



RED ESTRADO



UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA

III SEMINARIO NACIONAL DE LA RED ESTRADO ARGENTINA
Formación y trabajo docente: aportes a la democratización educativa
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación - UNLP

EDUCADORES Y EDUCADORAS: EL TRABAJO DE FORMAR/SE
Un proyecto de investigación acerca de los saberes de la enseñanza en prácticas educativas en instituciones de formación docente inicial y en organizaciones sociales¹.

Autores:

Andrade Sergio (ISFD Renée Trettel de Fabián) asergio29@gmail.com

Domján Gabriela (ENSAGA) gadinfod@gmail.com

Maders Paula (ENSAGA) paulamaders@gmail.com

Palacio Manuel (ISFD Renée Trettel de Fabián) maralcio@gmail.com

PALABRA CLAVES: Saberes - Enseñanza - Espacios educativos

Introducción

La comunicación focaliza en cuestionamientos que se derivan de la investigación en curso: “Saberes acerca de la enseñanza en prácticas educativas en instituciones de formación docente inicial y en otros espacios que educan” (Proyecto N°: 1880 INFD -Convocatoria 2013). Es intención presentar algunas problemáticas que, frente a las nuevas demandas sociales, políticas y económicas, permitirían resignificar las relaciones entre conocimiento, enseñanza, formación y trabajo. De tal modo, se procura una mirada que intente promover la ampliación de la discusión respecto de los vínculos entre los sujetos del discurso didáctico -los docentes- y un nuevo y particular «discurso pedagógico» que hace centro e impacta en las definiciones y redefiniciones de la enseñanza, las prácticas de la enseñanza, el conocimiento y la investigación, en el marco del trayecto del campo de la práctica. Atendiendo a que las nuevas demandas al sistema formador desde las regulaciones y cambios curriculares permiten redefinir el vínculo formación y trabajo.

La conformación de nuevos “saberes” y las formas de comprender las prácticas de la enseñanza y al docente lleva a una revisión del estatus y el tipo de conocimiento de/para la enseñanza. Los formadores de docentes ponen en juego en las prácticas de enseñanza no sólo saberes disciplinares, sino aquellos que derivan de situaciones prácticas. El conocimiento del profesor como conocimiento profesional reconoce distintos tipos de saberes que son generados en momentos y contextos no siempre coincidentes: los saberes académicos que se desarrollan fundamentalmente en la formación inicial, los saberes basados en la experiencia desarrollados en el ejercicio de la profesión, las rutinas y guiones de acción, definidas como el conjunto de esquemas tácitos que permiten una resolución rápida, casi automática, de distintas situaciones y que han sido adquiridos a partir de experiencias regulares, las teorías implícitas que subyacen a las creencias y acciones de los docentes.

Las prácticas de enseñanza y los contextos

Asumiendo que lo político se multiplica en espacios de formación -sea formación docente, formación militante, formación de ciudadanía-, resulta relevante indagar en el carácter político de las prácticas de enseñanza y el reconocimiento de las subjetividades que interactúan en los procesos de subjetivación,

¹ Texto autorizado a ser publicada por la FaHCE en el Repositorio Institucional “Memoria Académica”, bajo licencia CREATIVE COMMONS 2.5 en la modalidad Reconocimiento no comercial sin obra derivada (CC BY-NC-ND) –según lo establecido en Res. 210/2007–, con miras a incrementar la visibilidad de la publicación y sus autores, la cual estará disponible en acceso abierto una vez que la obra se haya publicado.

que inevitablemente acontecen cuando estos vínculos se producen. Es por ello que la educación y los espacios educativos son también lugares de luchas pedagógicas y políticas por las orientaciones que adquiere su formación.

Desde hace varias décadas, se producen numerosas reformas en el campo educativo y también en otras esferas, reformas que han impactado fuertemente en la cotidianidad de los sujetos. Estas acciones tienen ciertos rasgos comunes, como la influencia de distintos organismos internacionales en sus definiciones, el achicamiento del gasto público, las políticas sociales compensatorias, y una fuerte retracción del estado, aunque tales tendencias han ido variando en la última década.

