



Serie

Formación Permanente en Ejercicio

Aportes del SUTEBA a las instituciones educativas que, en virtud del Acuerdo Paritario Nacional, participan del Programa Nacional de Formación Permanente.

Nº1

Derecho Social a la Educación y Trabajo Docente.

MATERIALES PRODUCIDOS POR SUTEBA

La inclusión del concepto de Derecho Social a la Educación dentro de la Ley de Educación Nacional es un logro de la lucha docente contra las políticas neoliberales de los '90.

Todos los sujetos, todos los conocimientos, toda la comunidad incluidos y participando democráticamente en el proyecto educativo, cultural y social de la escuela: es condición para el cumplimiento del Derecho Social a la Educación.

¿Pero qué condiciones tiene que tener la escuela para poder generar y sostener un proyecto inclusivo, participativo y abierto?

Una condición fundamental: que se reconozca el hacer de los docentes como trabajo y a la escuela como espacio de producción social de educación y cultura.

El Acuerdo Paritario Nacional sobre Formación Permanente en Ejercicio abre la posibilidad de generar en las propias instituciones educativas procesos formativos colectivos, entendidos como momentos o instancias en las que la institución pueda "mirarse a sí misma" y pensarse en el marco de una concepción de educación entendida como Derecho Social y como Derecho Humano.

SUTEBA pone a disposición de todas las instituciones un conjunto de materiales colectivamente construidos en el marco de las luchas por la defensa de los Trabajadores de la Educación y de la Educación Pública.

"Dilucidar en qué consiste y qué produce el trabajo de enseñar aquí y ahora forma parte de nuestra lucha. Los Trabajadores de la Educación necesitamos transformar el trabajo, pero no podemos transformar lo que conocemos sólo empíricamente; tampoco lo haremos si lo hacemos desde la perspectiva del discurso hegemónico.(...) En la disputa por el sentido del trabajo docente se pone en juego la pelea por el sentido de la escuela pública, que siempre soñamos popular, democrática y lugar de construcción de derechos".

Stella Maldonado Secretaria General de CTERA

La escuela y el Derecho Social a la Educación

<http://www.suteba.org.ar/la-escuela-y-el-derecho-social-a-la-educacin-11769.html>

La Ley de Educación Nacional reconoce el Derecho Social a la Educación. La inclusión de todos los sujetos y de todos los conocimientos en la escuela es condición para el cumplimiento de este derecho. La escuela debe tener condiciones; una fundamental es la posibilidad del trabajo colectivo.

- » Significado y alcances del Derecho Social a la Educación.
- » El Derecho Social a la Educación y la democratización de la escuela y el conocimiento.
- » El Derecho social a la Educación y el trabajo colectivo en la escuela.

El trabajo docente y su producción

<http://www.suteba.org.ar/el-trabajo-docente-y-su-produccion-11783.html>

La fragmentación del trabajo docente genera, en quienes trabajan en la escuela una relación de ajenidad con lo que colectivamente se produce. Asumirse como colectivo de trabajadores implica posicionarse como productores y reconocer su producción más específica: el conocimiento.

"Trabajo docente y producción de conocimiento".

Producción del Equipo de la Secretaría de Educación y Cultura de SUTEBA.

"¿Qué produce la escuela? I".

Diálogo entre Ana Espinoza, Juan Balduzzi, Héctor González, Delia Lerner, Patricia Sadovsky y Dora Simón.

"¿Qué produce la escuela? II".

Diálogo entre Patricia Ferrara, Héctor González, Vilma Pantolini, Dora Simón y Silvia A. Vázquez.

"Organización Sindical Docente y producción de conocimiento. ¿Por qué SUTEBA produce conocimiento sobre el trabajo educativo?".

Producción del Equipo de la Secretaría de Educación y Cultura de SUTEBA.

"¿Qué produce el trabajo docente?".

Por Stella Maldonado. Secretaria General de CTERA.

El trabajo docente: un trabajo colectivo

<http://www.suteba.org.ar/el-trabajo-docente-un-trabajo-colectivo-11537.html>

El trabajo escolar colectivo no es solamente el que se efectúa en reuniones entre docentes, el aula es también un espacio de trabajo colectivo. Lo importante es concebirse colectivamente para darse ocasión -como docentes- y dar ocasión -a los alumnos- de construir un proyecto compartido.

"Transformar la materia, las ideas, las relaciones".

Por Stella Maldonado. Secretaria General de CTERA.

"Más de uno ya es colectivo".

Por Vilma Pantolini. Delegada Paritaria SUTEBA.

"Sobre el trabajo colectivo, colaborativo, cooperativo".

Diálogo entre Ana Espinoza, Héctor González, Delia Lerner, Patricia Sadovsky y Silvia A. Vázquez.

"Trabajo colectivo vs. trabajo fragmentado e individual".

Producción del Equipo de la Secretaría de Educación y Cultura de SUTEBA.

¿Qué es el trabajo de enseñar hoy?

<http://www.suteba.org.ar/qu-es-el-trabajo-de-enseñar-hoy-11781.html>

El trabajo de enseñar es, hoy, un trabajo complejo. Profundas transformaciones sociales, políticas y culturales hacen a esta complejidad. La reflexión colectiva en las instituciones abre la posibilidad de involucrarnos comprometidamente en una transformación emancipadora de la educación.

"Acerca de la complejidad del trabajo de educar".

Por Juan Balduzzi, Héctor González, Vilma Pantolini y Silvia A. Vázquez.

"¿Qué es enseñar hoy? I".

Diálogo entre Silvia Almazán, Juan Balduzzi, Gladys Bravo, Mariana Cattaneo, Ana Espinoza, Mónica Grandoli, Flavio Guberman, Delia Lerner, Sandra Ramal, Patricia Romero Díaz, Patricia Sadovsky y Silvia A. Vázquez.

"¿Qué es enseñar hoy? II".

Diálogo entre Silvia Almazán, Juan Balduzzi, Mariana Cattaneo, Ana Espinoza, Patricia Ferrara, Héctor González, Flavio Guberman, Delia Lerner, Patricia Sadovsky, Dora Simón, Gabriela Sureda, Silvia A. Vázquez, Vilma Pantolini y Marcelo Zarlenga.

"La complejidad de transformar el trabajo de enseñar en las escuelas hoy".

Por Silvia A. Vázquez.

Libros de próxima aparición

"Pensar con otros, imaginar el aula, producir sentidos"

Una experiencia de trabajo colaborativo entre profesores de matemática.

Por Ana María Espinoza y Patricia Sadovsky.

Relato del recorrido de tres años de un grupo de profesores de Matemática convocados por SUTEBA con el objetivo de explorar condiciones para que alumnos y docentes asuman una posición de productores. El texto da cuenta del proceso de elaboración colectiva de una propuesta de enseñanza y el análisis de su implementación en cuatro aulas diferentes.

"Leer para aprender historia"

Una investigación colaborativa protagonizada por equipos de docentes.

Por Delia Lerner. Colaboraron Beatriz Aisenberg, Fernando Martínez, Graciela Solari y Liliana Rossi.

Investigación llevada a cabo en el SUTEBA que apunta a aportar conocimiento sobre la transformación de la enseñanza en el marco de la transformación del trabajo docente, dos transformaciones que -desde la perspectiva de los participantes- están estrechamente relacionadas.

¿Por qué SUTEBA produce conocimiento sobre el trabajo educativo?

Desde su creación en 1986, el SUTEBA se propone involucrar activamente a los Trabajadores de la Educación en la disputa histórica por ligar el sentido de su trabajo y de la educación pública a un proyecto de emancipación nacional y latinoamericano. Se apunta a un modelo de organización sindical que tiene como características distintivas:

» A partir del reconocimiento del docente como trabajador, se entiende la defensa de sus derechos, necesidades e intereses no en términos corporativos sino como inescindibles de las del resto de los trabajadores. De ahí la preocupación por articular las demandas y reivindicaciones de los docentes con las de otros sectores e inscribirlas en una lucha por la transformación social.

» Se concibe el trabajo docente en íntima vinculación con aquello por lo que históricamente ha luchado el movimiento obrero: su derecho a educarse. De ahí que la defensa de los derechos docentes se la entiende en estrecha relación con la defensa de una escuela pública, popular y democrática.

» Se piensa el sindicato como el ámbito donde los Trabajadores de la Educación se organizan democráticamente para asumir colectivamente su condición de sujetos de una praxis transformadora, y también como espacio al servicio de esa praxis, entendida ésta, como plantea Freire, en tanto indisoluble unidad entre "reflexión y acción de los hombres sobre el mundo para transformarlo". El sindicato, entonces, habilita espacios, procesos y herramientas desde las cuales los docentes puedan reflexionar colectivamente sobre las acciones que llevan adelante en las aulas, las escuelas y las comunidades, puedan confrontarlas con las reflexiones y las acciones producidas en otros ámbitos sociales y puedan producir desde allí nuevas síntesis conceptuales y nuevas líneas de acción que movilicen y fortalezcan una praxis social de transformación.

Es por esta concepción que aún en lo más álgido de la ofensiva neoliberal de los '90 por convertir la educación en un "servicio", la tenaz oposición de SUTEBA y CTERA a estas políticas siempre estuvo acompañada del esfuerzo por elaborar colectivamente ideas y propuestas alternativas que permitieran avanzar hacia una escuela pública inclusiva de todas y todos, popular en sus contenidos y democrática en sus relaciones.

