que debería involucrarse en las “tematizaciones” de la subjetividad docente–y en esto no somos originales–. Pero sí cabe preguntarse por el modo en que la formación docente (no) considera la cuestión de la subjetividad docente desde el punto de vista de una problemática más amplia y de más reciente tratamiento: el *debate sobre los saberes*.

Las dimensiones de la práctica docente en la problemática del saber

La cuestión del saber se articula de modo evidente en algunos aspectos de la crisis de autoridad mencionada, desde el punto de vista de la amplificación de las esferas de influencia de los medios de comunicación en las últimas décadas, así como transformaciones culturales asociadas a los cambios tecnológicos³ (Dussel, 2009). Tal como habíamos mencionado, la crisis de la autoridad docente involucra una crisis de

³ En el caso de la escuela, las formas tradicionales de socialización en el conocimiento socialmente legitimado para ser transmitido han acusado el impacto de la masificación del uso de las tecnologías por parte de los niños y jóvenes, que asimismo son interpelados como consumidores, sujetos de decisiones redimensionando así el carácter asimétrico de su relación con las generaciones adultas (Dussel y Southwell, 2009).

su saber, y de su relación con el saber. Mientras que estas reflexiones han comenzado a ser incorporadas en los programas de formación, desde nuestra experiencia docente afirmamos que el desarrollo profundo del aprendizaje no se equivale al manejo experto de las nuevas tecnologías y la acumulación de información como equivalente al grado de formación de un docente, sino que es preciso poner en el centro de la tarea docente a la diferencia entre información y conocimiento (Argumedo, 2006).

Voces recientes que provienen de colaboraciones conjuntas entre el campo académico y el escolar, han comenzado a advertir que el problema tiene mucho que ver con la jerarquización de saberes académicos, dentro de un marco epistemológico que supone la teoría y el saber del lado de la academia, y la práctica y ejecución del mismo del lado de las experiencias docentes. (Tardif, 2004; Terigi, 2012). Desde algunas posiciones, incluso, se plantea un interesante cuestionamiento sobre este movimiento colonizador de saberes (Suarez, 2010) que resulta fuertemente cuestionado desde experiencias e iniciativas de co-investigación entre académicos y docentes (op. Cit; Batallán 2004). Consideramos particularmente auspiciosos a estos enfoques, en tanto plantean que las experiencias docentes deben resituarse desde el potencial epistemológico de la sistematización y objetivación de experiencias docentes en el marco de una democratización de las herramientas de investigación (ídem). Resaltamos en este punto el carácter colectivo que diversos actores enfatizan sobre el trabajo docente, ya que una de las claves para relegitimar el saber de los docentes tiene que ver con convertirlos en públicos y accesibles a los demás docentes (Suarez, 2010). Sin duda esta es una caracterización inacabada, y de hecho no es posible, por cuestiones de espacio, incluir aquí muchas otras producciones de colectivos docentes –en general dentro de la órbita de los gremios- que abordan la cuestión del saber docente.

4. Palabras ¿finales? para desplegar el debate: interrogantes sobre la formación a partir de reflexiones desde la investigación etnográfica y la gestión escolar.

El recorrido anterior tuvo como propósito explorar, de modo muy acotado, un marco común de miradas y debates en torno a las dimensiones de la práctica docente, -entre ellas la importancia de la jerarquización de los saberes sobre esa misma práctica-. Es desde este breve encuadre que nos interesa preguntarnos por cuestiones que nos preocupan –y “ocupan”- como profesionales involucrados con el ámbito educativo. Nuestra experiencia nos obliga a preguntarnos por las huellas que los procesos

sociales (descritos en los puntos anteriores) han dejado en la subjetividad de muchos docentes, algunos de ellos atravesados por complejas y hasta difíciles trayectorias escolares y personales.