A lo largo de la década de los 90' se conformó un trabajo hegemónico que intentó socavar las formas de resistencia de distintas organizaciones sociales, pero las condiciones de ajuste extremo, hicieron que muchos y muchas se jugaran la vida en la calle. La pueblada del 2001 puso un freno a la expansión del modelo neoliberal. Es en este contexto que surgen nuevas organizaciones y movimientos sociales.

Ante semejante crisis social, las formas que hasta entonces habían tomado los movimientos sociales (sindicatos, partidos políticos, etc.) quedaron sobrepasadas, sin poder hacer frente a estos cambios. Desde el sótano de las sociedades latinoamericanas aquellos que fueron siendo excluidos comenzaron a organizarse en torno a lo más cercano que les quedaba: la tierra, el barrio, la biblioteca, el comedor. Así empiezan a perfilarse nuevas formas de acción colectiva, como las organizaciones sociales y los Nuevos Movimientos Sociales, caracterizados por su composición cultural y social multiforme y diversa.

Los Nuevos Movimientos Sociales se configuran a partir de su aparición en la escena política de la última década del siglo veinte, y la primera década de este nuevo siglo, a partir de sus acciones de resistencia al Neoliberalismo primero, y luego como organizaciones que disputaron al estado y los gobiernos medidas que respondían a sus intereses, con una fuerte impronta que recuperaba debates en torno a la construcción de otro proyecto político-social. Svampa (2010) identifica algunos elementos comunes de estos movimientos: “un cuestionamiento a las nuevas estructuras de dominación surgidas de la transnacionalización de los capitales, que se expresa en la superación de las fronteras políticas, económicas y jurídicas; el rechazo de la mercantilización creciente de las relaciones sociales, producto de la globalización neoliberal; y, la revalorización y defensa de los derechos culturales y territoriales” (pág. 5).

Las organizaciones sociales que lograron cierta permanencia en el tiempo pudieron pasar de la mera resistencia hacia formas más elaboradas de acciones colectivas, hasta el punto de incidir fuertemente en las definiciones de las políticas públicas. Es decir, el devenir y el crecimiento de estos movimientos han estado en correlación con sus demandas y luchas con los estados. En ese proceso, las organizaciones sociales y los nuevos movimientos sociales incluyeron fuertemente la educación como una herramienta fundamental para su permanencia y ampliación de la base social que los componía. Con la retracción neoliberal del estado, los sectores más empobrecidos de la sociedad, tomaron la educación, la salud y el trabajo como parte de sus demandas, primero como una necesidad de supervivencia, pero luego, pasaron a debatir sobre la organización de estas prácticas y qué lugar debe tener el estado en estas esferas. El ejemplo más acabado de estas acciones seguramente es la experiencia de la educación autogestionada del MST de Brasil. En Argentina, un movimiento parecido son los bachilleratos populares autogestionados, los círculos obreros de filosofía, la universidad obrera, las escuelas de gestión social, entre otras.

Con respecto al estudio de los movimientos sociales hacemos una opción teórica por una denominación particular dentro de los estudios de los movimientos sociales: “los movimientos sociales populares”. Estos movimientos se caracterizan por ser radicales en sus cuestionamientos a las relaciones de dominación y explotación, se trata de un tipo particular de movimiento social que consiste en la articulación de las acciones colectivas e individuales de las clases populares, dirigidas a buscar el control o la orientación de campos sociales en conflicto con las clases y los sectores dominantes.

Entonces, ya no se trata de una lucha en claves económicas solamente, sino que en estos procesos de resistencia se han incluido las perspectivas de una diversidad de grupos, que escapan a las miradas unitarias de la identidad. Como sostiene el CEEAL:

(...) Se abren nuevos escenarios para la acción de los movimientos sociales y la acción política de la sociedad civil. Entre ellos, podemos señalar: el cambio climático y los temas medioambientales en general, la economía social y solidaria, la soberanía alimentaria, la articulación entre lo urbano y lo rural, la agricultura familiar urbana, las distintas formas de ejercicio del poder local, el contra-poder y la contracultura expresados por los movimientos de resistencia cultural juvenil, la diversidad y expresión de las demandas de los movimientos feministas y de mujeres, la agenda de los movimientos por la diversidad sexual, entre otros. (Citado en Mejía Giménez, 2011, P. 9)