La nueva Ley Nacional de Educación -sancionada en 2006- expresó en gran medida lo que esa larga lucha fue construyendo como discurso alternativo y superador del discurso neoliberal en educación. Abrió, así, un nuevo escenario para esas luchas: materializar en la realidad de las escuelas lo que en su letra aparece como expectativa y como decisión política de transformación.

Esa materialización le implica al Sindicato el desafío de seguir produciendo conocimientos específicos sobre los procesos del trabajo educativo, tanto los que se dan al interior del aula y la escuela, como también los que involucran a la institución educativa con el sistema y con la comunidad. Conocimientos imprescindibles para avanzar colectivamente en la construcción de una mirada integral de la educación como hecho social de producción colectiva.



Agosto 2014

Secretario General: **Roberto Baradel**; Secretaria de Educación y Cultura: **Silvia Almazán**; Subsecretaria de Educación y Cultura: **Mariana Cattáneo**; Equipo de la Secretaría: **Juan Balduzzi, Ana María Espinoza, Patricia Ferrara, Damián Ferrari, Héctor González, Delia Lerner, Patricia Sadovsky, Dora Simón, Silvia Andrea Vázquez.**



Serie

Formación Permanente en Ejercicio

Aportes del SUTEBA a las instituciones educativas que, en virtud del Acuerdo Paritario Nacional, participan del Programa Nacional de Formación Permanente.

Nº2

POR **HÉCTOR GONZÁLEZ.**
EQUIPO DE LA SECRETARÍA DE EDUCACIÓN Y CULTURA DE **SUTEBA.**

Centralidad del trabajo en una mirada integral sobre la educación y la escuela ¹

Sistematización provisoria de un conjunto de ideas construidas colectivamente en los diferentes ámbitos del SUTEBA, en el marco de una concepción político sindical que ubica la producción propia de conocimientos sobre el trabajo docente y la escuela como una herramienta estratégica en manos de los Trabajadores de la Educación en la defensa de sus derechos y de la Educación Pública.

La Educación suele presentarse, a nivel de sentido común de la sociedad, como algo que sucede entre el alumno y el docente. Cuando entramos en el proceso de nuestra formación como docentes, comenzamos a ver que esa relación está mediada por lo que podríamos llamar el “campo curricular”: todo lo atinente a la organización, circulación y distribución del conocimiento en la escuela, es decir, el currículum entendido en su acepción más amplia.

Esta forma de representarse la educación -que es la hegemónica y la que todavía se sigue dando en muchas instituciones de formación- lleva a pensar que si hay algo que no funciona en la educación la mirada evaluadora cae en alguna de estas tres cuestiones:

O es el alumno, que no se “adapta” o fracasa porque “no se interesa por nada”, o el nivel cultural de la familia es bajo, o tiene “problemas” de orden psicológico (por el que hay que hacerle algún test y medicalizarlo), etc.

O es por algo de la organización curricular, y entonces hay que modificar los programas, cambiar los contenidos, instalar técnicas didácticas novedosas, o, como se hizo en la reforma neoliberal de los '90 cambiar incluso las palabras y hablar de los contenidos actitudinales, procedimentales, de las expectativas de logros, etc.

1. Ponencia presentada en el X Seminario Internacional de la Red Latinoamericana de Estudios sobre Trabajo Docente. Salvador de Bahía, Brasil. 12 a 15 de Agosto de 2014.

O es el docente que no sabe (y entonces hay que reciclarlo, evaluarlo o ligar su salario a su actualización), o es vago, irresponsable, indolente (y hay que disciplinarlo), etc.

Cuando empezamos la práctica concreta, los docentes advertimos rápidamente, y a veces dolorosamente, que la educación es algo más complejo. Las teorías críticas, en particular, nos ayudaron a ver que había que tomar en consideración otra mediación no menos importante que la curricular que es la de la organización escolar o más propiamente institucional (en tanto cada institución educativa singular forma parte del conjunto de instituciones que conforman el sistema educativo). Esta dimensión de la organización institucional es la que abarca el conjunto de relaciones que, como en toda organización social, se dan entre los sujetos, los espacios, los tiempos y los recursos.

Esta representación da cuenta de una mirada muchísimo más compleja del hecho educativo y, por lo tanto, de su evaluación: abre a la consideración del trabajo de muchos otros sujetos -docentes y no docentes-, a diversidad de factores y variables que intervienen, a múltiples planos de decisiones y, por lo tanto, de responsabilidades dentro y fuera de la institución.

Es posible complejizar más la mirada si lo que aparece como visible, como explícito, como dado en estas dos dimensiones, lo analizamos a la luz de lo que también ha sido un importante aporte de las teorías críticas: los sustentos ideológicos o los procesos de hegemonía que los atraviesan. Es decir, en ambas dimensiones hay ciertas concepciones subyacentes -no fácilmente visibles, no aprehensibles directamente- que en su momento dieron origen y hoy están fundamentando y legitimando lo que en una primera mirada sobre la educación aparece como "lo que es".

Así, en la dimensión curricular podemos rastrear, como sustento a la diversidad de cuestiones que aparecen, algunas concepciones nodales acerca del conocimiento, de los sujetos, del hacer educativo.

Ahora bien, no es posible pensar estas concepciones subyacentes en términos de homogeneidad o de correlación lineal. Como sucede en toda construcción socio-histórica, en la forma actual de conformación de la institución educación y la institución escuela se superponen -a la manera de "capas geológicas"- cuestiones que tuvieron origen en decisiones políticas correspondientes a distintos momentos del proceso de hegemonía y sustentadas en determinadas concepciones ideológicas, no siempre exactamente coincidentes o incluso contradictorias. La no consideración de la compleja relación entre lo que aparece dado en la dimensión curricular y las concepciones subyacentes que siguen operando es, probablemente, una de las causas de fracaso de muchos intentos de transformación en la educación pensados exclusivamente como un problema de "cambio de ideas" o de "cambio de las prácticas docentes".

Pero seguramente tiene un peso más determinante en esos fracasos la no consideración de la dimensión de organización escolar o institucional como parte inescindible de la realidad del hecho educativo. Dimensión que también está sustentada en concepciones subyacentes -no evidentes, no aprehensibles de manera directa- y que provienen, en general, de otro tipo de instituciones sociales (fábrica, ejército, iglesia). Son concepciones acerca de cómo se organiza lo social, concepciones de naturaleza política, concepciones, básicamente, acerca de cómo se entiende el poder.

Con ser más compleja, esta representación del hecho educativo es aún parcial, incompleta, insuficiente -y por lo tanto no eficaz a la hora de pensar una transformación efectiva de la realidad educativa- si no se toma en cuenta una tercera y determinante dimensión: la del trabajo.

La relación de los docentes con los alumnos, además de estar mediada por una organización curricular y una organización institucional, está precedida y regulada por una relación contractual, en rigor

por un contrato mercantil: los docentes venden a una patronal, en el caso de la educación pública estatal al Estado, su fuerza de trabajo -es decir su energía, sus conocimientos, su experiencia, su voluntad de trabajar, etc.- a cambio de un salario.

En virtud de ese contrato, y como sucede con la compra venta de cualquier mercancía, el que compra la fuerza de trabajo docente pretende ejercer su absoluta potestad para definir el sentido de ese trabajo, para organizarlo, planificarlo y controlarlo en función de su interés. La organización del trabajo abarca entonces, entre otras cosas:

» *La definición y organización del conjunto de los procesos de trabajo a través de los cuales se va a materializar el proceso de producción de la educación a nivel de sistema y de institución escuela.*

» *El diseño de los puestos de trabajo que se van a encarar de llevar adelante cada uno de los momentos/ fragmentos de esos procesos de trabajo.*

» *La fijación de la Jornada laboral de cada puesto, es decir el tiempo por el cual la patronal le paga al trabajador docente para que desarrolle el proceso de trabajo correspondiente a ese puesto de trabajo.*

» *El salario a pagar según cada puesto de trabajo.*

» *La determinación de las condiciones materiales y simbólicas en que los trabajadores docentes van a desempeñar los distintos puestos.*

» *El despliegue de instrumentos formales e informales, específicos y no específicos, de regulación del trabajo.*

Como sucede con las otras dimensiones, la organización del trabajo también se sustenta en algunas conceptualizaciones básicas. Pero, a diferencia de lo que sucede con aquellas otras, que no son fácilmente visibles o identificables, en esta dimensión el concepto central que lo fundamenta y articula aparece en toda su diafanidad: es la concepción sobre el trabajo instalada en el sentido común dominante que lo reduce a la realización individual, y a cambio de un salario, de ciertas tareas prescriptas y fragmentadas de un proceso de producción sobre el que no se tiene injerencia.

Esta concepción individual, fragmentada y mercantil del trabajo determina la forma como está concebido y organizado el trabajo en la escuela; pero por ser la matriz a partir de la cual se concibe y se organiza el trabajo humano en las sociedades hegemónicas hoy por el capitalismo debe tener probablemente una incidencia considerable en las concepciones que fundamentan las otras dos dimensiones.