Desde el punto de vista de la gestión escolar, por ejemplo, nos preguntamos por las imágenes que pueden transmitir los mismos tutores que supervisan a los practicantes en la escuela: en el marco de una conversación sobre cinco practicantes a punto de egresar, le formulamos una inquietud sobre el bajo nivel pedagógico que observamos, a lo cual se nos responde que el problema es el bajo nivel socioeconómico de los nuevos estudiantes de profesorado, que a su vez enseñarían a niños de esos mismos sectores poblacionales. En este marco de juicios nos hemos sorprendido con la necesidad de “bajar las expectativas pedagógicas”, no solo de los niños-futuros alumnos, sino de los alumnos-futuros docentes. Resaltamos que estos discursos, que han permeado fuertemente en las instituciones escolares públicas de sectores populares, deben ser advertidos muy críticamente; ya que se trata de un concepto de transmisión del conocimiento sostenido en prejuicios ideológicos que confirman al pobre como inhabilitado para aprender y para acceder a la promesa de un futuro mejor. Nos preocupa el *efecto cascada* que esta idea sugiere, donde maestros deficientemente formados, forman deficientemente a niños pobres y condicionan sus posibilidades, tal vez sentenciando que no se espere nada de ellos/as. En este punto nos preguntamos por el modo en que estas concepciones pueden desplegarse en las prácticas cotidianas y hasta en las interpelaciones a los niños/as, y nos preocupa la forma en que estos experimentan dichos procesos. No estamos sugiriendo que estas concepciones docentes son uniformes ni omitimos el carácter contradictorio, complejo y heterogéneo de las mismas. Sin embargo recuperamos que en la investigación etnográfica solemos documentar que, en la escuela, muchas veces con legítimas preocupaciones se enfatiza cierta negatividad o carencias del entorno de los niños/as, que suele contraponerse a una imagen idealizada y normalizadora de los conocimientos escolares (Novaro et.al 2011). Si bien esta es una cuestión por demás compleja y no puede ser tratada rigurosamente aquí, sí cabe decir que el conocimiento de sentido común merece ser considerado como parte del problema de la cuestión del saber. Desde un enfoque que advierte sobre la centralidad de jerarquizar las experiencias y reflexiones de los docentes, insistimos en la siempre inconclusa tarea de redimensionar nuestra práctica docente como una práctica epistemológica-política en sentido amplio. En este punto resaltamos que “volver a autorizar” a los docentes, desde diversas posiciones, tiene mucho que ver con el modo en que éstos

resignifiquen continuamente su tarea, desde el punto de vista de los aspectos éticos de la profesión. En tal sentido recuperamos los interrogantes que menciona Dussel (entre otros): para qué se educa, para quiénes, en nombre de qué o quién, con qué derecho (Dussel 2009). Nos parece por demás relevante nombrar a la labor de los docentes en tanto profesionales intelectuales, que puedan apropiarse de la relación con el saber que transmiten -que va mucho más allá de los contenidos curriculares, ya que constituye una distintiva disposición profesional respecto al conocimiento: además de poseer el saber experto sobre su transmisión, también y fundamentalmente, apropiarse de sus modos *de producción*-. Cabe agregar que la cuestión de tornar públicos y dotar de sistematicidad a estos saberes de los docentes sobre sus experiencias, sus reflexiones críticas sobre las mismas, y sobre sus propias representaciones, también podría contribuir a producir quiebres de sentido con visiones como las que mencionamos en el ejemplo⁴, y consolidar las demandas hacia la responsabilidad central que cabe a las jerarquías institucionales educativas.

Finalmente, nuestro propósito fue asumir el desafío de trascender distancias y jerarquías establecidas entre campos de saberes, entre teorías y prácticas. Sin duda con limitaciones, con dilemas y puntos irresueltos, hemos intentado una producción en coautoría y continuaremos explorando formas de *-y qué significa hablar de-* producción conjunta de saberes sobre la formación y las prácticas docentes.

⁴ Nos referimos a producciones de docentes que realizan infructuosos intentos por registrar críticamente su labor, (que aparecen fragmentariamente en publicaciones informales, por ejemplo) pero que no suelen ser recuperados como referencias en la formación.

Bibliografía

*Argumedo, A. 2006 "Filosofía, política y propuestas educacionales". *Revista Anales de la educación común*, Año 2, N° 3.

*Batallán, G. 2004 "El poder y la construcción de la identidad laboral de los docentes de infancia. Limitaciones de la teoría para pensar la transformación escolar". *Cuadernos de Antropología Social* N° 19, pp.63-81.

*Dussel, I. 2012. "¿Qué es la autoridad en la escuela? En *Le Monde Diplomatique*, suplemento *La educación en debate*.

--y Southwell, M. 2009. "La autoridad docente en cuestión. Líneas para el debate". *Revista El Monitor de la Educación*. N° 20 5ta época. Ministerio de Educación de la Nación.

*Gonzalez, H. 2009. "Para transformar la escuela". En: *Reconociendo nuestro trabajo docente*. Ediciones CTERA.

*Maldonado, S.2011. "Recrear la autoridad pedagógica". En: *Autorizados a enseñar. Diálogos y relatos acerca de la autoridad de los docentes*. Ediciones CTERA.

*Novaro, G. (coord.) 2011 *La interculturalidad en debate. Experiencias formativas y procesos de identificación en niños indígenas y migrantes*. Ed. Biblos, Bs.As.

*Suarez, D.2010. "La documentación narrativa de experiencias pedagógicas como estrategia de indagación-acción-formación de docentes". En: *Passeggi y Clementino de Souza (orgs) Memoria docente, investigación y formación*. Clacso coediciones. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, UBA.

*Tardif, M. 2004. *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Narcea Ediciones.

*Terigi, F. 2012. "Los saberes docentes. Formación, elaboración en la experiencia e investigación". *Documento Básico*. Fundación Santillana.