Partimos de la comprensión de los movimientos sociales como movimientos pedagógicos que en sus acciones, en su despliegue, implican la formación de los sujetos en los procesos de lucha. Desde esta acción se articulan demandas o confrontaciones hacia el papel educador del Estado como hacia el interior de los movimientos sociales, logrando reconocerse a sí mismos como educadores en sentido amplio (Gluz, 2013). Muchas de estas organizaciones sociales, tomaron la educación como una herramienta para la transformación de su praxis y la formación de sus militantes. En este sentido y desde esta perspectiva, todas las prácticas de los movimientos se tornan educativas, el movimiento social es también un movimiento pedagógico.

En la última década asistimos tanto a la divulgación de un importante número de investigaciones y derivaciones teóricas, como de propuestas de innovación en las prácticas de la formación de docentes, que ponen su foco de atención en develar cualidades, potencialidades, características y dimensiones del saber -saberes- para la enseñanza, de un saber profesional puesto al servicio de la formación continua y permanente en el marco de las nuevas geografías sociales de la formación profesional docente

Asimismo, cabe advertir que las distinciones educación formal, no formal e informal, que históricamente refieren a diversas formas de educar, han estallado. En este sentido, el contenido político de la acción educativa, frente al fenómeno caracterizado como el *retiro de lo público*, paradójicamente ha revelado una nueva y mayor fecundidad. Cuestión que se torna acuciante en la actualidad, si se reconoce que para poder analizar en forma crítica y autónoma la realidad, para poder intervenir y transformarla se necesitan conocimientos cada vez más complejos. De tal modo, parte de nuestras inquietudes indagativas refieren a las continuidades y discontinuidades entre las experiencias educativas que se realizan desde las instituciones educativas y las organizaciones sociales, y los modos en que se significan las acciones que los sujetos realizan al respecto.

Lo político y el trabajo de educar

En el trabajo empírico hemos encontrado elementos de discusión acerca de las prácticas de educadores dentro y fuera del sistema educativo, y diversos modos de concebir sus prácticas, el carácter político de las mismas, los modos de caracterizar las acciones que se emprenden desde tales espacios.

Así, y sin intenciones de establecer generalizaciones, en procura de caracterizar las decisiones de los sujetos indagados – a partir de solicitarles un relato que refiera a cómo llegaron a los espacios desde donde los interrogamos-, se evidencian las trayectorias formativas y las biografías personales, como los contextos de enunciación.

De tal modo, en el caso de los educadores sociales, la participación política aparece nombrada de diversos modos –más vinculados a la participación en sindicatos algunos, al referir a su acción desde tiempos anteriores a la dictadura militar y principios del gobierno de Alfonsín; radicados en una política barrial, quienes se ubican en prácticas que suceden desde los noventa-, convergen en planteos que sostienen la relevancia de tales intereses, por sobre una práctica de enseñanza, o una pedagogía. Así, la pedagogía es percibida como un instrumento para la acción -¿concientización?- política. Asimismo, las prácticas llevadas adelante –charlas, talleres- se van definiendo desde demandas de la gente del barrio – quiero aprender a coser- o de estrategias desde las cuales proponer los objetivos de la organización – como por ejemplo, a través de ciclos de cine-.

En el caso de los docentes que participan de la investigación, sus relatos incluyen mayores referencias a las biografías personales, las experiencias que de algún modo van marcado huellas –el paso por el seminario en una orden religiosa, el participar como capacitador, en un caso; la experiencia en una

escuela rural en el monte chaqueño, en otra-. Allí, sin dejar de enunciarse lo político como parte de sus prácticas, las definiciones se singularizan, se subraya la experiencia en las consideraciones de los vínculos entre teoría y práctica, o los los vínculos con las prescripciones –que son consideradas como relevantes en los mismos relatos-.