La dimensión del trabajo ha estado históricamente invisibilizada en la mayoría de los estudios que se han producido, y se siguen produciendo, sobre la educación. Develar esta dimensión y darle centralidad en el análisis del hecho educativo, la institución escolar y el hacer de los docentes ha constituido, desde hace décadas, un componente fundamental en la política sindical de CTERA y de SUTEBBA de construcción colectiva de conocimientos.

Esta producción de conocimientos está permitiendo construir una perspectiva integral para disputar fuertemente las interesadas miradas reduccionistas, instrumentales y ahistóricas con las que los sectores de poder hegemónicos intentan mantener sometidos la educación y los docentes a sus intereses.

La perspectiva aquí bosquejada está, sin duda, sujeta aún a entrecruzamientos con otras perspectivas y a nuevas reflexiones críticas de los colectivos docentes. Sin embargo, el poder tomar el hecho social educativo desplegado en estas dimensiones y con centralidad en la dimensión del trabajo, es ya un importante instrumento de lucha sindical a la hora de disputar políticas públicas direccionadas efectivamente a la transformación del trabajo de los docentes y de la educación pública. Está mostrando que no hay cambio posible si las acciones que se toman no tienen en cuenta, al mismo tiempo, las tres dimensiones, y si no involucran activamente a los sujetos que trabajan en la institución.

INSTITUCIÓN EDUCATIVA		
ORGANIZACIÓN CURRICULAR	ORGANIZACIÓN INSTITUCIONAL	ORGANIZACIÓN DEL TRABAJO
Filosofía de la educación. Teorías pedagógicas y psicológicas. Objetivos educacionales. Planes y programas de estudio. Contenidos disciplinares. Metodologías y orientaciones didácticas. Recursos didácticos. Materiales de enseñanza. Proyecto institucional. Etc.	Agrupamiento de los alumnos. Procesos de toma de decisiones. Formas de comunicación. Criterios de uso del espacio. Horario escolar. Distribución de recursos y mobiliario. Formas de ejercicio del poder. Modos de participación de docentes, alumnos y padres. Etc.	Procesos de trabajo. Puestos de trabajo. Jornada laboral. Salario. Condiciones de trabajo. Regulaciones. Etc.
Concepciones subyacentes. Qué es el conocimiento. Qué es un niño / adolescente. Qué es un alumno. Qué es ser docente. Qué es aprender. Qué es enseñar. Etc.	Concepciones subyacentes. Teorías políticas sobre cómo se organiza lo social. Formas de la › Organización fabril. › Organización militar. › Organización eclesiástica. Etc.	Concepciones subyacentes. Empleo asalariado: realización individual de tareas parceladas y prescritas; fuerza de trabajo como mercancía.



Agosto 2014

Secretario General: **Roberto Baradel**; Secretaria de Educación y Cultura: **Silvia Almazán**; Subsecretaria de Educación y Cultura: **Mariana Cattáneo**; Equipo de la Secretaría: **Juan Balduzzi, Ana María Espinoza, Patricia Ferrara, Damián Ferrari, Héctor González, Delia Lerner, Patricia Sadovsky, Dora Simón, Silvia Andrea Vázquez.**

Serie

Formación Permanente en Ejercicio

Aportes del SUTEBA a las instituciones educativas que, en virtud del Acuerdo Paritario Nacional, participan del Programa Nacional de Formación Permanente.

Nº3

POR EQUIPO DE
LA SECRETARÍA
DE EDUCACIÓN Y
CULTURA DE SUTEBA

Recuperación de los saberes pedagógicos producidos en el trabajo colectivo: El registro, una herramienta.

¿Por qué registrar?

El Acuerdo Paritario¹ que establece el PNFP toma tres cuestiones por las que históricamente los Trabajadores de la Educación venimos luchando:

- » Valorar la dimensión colectiva del trabajo docente;
- » Reconocer al docente y a la escuela como sujeto y ámbito de producción de conocimiento;
- » Entender la formación como derecho y como constitutiva del trabajo docente, por lo tanto, realizada en ejercicio.

Son definiciones que marcan un punto de inflexión en cuanto a la forma como tradicionalmente se concibió nuestro trabajo:

- » Fragmentado y solamente individual;
- » De ejecución de prescripciones diseñadas por quienes están autorizados desde el poder de la “experticia” pedagógica;
- » Con un “perfeccionamiento” a costa, casi siempre, del tiempo y los recursos de cada docente.

Que la formación de los trabajadores docentes -en ejercicio, con el colectivo institucional y a partir de las necesidades y los saberes construidos en la escuela- comience a plantearse hoy como una política pública de alcance nacional, debe ser valorado como un logro de las luchas contra las propuestas neoliberales que intentan mantener al docente en un lugar subordinado y piensan la capacitación en términos de déficit: sobre lo que el docente no sabe o la institución no puede.

La desvalorización de los saberes que producen los colectivos docentes en sus lugares de trabajo tiene un fuerte anclaje en las ideas del planeamiento tecnocrático de los años 60/70. Para esta corrien-

1. http://www.ctera.org.ar/index.php?option=com_k2&view=item&id=1485:ctera-historica-conquista-por-acuerdo-paritario-los-docentes-de-todo-el-pais-tendran-formacion-docente&Itemid=12

te, las experiencias, los saberes y la palabra de los docentes no son sino variables a controlar y ajustar para que las innovaciones pensadas por los “especialistas” puedan llevarse “correctamente” a la práctica. En los `90, las políticas neoliberales comenzaron a promover y premiar el registro de las experiencias, las narrativas sobre lo cotidiano, etc., todo ello en el marco del discurso sobre la “autonomía” de las instituciones. Sin embargo, como ese discurso encubría los drásticos procesos de desinversión estatal en la educación que tales políticas ejecutaban, la pretendida autonomía no era sino un “arréglese como pueda”, y la narrativa de las experiencias quedaba -la mayoría de las veces- acotada a un ejercicio literario e individual sin condiciones como para que colectivamente se pudieran generar procesos de apropiación de los saberes producidos en el trabajo.

Aún en este contexto de desvalorización, en instituciones con pocos espacios y tiempos para socializar lo que cada uno produce en su trabajo, donde faltan instrumentos eficaces para recoger y hacer comunicable esa producción, con una formación inicial de los docentes donde no suele estar contemplada la reflexión y sistematización escrita de la práctica como parte sustancial del trabajo que luego éstos van a desarrollar. Aún así, muchos directivos y equipos docentes generan en sus instituciones tiempos de trabajo compartido donde producen colectivamente diagnósticos, estrategias y conocimientos que enriquecen la experiencia educativa que ofrecen a sus alumnos.

Reivindicarnos como productores de saberes sobre el trabajo de enseñar² y sobre la institución educativa, implica reconocer que estamos produciendo esos saberes -individual y colectivamente- a lo largo de todo nuestro proceso de trabajo:

- » En el momento de pensar y planificar nuestras clases;
- » En los momentos de interacción con los alumnos, con nuestros compañeros de trabajo, con los otros actores del sistema educativo;
- » En el momento en que, evaluando la distancia siempre existente entre lo que nos propusimos hacer y lo que finalmente sucedió en el fluido acontecer del aula y la institución, repensamos el proceso y reconocemos, por un lado, lo que se logró, lo que se aprendió, y, por el otro, los aspectos a ajustar en la nueva planificación;
- » En el momento de acordar, con los otros integrantes de la institución, caracterizaciones, propósitos y estrategias.

Cuando tenemos la posibilidad de reunirnos con nuestros compañeros alrededor de una mesa de trabajo, estos saberes están implícitos en el relato de nuestras experiencias en el aula, en la explicitación de por qué lo hacemos, en la descripción de las dificultades o interrogantes que enfrentamos, en el compartir lo que sentimos a lo largo de ese hacer. La fugacidad del intercambio a nivel oral, condiciona la posibilidad de visibilizar estos saberes, restringe su análisis crítico y limita su difusión en otros colectivos institucionales. El registro escrito de esos intercambios es un instrumento clave para recuperar los saberes que circulan en cada espacio de trabajo que reúne a dos o más docentes.

Producir registros en cada uno de los espacios de trabajo colectivo que se abran a partir del PNFP supone:

- » Reconocer los saberes que portan los relatos y reflexiones de los trabajadores docentes;
- » Reivindicar el intercambio y el análisis crítico con otros docentes de la institución como parte del proceso de trabajo;
- » Valorar los espacios colectivos de trabajo dentro de la institución educativa como ámbitos de producción de saberes.

El trabajo compartido es fundamental para la producción de saberes. Es en la discusión, en la “controversia entre conocedores”-como señala Yves Clot³- donde se explicitan conocimientos que permanecen implícitos mientras son sólo patrimonio individual; la controversia lleva a explicitar y poner en discusión supuestos que atraviesan prácticas tan naturalizadas que no se constituyen fácilmente en objeto de reflexión.

2. El trabajo docente y su producción. En: <http://www.suteba.org.ar/el-trabajo-docente-y-su-produccion-11783.html>

3. CLOT, Y. y FAÏTA, D. (2000): Genres et styles en analyse du travail. Concepts et méthodes. Travailler, 4, 7-43.

Es, también, por esta posibilidad de visibilizar y poner a discusión lo construido de manera individual, que apropiarnos de los encuentros institucionales y transformarlos en espacios de trabajo compartido es un camino para seguir profundizando el carácter público de la escuela pública.

¿Para qué registrar?

Para disponer de un material que movilice la deliberación y la reflexión del colectivo docente acerca de sus prácticas, y le permita la toma de decisiones adecuadamente informadas. La tradición dominante en el sistema educativo es que la producción de datos en las escuelas se realice para informar “elevar”, sin que los equipos docentes sepan, la mayoría de las veces, el sentido de esa producción ni el destino que tiene. En este contexto, la propuesta de registrar lo que sucede en los espacios de trabajo colectivo debe prever una inicial mirada de desconfianza o de ser tomada como una sobrecarga de trabajo de índole burocrático. Planificar en cada nuevo encuentro un momento para la lectura y análisis del registro del encuentro anterior es una estrategia para ir visibilizando el valor pedagógico del registro. También para ir realizando un aprendizaje colectivo sobre qué y cómo registrar: qué sirvió o no para la reflexión, qué otros aspectos incluir, etc.

Para disponer de un material que refleje mejor la riqueza y complejidad de los intercambios y que permita volver sobre ellos tratando de explicitar las razones y los supuestos que subyacen a las distintas intervenciones. El registro habilita un diálogo diferido con las propias ideas de los integrantes del grupo en el que se plantea la oportunidad de volver sobre lo pensado para reafirmarlo, relativizarlo, relacionarlo con otras ideas, profundizarlo....

La institución produce una cantidad importante de materiales documentales que permiten conocer aspectos importantes del funcionamiento de las escuelas y de la producción de sus actores. Sin embargo, muchos de estos documentos están atravesados por una lógica normativo-prescriptiva que conlleva una escritura anquilosada y ritualizada, que difícilmente logra capturar el dinamismo y la textura de lo que sucedió y les sucedió a los protagonistas de la acción; las vivencias y las voces de los docentes quedan silenciadas o distorsionadas por un lenguaje técnico y burocrático. Un registro de lo cotidiano del acontecer escolar y del trabajo pedagógico -hecho desde la perspectiva, el lenguaje y la sensibilidad de sus protagonistas- constituye un material documental densamente significativo que incita a la interpretación, el intercambio y la discusión horizontal entre trabajadores docentes⁴.

Para poder reconstruir la memoria pedagógica de las escuelas, dando cuenta de la historia de las decisiones, discursos y prácticas que el colectivo docente ha ido construyendo y que le dan un sentido particular a la experiencia educativa que transita esa comunidad. El registro escrito de las reuniones puede capturar elementos que permiten entender la “cocina” de esa historia incorporando aspectos usualmente no documentados de los procesos escolares.

Para iniciar procesos de escritura -individual y colectiva- que permitan profundizar la reflexión y la transformación de las prácticas y, al mismo tiempo, conlleven la producción de materiales que hagan comunicables las experiencias y los saberes, y puedan disputar espacios en la deliberación política y pedagógica de la educación.

¿Qué registrar?

La pregunta por el “qué” registrar no admite, en principio, generalizaciones: requiere ser respondida en relación al contexto y a los propósitos específicos de un determinado momento de trabajo. Es sí posible afirmar que su formulación no sólo es el punto de partida imprescindible de todo proceso de registro; en tanto ese “qué” tiene que ver con lo que se espera que se produzca en un determinado encuentro, las decisiones que se tomen sobre qué registrar ayudan a ir clarificando y precisando el objetivo o sentido que se le quiere dar al mismo.

Si se concibe la jornada institucional como un espacio de trabajo colectivo, lo primero a tener en cuenta es que el trabajo no es solamente una actividad, es también una relación social; y no es sólo producir, es también convivir⁵. De ahí que en todo trabajo, y particularmente en el trabajo docente, está

4. Manual de capacitación sobre registro y sistematización de experiencias pedagógicas. Módulos I y II. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología - Agencia Interamericana para la Cooperación y el Desarrollo [AICD].

5. Christophe Dejours. Trabajo vivo. Tomo II: Trabajo y Emancipación. Ediciones Topía. Buenos Aires. 2013.

fuertemente comprometida la subjetividad de los que participan en esa situación laboral. El registro de un momento de trabajo colectivo tendría que poder dar cuenta de esas dos dimensiones: lo que va sucediendo en relación a la actividad y lo que va sucediendo en los vínculos entre los docentes. Es decir, abarcar las palabras que se dicen y también algunas actitudes corporales que pueden estar “diciendo” cosas -y a veces más que las palabras- sobre lo que en verdad se está procesando en el encuentro. Por supuesto que, en tanto el registro se propone ser un material para lectura y análisis del propio equipo docente, que de las palabras que se escuchan y de las actitudes corporales que se observan se van a registrar, será algo que se deberá definir según el proceso en que se encuentra ese colectivo docente. Un equipo de trabajo no es algo que viene dado porque se junten alrededor de una mesa un conjunto de docentes, es una construcción que demanda de cada integrante deseo de cooperar con los otros, esfuerzos para implicarse en las deliberaciones, compromiso con las decisiones que se acuerdan. La cooperación supone necesariamente que cada trabajador conozca y comprenda la manera en que los demás trabajan. Este dar a conocer lo que uno hace y cómo lo hace implica riesgos: que los demás “me roben” lo que yo he construido o que se descubran mis errores y mis torpezas y los demás se sirvan de esos conocimientos contra mí. La confianza es una base imprescindible para el trabajo colectivo. Construir esa confianza es un proceso que demanda tiempo y esto debe estar contemplado tanto a la hora de explicar al grupo para qué se va a registrar como, en el caso de quienes tengan esta tarea, qué van a registrar.

Por ejemplo, dejar registrado, de manera aproximada, cuántos participantes hablaron y cuántos no, o si fue un diálogo que quedó acotado entre algunos, puede ser una estrategia para promover que, progresivamente, todos los integrantes del grupo se atrevan a participar. Asimismo, una vez que se haya vivido que los desacuerdos están aceptados y que la idea no es juzgarse o evaluarse mutuamente sino producir juntos, es bueno subrayar la importancia de registrarlos ya que pueden ser fuente de discusiones posteriores, y quizá de consultas bibliográficas.

Más allá de las decisiones que se tomen acerca de qué se va a registrar, hay que considerar que la mirada de quien registre va a tener un peso determinante. De ahí lo interesante de que esa tarea pueda ser realizada por más de uno, de tal manera de tener una visión más rica de lo que sucedió. Otra posibilidad es pensar en la realización de un relato más que de un registro. En este caso, se les solicitará a los participantes la toma de notas sobre lo que les vaya resultando interesante de la reunión y al final de la misma con todas esas notas realizar -a la manera de una síntesis colectiva- una reconstrucción de las cuestiones esenciales que se trabajaron y de lo que sobre ellas se dijo.

Sea un registro o un relato, se deberían reflejar no sólo los acuerdos a los que se llegó sino también el recorrido de la discusión y los desacuerdos que se puedan haber presentado. Esto es sobre todo importante cuando se trabaja en grupos: en la puesta en común generalmente se vuelcan sólo las conclusiones y no las cosas que el grupo discutió y las diferentes posturas o argumentos que hubo. Sin embargo, los desacuerdos obedecen a distintas interpretaciones de una cierta cuestión y es interesante considerar que las acciones que se emprendan en la institución como resultado de las discusiones del equipo, cumplirán también la función de alimentar los debates que han surgido. En este sentido, los desacuerdos tienen un valor de producción que sería importante no dejar escapar.

La incorporación del registro como un instrumento del trabajo docente no es algo que se producirá de una vez; debe ser pensada como un proceso de aprendizaje colectivo. Iniciar cada encuentro con la lectura del registro del anterior, tomar el propio registro como objeto a perfeccionar, intercambiar esta preocupación con otras instituciones, son estrategias para ir construyendo un instrumento que no sólo puede ser de utilidad para el trabajo en los espacios institucionales, también, y sobre todo, para recuperar los saberes que construimos en el trabajo y para valorar nuestro trabajo.



Agosto 2014

Secretario General: **Roberto Baradel**; Secretaria de Educación y Cultura: **Silvia Almazán**; Subsecretaria de Educación y Cultura: **Mariana Cattáneo**; Equipo de la Secretaría: **Juan Balduzzi, Ana María Espinoza, Patricia Ferrara, Damián Ferrari, Héctor González, Delia Lerner, Patricia Sadovsky, Dora Simón, Silvia Andrea Vázquez.**



Serie

Formación Permanente en Ejercicio

Aportes del SUTEBA a las instituciones educativas que, en virtud del Acuerdo Paritario Nacional, participan del Programa Nacional de Formación Permanente.

Nº4

Modificación del Régimen Académico: los Docentes tomamos la palabra.

POR EQUIPO DE LA SECRETARÍA DE CULTURA Y EDUCACIÓN DE **SUTEBA**

La modificación del régimen académico de la educación primaria de la Provincia de Buenos Aires abre una nueva etapa de debate y análisis de los Docentes y la comunidad educativa.

Un debate que los Trabajadores de la Educación, organizados en SUTEBA y CTERA, venimos desarrollando desde hace varias décadas como parte de nuestras luchas en defensa de una Educación Pública de calidad. Debate acompañado, siempre, por la construcción colectiva de propuestas alternativas al modelo escolar homogeneizador históricamente instalado.