Así también hay sujetos que se encuentran en prácticas que incluyen experiencias educativas en lo curricular y en otros espacios que educan. Así, una de las entrevistadas, quien actualmente dirige una escuela de Nivel Inicial en un barrio periférico de la ciudad de Córdoba, y participa de una red de organizaciones sociales de la zona y, a la vez, tiene a su cargo el espacio de Práctica I en un Instituto de Formación Docente, posee un cúmulo de experiencias e informaciones que le permite hacer una lectura más compleja de estas realidades. Por ejemplo, al referirse a la consideración de los espacios no escolares como susceptibles de su abordaje en la formación docente, señala: *Por una parte, dos cuestiones que marcan un avance, Poder pensar las prácticas educativas en un sentido mucho más amplio, no acotado en lo escolar, junto a la apertura de los talleres integradores, porque permite y estimula donde está o ha estado latente lo de trabajar en espacios colectivos de construcción.*

Subraya esta decisión política que se cruza con decisiones de orden personal, y lo valora: *pero hacerlo desde la voluntad es una cosa y hacerlo desde el diseño curricular en términos de prescripción es otra cosa. Pensar en lugares donde uno acuerda, yo tengo la vivencia de todo eso atravesando mi cuerpo todos los días... nosotros entramos a esas organizaciones desde la mirada de la educación como un acto político.*

En general las organizaciones sociales se suelen ubicar como lo otro absoluto respecto a la escuela, sin reconocer ciertas continuidades y discontinuidades entre un espacio y otro. Entre ellas, en un orden de visibilidad mayor, no se observa que los educadores por lo común son los mismos.

Tampoco hay una lectura de cuestiones invisibilizadas como las trayectorias escolares de los educadores, discursos, representaciones y prácticas incorporadas. Se hace necesario deconstruir esos imaginarios antes de repetir la expresión “nosotros no tenemos nada que ver con la escuela”.

Así también, habría que discutir en qué medida las organizaciones sociales son portavoces del cambio y no reproducen el sistema, y en qué medida esta problemática afecta a todas las prácticas sociales.

A diferencia de la escuela, donde las intencionalidades no suelen plantearse de manera explícita ni alcanzar un discurso unificado, las organizaciones sociales tienen un compromiso asentado en un proyecto político de transformar la sociedad contribuyendo a la construcción de nuevas subjetividades.

Una lectura crítica debería revisar las tensiones que se producen al interior de la escuela entre la producción y la transformación, que pone en cuestión sus orígenes, cuestiones que hoy forman parte de la agenda de discusión al interior de los institutos de formación. Como así también considerar que las organizaciones que son parte de nuestro trabajo investigativo, nacen a partir de luchas sociales.

Por todo lo señalado, la intencionalidad y práctica de nuestra investigación es también un acto político, que da voz y visibiliza a los saberes del colectivo de educadores y docentes, como modos de resistencia desde espacios cuya génesis e historia no suele reconocer tales actos de ruptura con lo dado, y desde allí pensar en esa multiplicidad de prácticas que como construcciones subjetivas, que cada educador/a hace cuerpo en su cotidianeidad, para ampliar los sentidos de su accionar.

Aperturas y palabras de cierre

Los diseños curriculares permiten un acercamiento a las organizaciones sociales pero aún no se ha avanzado respecto a qué saberes se construyen en esos espacios, y qué potencialidades formativas se alcanzan a visualizar en los mismos, no alcanza con una mirada antropológica de un observador externo y extraño, o mirarlo desde una mirada pedagógica recortada, que no alcanza a dimensionar los sentidos diversos de lo educativo. Hay una riqueza de experiencias que no se llega a saber que se transmite o se produce en esos espacios. Algo semejante ocurre en las organizaciones, cuando se las concibe como entidades atomizadas y contrarias a la escuela.

Ambos espacios tienen el desafío de ampliar la mirada acerca de lo que es la acción educativa y como se asume el trabajo de educar.

Porque es importante hablar de saberes, reubica la concepción de enseñanza según patrones académicos. En tal sentido es relevante reconocer el contexto en el cual se trabaja, los conflictos que atraviesan las organizaciones sociales y las instituciones educativas, donde se abren nuevos escenarios, las instituciones con su mandato funcional y la autoreferencia vincula sentidos y significados para definir y redefinir el sentido del trabajo.