La Ley Nacional de Educación y muchas de las políticas públicas que a partir de ella se despliegan -como la Resolución Nº 174 del Consejo Federal de Educación, el Acuerdo Paritario sobre Formación Permanente en Ejercicio y esta modificación del Régimen Académico de la Educación Primaria provincial- recogen parte de esas propuestas y constituyen, por ello, nuevas plataformas de lucha por condiciones institucionales, pedagógicas y de organización del trabajo docente que las garantice.

Como aporte a ese imprescindible debate, ponemos a disposición de las instituciones educativas un conjunto de materiales producidos por SUTEBA y CTERA que tienen su raíz en las ricas experiencias y reflexiones con las que muchísimos colectivos docentes -en diversidad de contextos y condiciones- se comprometen cotidianamente con la transformación de nuestro sistema educativo.

Políticas federales para el mejoramiento de las trayectorias escolares.

Pronunciamiento de CTERA. Junio 2012.

<http://www.suteba.org.ar/politicas-federales-para-el-mejoramiento-de-las-trayectorias-escolares-9084.html>

“CTERA considera auspiciosos los Acuerdos Federales orientados a atender las necesidades y las trayectorias de los estudiantes, en particular de aquellos más necesitados, quienes suelen tener obstaculizado el pleno acceso al derecho a la educación, expresado en reiteradas repitencias, abandonos

transitorios o permanentes.(...) Crear condiciones para garantizar las trayectorias de los estudiantes en el agrupamiento escolar que le corresponde a su etapa etaria requiere revisar el modelo de organización escolar, pedagógica y didáctica. También exige revisar las condiciones de organización del trabajo docente, avanzando en la disponibilidad de tiempo escolar que facilite a los docentes la realización de tareas de enseñanza, planeamiento y evaluación, como así también permita diseñar colectivamente dispositivos pedagógicos diversos aptos para acompañar a los estudiantes a lo largo de su trayectoria”.

Nadie aprende repitiendo.

Multiplicar las oportunidades y las experiencias de aprendizaje.

Por **Silvia Andrea Vázquez**, con la colaboración de **Andrea Nuñez** y **María Dolores Abal Medina**. CTERA. Buenos Aires, 2009.

http://www.ctera.org.ar/index.php?option=com_k2&view=item&id=442:%E2%80%9Cnadie-aprende-repitiendo-multiplicar-las-oportunidades-y-las-experiencias-de-aprendizaje%E2%80%9D&Itemid=30

“La estrategia por la cual un estudiante que adeuda la aprobación de 2 ó 3 asignaturas debe “repetir” el año completo es funcional a una escuela que se asume como selectiva. De esta forma se le pone freno a la trayectoria escolar de un estudiante no valorándole los aprendizajes que sí obtuvo (por ej. las 8 ó 9 asignaturas que sí aprobó) y se lo somete a “hacer todo de nuevo”. (...) La repitencia suele ser abordada como producto del fracaso individual de algunos estudiantes y no como un problema institucional. Asumir que se trata de un problema institucional implica, entre otras cosas, acordar en Paritarias la creación de nuevos puestos de trabajo y/o asignación de horas institucionales a los profesores para tareas de apoyo, tutorías, seguimiento de trayectorias, etc., y generar tiempos y espacios institucionales de formación docente en servicio para la redefinición de los modos de organización de los conocimientos y las formas de intervención didácticas”.

Enseñar todo a todos.

Por **Stella Maldonado**. *Página/12*, 30 de junio de 2012.

<http://www.suteba.org.ar/ensear-todo-a-todos-nota-de-opinin-de-stella-maldonado-9102.html>

“Se requieren condiciones adecuadas para desarrollar el trabajo de enseñar: grupos que no superen los 25 niños, con mobiliario que propicie el trabajo grupal, con permanente acompañamiento de los equipos directivos y asesoramiento pedagógico, formación continua y tiempos para reflexión y revisión de las prácticas áulicas e institucionales que acompañan los dispositivos plantados por la resolución 174. (...) Lejos de nivelar para abajo como argumentan sectores que opinan con un profundo desconocimiento de la pedagogía, la didáctica y la psicología, este conjunto de medidas impulsan políticas de enseñanza que tienen como prerrequisito la concepción de la educación como derecho social; una educación integral, entendida como la expansión al máximo de las potencialidades y capacidades de nuestros niños para el desarrollo de sus aprendizajes: científicos, artísticos, lingüísticos, sociales, culturales, corporales y emocionales”.

Los aprendizajes en la escuela primaria.

Por **Flavia Terigi**. *Conferencia en el Encuentro Nacional sobre Trayectorias Escolares*. CTERA, Julio 2013.

Ver en: www.SUTEBA.org.ar

Video en: <http://www.suteba.org.ar/las-trayectorias-escolares-y-los-aprendizajes-11225.html>

“El currículum único, el método uniforme, el aula estándar, suponen un maestro que tiene un grupo de niños de aproximadamente la misma edad con los que tiene que desarrollar una cronología de aprendizaje que es unificada de forma tal que al fin del ciclo lectivo todos hayan aprendido lo mismo. (...) El sistema escolar ha sido diseñado para tomar masivamente a la población durante muchos años. Una respuesta organizacional ha sido agruparlos por edades, combinado con una gradualidad anualizada.

Entonces edad cronológica, edad escolar y ciclo lectivo han querido decir lo mismo en la tradición escolar. No son lo mismo y hay que empezar a desarmar esa equivalencia que se fue armando y que sostiene nuestro conocimiento profesional”.

Sobre la Resolución 174.

Por **Stella Maldonado**. Encuentro de Directores de Educación Primaria Ministerio Nacional de Educación. 2013.

Ver en: www.SUTEBA.org.ar

“Sólo podemos alojar la diferencia si somos capaces de garantizar la igualdad de derechos, y viceversa, sólo vamos a poder garantizar la igualdad de derechos si somos capaces de alojar la diferencia . (...) Todo lo que tiene que ver con avanzar en el derecho social a la educación lo vamos a apoyar, lo vamos a acompañar, lo vamos a militar. (...) Acompañar y militar significa también reclamar la garantía de las condiciones materiales y simbólicas para que sea posible en cantidad y definición de los puestos de trabajo, en formación permanente en servicio, en contar con horas pagas para el trabajo colectivo, en profundizar todavía mucho más qué es educar hoy, que no es lo mismo que educar para la generación del '80”.

Los efectos nocivos de la repitencia.

Por **Delia Lerner**. Conferencia pronunciada en el Encuentro Provincial de Secretarios de Educación y Cultura del SUTEBA. Junio 2014.

Ver en: www.SUTEBA.org.ar

“La escuela graduada no es natural, es sólo una de las formas posibles de organizar el dispositivo escolar. Un dispositivo que corre el riesgo de ignorar o estigmatizar las diferencias (...) No todos los seres humanos aprendemos lo mismo al mismo tiempo y es imprescindible que la institución escolar se fortalezca para enseñar en la diversidad. (...) Existen otros dispositivos en otros países. Por ejemplo en Italia hay cinco años continuados a lo largo de los cuales no se puede decidir promoción ni, por lo tanto, repitencia. En Inglaterra la posibilidad de repitencia simplemente no existe. En España hay continuidad entre primero y segundo año con el mismo maestro. (...) En Finlandia, y en general en los países escandinavos, cuyos resultados en PISA nos son refregados permanentemente cada vez que se toma la prueba, la repitencia no existe.(...) Decidir que un niño repite es poner una marca en su destino escolar y, por lo tanto, en su destino como persona. Decidir que un niño repite es también incrementar fuertemente el riesgo de que sea expulsado del sistema educativo”.

Régimen Académico de Primaria - Conceptos Centrales.

Por **Marcelo Zarlenga**. Consejero General de Cultura y Educación.
Representante docente de SUTEBA.

Ver en: www.SUTEBA.org.ar

“El Régimen Académico para las escuelas primarias encuentra su sentido en: asumir la educación como derecho inalienable de todas las personas, y como tal objeto de política pública e intervención de los agentes del Estado; garantizar el desarrollo de intervenciones sistemáticas por parte de los agentes del Estado para ampliar el universo de inclusión hasta abarcar la totalidad de los destinatarios; generar las condiciones para la democratización de las instituciones en relación a la mejora de las condiciones para la enseñanza y los aprendizajes; ordenar las normativas existentes; articulación entre los niveles contemplando una continuidad que permita acompañar y sostener las trayectorias escolares”.

Escuela Primaria Pública de calidad.

Comunicado de SUTEBA, 12 de septiembre de 2014.

La modificación del régimen académico de la educación primaria de la Provincia de Buenos Aires abre una etapa de debate y análisis de los docentes y la comunidad educativa que posibilita avanzar en propuestas efectivas para una educación pública de calidad.

Les cabe al Gobierno Bonaerense y a la Legislatura Provincial la responsabilidad de garantizar políticas públicas y el correspondiente financiamiento para el mejoramiento de las actuales condiciones materiales y culturales en las que se vienen desarrollando los proyectos escolares.

En la jornada en que celebramos el Día del Maestro, un reconocimiento para seguir haciendo visible es que la escuela pública está en pie y ha sido, en gran parte, por el trabajo y la lucha comprometida de la docencia bonaerense. En vez de esta consideración, sectores políticos y mediáticos centran el planteo en el regreso del aplazo como concepción estigmatizante y mecanismo punitivo y selectivo del sistema, y, en consecuencia, con cuestionamientos a la educación pública y a la responsabilidad docente.