Así también, será necesario revisar los términos que definen la práctica educativa, si habría que hablar de oficio docente o trabajo docente, resulta necesario reconceptualizar la práctica que en el docente vincula el trabajo y lo académico. El docente no suele dudar que transmite algún saber o más algún conocimiento. El educador en una organización social no está convencido de transmitir un saber, sin embargo está convencido del poder transformador de lo educativo para modificar la realidad. Asimismo, las personas que trabajan en organizaciones no se asumen como trabajadores, se valen de otras figuras: el voluntario, el militante que establece una relación educativa, al tiempo que difícilmente se considere a sí mismo como enseñante.

Un aporte a la discusión podría estar en poder explicitar las tensiones entre los educadores sociales y los educadores institucionalizados. A partir del trabajo de investigación surgen otras tensiones que podrían plantearse entre lo que se significa como saber y lo que se significa como trabajo. Lo que se asume como conocimiento, lo que se transmite y lo que se enseña más allá de lo que se pretende enseñar.

Bibliografía

- Camilloni, A., Cols, E., Basabe, L. & Feeney, S. (2007) El saber didáctico. Buenos Aires: Paidós
- Castro Gómez, S. (2005). La postcolonialidad explicada a los niños. Perspectivas latinoamericanas sobre modernidad, colonialidad y geopolíticas del conocimiento. Colombia: Impresiones, Popayán.
- Connelly, F. M. & Clandinin, D. J. (2000). Narrative inquiry. Experience and story in qualitative research. San Francisco, CA: Jossey-Bass
- Contreras Domingo, J. (2010). Ser y Saber en la formación didáctica del profesorado: una visión personal. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado. Reinventar la Profesión Docente N° 68 (24,2). Zaragoza, España: AUFOP.
- Contreras Domingo, J. & Pérez de Lara, N. (2010). Investigar la Experiencia Educativa. Madrid. Morata.
- Charlot, Bernard (2006). La Relación con el Saber. Elementos para una teoría. Buenos Aires: Libros del Zorzal
- Domjan, G. & Gabbarini, P. (2006). Residencias Docentes y Prácticas Tutoriales. Propuestas de enseñanza implicadas en las prácticas tutoriales. Córdoba: Brujas
- Edelstein, G. (2011) Formar y formarse en la enseñanza. Buenos Aires: Paidós
- Edelstein, G. & Aguiar, L. (comp.) (2004) Formación Docente y reforma. Un análisis en la Jurisdicción Córdoba. Córdoba: Editorial Brujas
- Foucault, M. (1982) Por qué estudiar el poder: la cuestión del sujeto. trad. cast., Dialéctica, Buenos Aires, Año I, N° 1 (junio de 1992) pp. 9-16.
- Frigerio, G. & Diker, G. (2004) La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Granja Castro, J. (2000) Configuración del conocimiento sobre la educación: aspectos socio históricos y epistémicos. Colección Pedagógica Universitaria N° 32-33 Edición 25 Aniversario Mexico.
- Kaplún, M. (1992). A la educación por la comunicación. La práctica de la comunicación educativa. Santiago de Chile: UNESCO/OREALCLarrosa J., Arnaus, R., Ferrer, V., Pérez, N. Connelly, F.M. Clandinin, D.J. et al. (Eds.). (1995) Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa y educación Barcelona: Laertes
- McLaren P. & Kincheloe J. (Eds.) (2008). Pedagogía Crítica. De qué hablamos, dónde estamos. Barcelona: Graó

- Mejía Jimenez, M.R. (2011) Educaciones y Pedagogías críticas desde el Sur (Cartografías de la Educación Popular). Lima: CEAAL
- Perrenoud, P. (2007). Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica, Barcelona: Graó
- Sirvent, M. T; Toubes, A.; Santos, H.; Llosa, S. & Lomagno C. (2006) Revisión del concepto de Educación No Formal. Cuadernos de Cátedra de Educación No Formal ? OPFYL. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras. UBA
- Skliar, C. & Larrosa, J. (comp.) (2009) Experiencia y Alteridad en Educación. FLACSO. Rosario: Homo Sapiens.
- Tardif, M. (2004) Los saberes del docente y su desarrollo profesional. 3ª Ed. Madrid: Narcea.
- Van Manen, M. (2003) Investigación Educativa y experiencia vivida. Barcelona: Idea Books.