Al respecto, Roberto Baradel expresó: "Por eso los docentes venimos analizando una propuesta que aborde cuáles son las condiciones socio culturales fundamentales para garantizar la inclusión educativa y cuáles son las condiciones pedagógicas que producen riesgo educativo. El desafío es definir con qué políticas públicas y estrategias integrales avanzamos en garantizar el derecho social a la educación y a la universalidad del mismo".

El régimen académico de primaria contiene 9 capítulos, entre los cuales el VI aborda la evaluación, promoción, certificación y calificación que implica analizar a estos procesos sistemáticos y continuos como componentes de la enseñanza, como herramientas para el fortalecimiento de las prácticas pedagógicas y de los procesos de adquisición y construcción de conocimientos de los estudiantes. Y, fundamentalmente, debe posibilitar la comprensión de que no todos los niños y niñas aprenden igual y al mismo tiempo. Estos aspectos deben ser comprendidos en el marco integral del régimen académico de primaria.

Pero, a su vez, esta normativa dinamiza un debate respecto de la escuela primaria pública y de calidad, que debe ser colectivo de toda la sociedad bonaerense y con amplios espacios institucionales para la participación docente. Un análisis que se viene produciendo en todo el continente al calor de procesos políticos y culturales transformadores.



Septiembre 2014

Secretario General: **Roberto Baradel**; Secretaria de Educación y Cultura: **Silvia Almazán**; Subsecretaria de Cultura y Educación: **Mariana Cattáneo**; Equipo de la Secretaría: **Juan Balduzzi, Ana María Espinoza, Patricia Ferrara, Damián Ferrari, Héctor González, Delia Lerner, Patricia Sadovsky, Dora Simón, Silvia Andrea Vázquez.**

Serie

Formación Permanente en Ejercicio

Aportes del SUTEBA a las instituciones educativas que, en virtud del Acuerdo Paritario Nacional, participan del Programa Nacional de Formación Permanente.

Nº5DIÁLOGO ENTRE **ANA MARÍA ESPINOZA, HÉCTOR GONZÁLEZ, DELIA LERNER, PATRICIA SADOVSKY Y SILVIA A. VÁZQUEZ.**

Problematizar la problematización.

¿Cómo interviene el capacitador del PNFP en las instancias de encuentro -individuales y colectivas- que tiene con los directivos y sus instituciones? Es una preocupación que algunos de los compañeros docentes que se desempeñan como capacitadores compartieron en distintos encuentros generados por SUTEBA.

Queremos compartir con ustedes el diálogo que sostuvimos alrededor de las preocupaciones y la posición del capacitador, en el marco del Equipo constituido en SUTEBA para acompañar sus reflexiones.

Apostamos a problematizar lo naturalizado, a sembrar interrogantes allí donde hay respuestas cristalizadas, a re-pensar miradas congeladas, a construir juntos herramientas de transformación de prácticas preestablecidas.

“...problematizar es algo muy fácil de definir y extraordinariamente difícil de llevar a la práctica. Se trata simplemente de conseguir que todo aquello que damos por seguro, todo aquello que se presenta como aproblemático, se torne precisamente problemático, y necesite ser cuestionado, repensado, interrogado [...] Problematizar es conseguir que lo no problemático se torne problemático, es algo aun más importante que esto, porque problematizar es también, y sobre todo, lograr entender el cómo y el por qué de algo ha adquirido su estatus de evidencia incuestionable, cómo es que algo ha conseguido instalarse, instaurarse como aproblemático.(...)”

Michel Foucault (1990)

El ejemplo que disparó este diálogo sobre el tema problematización es el que nos relataba un capacitador acerca de una docente que, en la primera reunión institucional, planteó que para ella era un escándalo -aunque no dijo esa palabra- que los chicos repitieran el año y siguieran repitiendo... y ningún otro docente reaccionó. De ahí sale la preocupación: ¿cómo hace el capacitador para trabajar una cuestión como ésta con todo el grupo de directivos?

Delia Lerner: *No creo que haya una única definición de problematización, se puede conceptualizar desde diferentes ángulos; probablemente cada uno puede dar una definición diferente, complementaria. Para mí, problematización es sinónimo de desnaturalización: algo que se considera como parte de la realidad tal como es se convierte en objeto a interrogar. ¿Por qué, para qué existe?. Empezar a considerar como un escándalo algo que visto desde otra perspectiva parece natural. En el caso del capacitador, la problematización sería como una re-interpretación -desde algún lugar- de lo que le están diciendo, plantear problemas ahí donde está naturalizado el funcionamiento institucional.*

Ana Espinoza: *Hay una imagen, cuando se habla de "problematizar", de que alguien dice algo y entonces yo, que tengo un discurso armado, salgo a cuestionar o a darle vuelta a eso. Como una manera de intervenir en donde le abro los ojos al otro. Yo no lo veo así, no creo que se pueda tener una guía, un libreto, algo a priori. En general lo que hay escrito acerca de qué es problematizar está hecho desde la mirada de un investigador. Nuestro problema no es ese, sino pensar cómo podemos aportar a una problematización desde lo que es un trabajo colaborativo.*

Patricia Sadovsky: *A mí me queda resonando la pregunta de otro capacitador: "Qué hago con un director que me dice que en su institución no reconoce ningún problema". En realidad, el proceso de problematización no es reconocer o no problemas, sino reconocerse actuando con los problemas. Es algo distinto. La cuestión sería que el sujeto no pueda concebir un plan de acción para abordar ese problema, ni tampoco pueda interrogarse. En la cita de Foucault, problematización tiene que ver con preguntarse cómo se llegó a esa configuración, a ese estado de cosas, oponiendo problematizar y naturalizar. Aunque de lo que estamos hablando no es de una problematización en términos de un problema de investigación, sí tiene un punto de contacto con lo investigativo que es reconocerse actor en la modificación de esta situación que inquieta. Un ejemplo desde mi campo: si un docente dice "estos chicos no aprenden a sumar", no es que no está reconociendo el problema, lo está reconociendo pero no se está preguntando cómo se llega a esa configuración ni se está preguntando qué puede hacer él para modificarlo; lo da como un acto congelado.*

Ana Espinoza: *El problema del capacitador es cómo intervenir en situaciones como las de los ejemplos anteriores, de manera tal que eso empiece a verse como algo que les concierne, sobre lo cual el grupo puede preguntarse, puede estar comprometido y hacer algo.*

Patricia Sadovsky: *Ahí se podrían empezar a introducir algunas pequeñas preguntas que empiecen a mover el tema, porque eso no va a cambiar de un instante para el otro. Volviendo a mi ejemplo, si el docente dice "no saben sumar", se podría preguntar ¿cuántos no saben sumar?, ¿no saben sumar nada?, ¿saben sumar con una cifra?, ¿saben "me llevo"?. Es decir, hacer una serie de preguntas que muestran, ya en las preguntas, que no saber sumar puede querer decir cosas muy diferentes.*

Silvia A. Vázquez: *El primer problema, creo, es que la problematización no está incluida en la idea de formación. No sólo en aquel que trabaja con los que están directamente vinculados y enuncian problemas escolares, sino en los compañeros capacitadores que, para mí, deben ocupar el*

lugar de formador de formadores. El capacitador, como formador de formadores, tiene que partir de problematizar. La problematización es el problema de los capacitadores.

Delia Lerner: Me parece importante abordar cuál sería la manera de problematizar en un proceso de discusión, de interacción con los capacitadores. Sin duda es problema del capacitador pensar cómo promueve esa discusión en los grupos de directores o en los encuentros institucionales -en los que seguramente habrá diversos puntos de vista- para que determinadas cuestiones que él percibe o escucha se constituyan en un problema para el grupo.

Ana Espinoza: Creo que no es posible disponer de estrategias predeterminadas, porque no se pueden anticipar las preguntas ni las posturas que pueden tener los distintos sujetos.

Patricia Sadovsky: Un posible tipo de intervención sería contribuir a que una descripción como las que normalmente se hacen -sin matices, todo es igual, todo como congelado- se abra con preguntas que deriven en acciones para conocer eso. Porque para mí una parte del proceso de problematización tiene que ver con mostrar que se sabe poco de eso que se está enunciando, que hay muchos matices que se pueden conocer y que está en el grupo docente institucional el producir una respuesta. No hay que ir a contratar a uno que te diga la respuesta, podemos producir nosotros. El capacitador tendría que poder construir un plan de acción chiquito que apunte a alimentar respuestas que empiezan matizando esa descripción. Es decir, para continuar con mi ejemplo, ¿quiénes saben sumar?, ¿quiénes saben poquito?, ¿quiénes tienen estrategias personales?; podemos seguir en el terreno de lo descriptivo pero muchísimo más matizado; en lugar de decir: “para que aprendan a sumar tenés que hacer esto”, que sería lo que Ana llamaba “abrirles los ojos”. Vos no le vas a decir lo que tiene que hacer, vos problematizás el hecho de que los chicos no sumen.

Héctor González: Cuando uno problematiza una situación institucional, ¿no está operando a partir de un conocimiento que uno tiene y que hace que eso lo vea como problema?

Delia Lerner: Si, es desde una perspectiva ideológica que uno reconoce que algo es un problema.

Héctor González: Podríamos decir algo así como que el problema no está en el fenómeno, sino en la lectura, en la interpretación que uno construye sobre ese fenómeno. Relaciono esto con lo que me decía otro capacitador: algo es problema si uno quiere, por ejemplo, que todos los chicos aprendan, o si uno quiere que lo que sucede en determinada cuestión institucional sea más justo. El insistía en que los problemas se ven en tanto uno tiene un horizonte de sentido, porque si no eso no sería un problema.

Silvia A. Vázquez: Algo a trabajar con los capacitadores es la relación entre problema e intervención. Uno de los textos sobre problematización que consultamos¹ muestra que la idea de problema puede estar por un lado vinculada a la investigación y por otro como problema práctico, al tipo de intervención. Uno puede pensar la intervención en términos de recetas, guiones, prescripciones, pero también puede pensarla en términos de problematizar la construcción de respuestas. Ahora, para mí, la única forma de que un capacitador entienda que es posible intervenir construyendo un espectro de respuestas a un problema escolar, es que él mismo -en un trabajo colaborativo con otros capacitadores- pueda construir un haz de intervenciones como respuesta a la pregunta de ¿qué hago con? No hay una única respuesta sobre cómo intervenir problematizando, hay que construir entre los capacitadores un conjunto de ideas, de propuestas, de ejemplos de intervenciones, que cada uno asumirá de acuerdo con aquello de lo que se apropie. Lo que hay que problematizar con los capacitadores, a través del trabajo colaborativo, es el modo de intervención.

1. Ver Anexo: Fernando García-Córdoba y Lucía Teresa García-Córdoba; La problematización. Etapa determinante de una investigación. Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México. 2005.

Héctor González: Se trata de una intervención diferenciada, nueva; no es la del inspector, es, en este sentido, inédita en el sistema. En una reunión con capacitadores, uno de ellos utilizaba la imagen del catalizador. Un catalizador es un objeto que hace que los procesos se generen o se produzcan más rápido. “En este sentido -decía- nosotros estaríamos haciendo una intervención para que las cosas sucedan”. Algunos planteaban que el trabajo del capacitador es la problematización porque “si no ayudamos a problematizar, ¿qué hacemos?”. Uno de ellos se respondía: “no haríamos más que pasar una guía de la Nación a la Provincia, de la Provincia a los directores para que los directores hagan...; nos convertimos en una polea, en la correa de transmisión de un saber que es elaborado en otro lado y que termina siendo ejemplificado en la escuela”.

Patricia Sadovsky: En lo que yo insisto es que problematizar como acción no deriva en reglas de acción. Problematizar es una posición. Es una posición del capacitador que se pone al lado del sujeto, en este caso del director, y lo ayuda a reconocer algunas de las cosas de su institución sobre las cuales puede operar y modificar.

Silvia A. Vázquez.: Para mí problematizar es un modo de encarar un proceso de formación.

Patricia Sadovsky: Estoy de acuerdo. Lo que quiero decir es que es acercarse al otro de una cierta manera. Y esa manera tiene que ver con la formación. ¿Por qué es una posición? Porque es un modo de reaccionar, un modo de interactuar.

Silvia A. Vázquez: Es una modalidad, tiene que ver con un método, aunque suene duro.

Delia Lerner: Patricia afirma que problematizar es una posición; en una reunión anterior alguien dijo que problematizar es una estrategia. No es lo mismo una cosa y la otra. Yo me quedo con la idea de posición. Pensar que la posición asumida por el capacitador ante toda la discusión es una posición de problematización me parece más fecundo que pensar que es una estrategia particular.

Silvia A. Vázquez: Acuerdo. Pensar la problematización como estrategia la reduce a una cuestión técnica. Yo prefiero hablar de método, en la concepción más integral de la palabra método que es el modo de abordaje. Porque la palabra posición puede sonar a posicionamiento, a perspectiva en la que uno se inscribe ideológicamente.

Delia Lerner: En el grupo de investigación de SUTEBA² hablamos del docente en posición de productor. No es lo mismo ponerse en posición de transmitir un paquete predeterminado que ponerse en posición de productor. En este caso, como es un formador, esa posición tiene que ver con que la problematización llegue como una definición colectiva del problema y a pensar cómo me involucre yo con ese problema.

Ana Espinoza: Estarías pensando, como capacitador, en que el director asuma una posición de producción.

Delia Lerner: Sí, pero también, como capacitador, tengo que asumir esa posición.

Héctor González: El capacitador va a conducir un proceso colectivo con los directivos, pero también hay otra instancia de trabajo del Capacitador, que se produce en el cara a cara con el director. Y por otra parte, según cuentan los capacitadores, tampoco hay una problemática común en todas sus escuelas. Si tienen 20 escuelas, tienen 20 problemáticas. Esa es la diferencia que hay entre un trabajo en aula, donde uno puede plantear: “Bueno, trabajemos todos sobre este tema”, y la

2. Leer para aprender historia. Una investigación colaborativa protagonizada por equipos de docentes. Por Delia Lerner. Colaboraron Beatriz Aisenberg, Fernando Martínez, Graciela Solari y Liliana Rossi. Próxima publicación.

situación de trabajo en donde los capacitadores van a trabajar con instituciones que tienen una dinámica propia y donde, incluso, aunque se trate de lo mismo -repitencia, por ejemplo- el problema en una institución no es igual al problema en la otra: la dinámica institucional, cómo se posicionan los directivos, cómo se posicionan los docentes, etc. Y ahí también hay algo que tiene que decir el capacitador. Por eso hay una distancia entre otros procesos de trabajo y este específico. Se trabaja, por un lado, en una instancia colectiva y, por el otro, teniendo una relación con cada directivo en donde algo hay que problematizar con ese directivo sobre su práctica.

Silvia A. Vázquez: *Estoy pensando que solemos tener lecturas reduccionistas, simplificadoras, lineales en el abordaje de diferentes temas o situaciones. El que piensa que su tarea -la de director, la de capacitador, la nuestra- es que todos asuman cierta posición para actuar -por más "progresista" que sea- no está complejizando la situación. "Bajar línea", aunque sea la "mejor" línea, no está provocando una lectura crítica compleja entre varios. Por eso me parece que el mayor obstáculo de la formación es la incapacidad de leer, con la complejidad que amerita, las cosas que suceden en las instituciones para transformar. En general ocurre que "acá no pasa nada" o su contra cara "con esto no se puede hacer nada". Son los dos extremos de esa lectura lineal y bloqueante.*

Delia Lerner: *La esperanza está en el intercambio entre varios, porque siempre hay alguien que ve las cosas de otra manera. En un grupo -de 20 directores por ejemplo- seguramente hay por lo menos uno o dos que ven otras cosas, problemas que otros no ven. O que analizan la cuestión desde una perspectiva distinta. Por eso me parece muy importante la posibilidad de compartir puntos de vista en las reuniones de directores y también la posibilidad de debatir - palabra que no entró hasta ahora en nuestro diálogo-. Probablemente, para los capacitadores, el problematizar en las reuniones involucre debates, tener que coordinar que dos personas que están en dos posiciones diferentes con respecto a un problema discutan con la colaboración de todos. Como algunos capacitadores dicen que la situación más frecuente para ellos es el cara a cara con el director, la pregunta que tendríamos que formularnos es cómo hacer para que en ese cara a cara aparezcan las voces de las reuniones de directores. Cómo tender un puente entre las dos instancias de trabajo.*

Hasta aquí el diálogo, cuya intención es aportar una reflexión para construir colectivamente el trabajo del capacitador. Un lugar que intentamos pueda ser ocupado desde una posición que problematice las prácticas para pensar las transformaciones necesarias con otros.

Aportes Bibliográficos

La problematización: construcción de conocimientos para intervenir sobre las prácticas

Silvia Andrea Vázquez

Este trabajo intenta vincular textos que aluden a la problematización dando cuenta de que la misma se trata de un proceso de construcción de conocimiento crítico para comprender la realidad y para intervenir en su transformación. Llevado al terreno de lo educativo y de la formación de formadores podemos pensarla como proceso de trabajo cooperativo que indaga sobre los problemas que presentan las prácticas escolares (áulicas y/o institucionales) para construir caminos de resolución de los mismos a través de nuevas formas de intervención.

I).- Una primera aproximación a la idea de problematización surge en general de los planteos epistemológicos vinculados a la investigación, aquí vinculada a cómo conocer la realidad. Siguiendo el texto "Los horizontes de la razón" de Hugo Zemelman, sintetizamos y anotamos algunos conceptos:

"...Tal como se ha señalado, el motivo de la presente reflexión consiste en abordar el problema de cómo un sujeto establece la relación de conocimiento con la realidad cuando quiere influir sobre ella, lo que significa buscar caminos alternativos que permitan enriquecer las formas de construcción de un conocimiento social del presente. En este sentido, el primer problema que tenemos que abordar es el carácter de la relación de conocimiento de este sujeto con la realidad. La idea dominante es que tal relación siempre tiene un carácter teórico, o bien, que en última instancia, siempre es posible de conformarse en función de una base teórica.

Esquemáticamente hablando, este enfoque lleva a pensar que cualquier esfuerzo de captación racional de lo real está determinado por el imperativo de explicar la realidad. Sin embargo, los modos de relación del hombre con ella pueden asumir, como lo sabemos, una complejidad mayor que el constituido por la relación teórico-explicativa, más aún cuando se enfrenta la necesidad de estudiar los fenómenos en el mismo momento en que se desarrollan; tal es el caso del conocimiento exigido por la praxis o conocimiento histórico-político..." (pag 47).

- La problematización rompe ciertos límites teórico-formales, de modo que el pensar no sea sea explicado, sino aprehendido y se plantea que la teorización sea necesariamente posterior.

- La problematización debe ser diferenciada de la conjetura: mientras la conjetura deviene de una teoría y se expresa en hipótesis, la problematización consiste más bien en articular la realidad como objeto de conocimiento, antes que cuestionar directamente una teoría.

- De esta manera la relación con la realidad no queda condicionada por las estructuras teóricas explicativas o por lo que Althusser llama el objeto formal teórico con base en el razonamiento. La problematización estaría basada en un modo distinto de organizar la relación con la realidad para conocerla desde una lógica de construcción y no de explicación. De ahí la importancia de repensar nuestra noción de conocimiento y el lugar de la teoría.

"...la crítica problematizadora es un cuestionamiento de las formas teóricas cerradas ya cristalizadas tanto por el tipo de discurso científico como por la necesidad de verdad para la producción económica como para el poder político, o por los mecanismos de circulación del conocimiento, como son los aparatos de educación o de información..."

II).- En un manual de educación popular encontramos también importantes aportes respecto de cómo la perspectiva freireana aborda la problematización como modo de construir una comprensión crítica de la realidad, lo que ellos han denominado "otra lectura del mundo".

"Metodología: los caminos desde la educación popular.

La educación popular no se puede vincular a cualquier tipo de método mecánico, que funcione independientemente de quienes lo usen. No hay un saber ya hecho y definitivamente sistematizado que basta “aplicar” en distintas situaciones. (...)

La característica del movimiento que se ha identificado con la expresión de “educación popular” es tener una visión distinta de cuál es el camino para el cambio. Pero la forma autoritaria y conservadora de tratar el conocimiento está tan hecha carne en nosotros, y el proceso de toma de decisiones es tan entrañablemente autoritario, que tenemos que buscar todo el tiempo **tener una mirada crítica sobre en dónde estamos, en qué tenemos que rehacer nuestra postura y sobre nuestra manera de ver eso**. Por ejemplo, la cuestión de la pedagogía del diálogo freireana: no hay nadie en el campo democrático que no se proponga dialogar, que niegue la actitud dialógica, pero muchas veces, en la práctica, la forma aparentemente dialogal es como una concesión que los educadores hacemos a la gente, hacemos preguntas apenas para que ellos se sientan valorados, o sencillamente como un artificio para conducirlos a decir lo que nosotros ya sabemos y queremos que digan. La pregunta que abre el diálogo es una herramienta indispensable de la educación popular, pero tenemos que hacer nuestras preguntas desde el reconocimiento profundo de que no lo sabemos todo. Hay cosas que el otro –cualquier otro, especialmente el otro popular– sabe y uno no, y si no preguntamos nunca podremos saberlo. (...)

En la palabra “imaginación” resumo otras ideas como “sueño”, “creatividad”, “inventividad”... Uno de los grandes desafíos que tenemos ahora los educadores populares es que todos los modelos y los intentos de transformación social que se han puesto en práctica, sistematizado, “propagandeado”, probado hasta ahora en el mundo, no sirven más, por lo menos no como se ha intentado antes. No hay modelo ya hecho al que podamos recurrir a la hora que nos preguntamos qué hacer. Tenemos que inventar lo que nunca ha existido, ese es el desafío que tenemos. Cuando digo “nosotros” es “nosotros con nuestros pueblos”. Nuestra vocación de educadores populares es ser fermento de esa búsqueda junto con el pueblo. No lo podemos hacer sólo nosotros y, a lo mejor, el pueblo no lo puede hacer sin nosotros –en el sentido de que alguien tiene que poner las buenas preguntas. Esa es nuestra misión: poner las preguntas que empiezan, que lanzan la búsqueda de nuevas respuestas. Tenemos que inventar cosas que no existen ni han existido, tenemos que inventar el futuro. A lo mejor, cuando se realice, no va a ser como lo imaginamos, pero no importa.”

(Los ritmos de la vida. Pedagogía y la política la aventura de la educación popular. Maria Valeria Rezende. Centro Nueva Tierra – Escuela de Ciudadanía, Bs As 2005)

III.- Reflexionando sobre este proceso aparecen interrogantes respecto de vincular la problematización con la cuestión más general de las formas de intervención sobre distintas prácticas escolares, también sobre qué tipo de preguntas hay que hacer para “problematizar” y cómo se transforman las preguntas en problemas. En los fragmentos del texto a continuación se hace una distinción entre los problemas como objetos de investigación o de intervención práctica. Lo importante es no quedarse en la clasificación como tal, sino reflexionar sobre distintas miradas que enriquecen la comprensión de aquello que consideramos PROBLEMA. A la vez el texto proporciona algunas reflexiones y hasta “tips” a tener en cuenta en procesos de problematización, que no deben ser pensados como recetas, sino disparadores para la reflexión y construcción de procesos propios.

“PROBLEMA: La problematización persigue como fin último la selección, estructuración y delimitación de un problema de investigación. En este sentido, si queremos que se le identifique, lo primero es explicar qué es un problema, (...) Problema refiere un obstáculo cuando designa. a aquello que no ocurre como debiera o como se quisiera que aconteciera. Es una situación adversa. En este sentido: el que una estrategia didáctica no promueva un aprendizaje significativo; una comunidad educativa no se desarrolle como es habitual, o un método de enseñanza no genere los resultados deseados, son ejemplos de obstáculos.

Problema refiere un vacío de información cuando designa, el desconocimiento o falta de datos con respecto de un asunto o fenómeno. Entonces, desconocer los factores que inciden en la evaluación, carecer de elementos para explicar la dinámica que posee la cultura organizacional o que no exista una clara definición con respecto a los rasgos que ha de presentar un docente, son ejemplos de vacíos de información.

Designaremos los obstáculos como problemas de intervención o prácticos, porque para su solución se requiere transformar la realidad, para resolver una situación conflictiva o bien, para crear una situación nueva. Esta intervención no necesariamente requiere de efectuar una investigación previa.

Nos referiremos a los vacíos de información como *problemas de investigación* o de conocimiento, ya que para solucionarlos es imprescindible realizar una búsqueda de información. En este segundo caso, con el término *problema* «... se designa una dificultad que no puede resolverse automáticamente, sino que requiere una investigación, conceptual o empírica» (Bunge, 1985:195).

(...) La pregunta es fundamental en el proceso de investigación, de ella partirán todos los esfuerzos para lograr obtener la información acerca de lo que quiere conocer el investigador. La pregunta es una directriz que sugiere el sentido de la búsqueda; las acciones, los medios, los recursos y procedimientos implicados serán apropiados en la medida en que contribuyan a la obtención de los datos que permitan configurar la respuesta.(...)

2. Un problema de intervención o práctico, con frecuencia, se enuncia de manera afirmativa: La calidad de la educación está por debajo del mínimo tolerable; No existe un manejo adecuado de las técnicas grupales por parte de los profesores; El índice de alumnos infectados de SIDA va en aumento. Sin embargo, éstos también pueden enunciarse a manera de pregunta para favorecer su resolución.

3. En los problemas de intervención está implícito que se poseen conocimientos del asunto que se trata. En el caso de ¿Cómo generar una cultura de servicio en los docentes? supone el conocimiento de: lo que es una cultura de servicio y los factores que la generan, así como la posibilidad de transformación, entre otros. En este sentido, sólo se necesita la enumeración de los pasos y condiciones para que se produzca tal cultura entre los empleados. Es por ello que iniciar un proceso de investigación a partir de un problema de intervención invita con relativa facilidad a generar propuestas de solución más que a la búsqueda de conocimiento.

4. Un problema de intervención puede modificarse para conformarlo en un problema de investigación, así: ¿Cómo generar una cultura de servicio entre los docentes?, se enuncia como: ¿Por medio de qué acciones se genera una cultura de servicio entre los docentes? De igual manera, este último puede dar lugar a un grupo de preguntas: ¿Se puede generar una cultura de servicio?, ¿Qué es una cultura de servicio?, ¿Es necesario que los docentes posean una cultura de servicio?, ¿Los docentes pueden poseer una cultura de servicio?, ¿Cómo se manifiesta una cultura de servicio?, etcétera.

Comprender la posibilidad de esta traducción es muy importante, ya que los problemas se formulan con mayor frecuencia como obstáculos; lo habitual es identificar una necesidad concreta y no un vacío de información. Sin embargo, la solución de un problema práctico tiene mejores posibilidades, si éste se aborda desde la perspectiva de un problema de investigación con una apropiada traducción..."

(Fernando García-Córdoba y Lucía Teresa García-Córdoba; La Problematización. Etapa determinante de una investigación. Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México. Segunda edición 2005)

Suteba 

Octubre 2014

Secretario General: **Roberto Baradel**; Secretaria de Educación y Cultura: **Silvia Almazán**; Subsecretaria de Cultura y Educación: **Mariana Cattáneo**; Equipo de la Secretaría: **Juan Balduzzi, Ana María Espinoza, Patricia Ferrara, Damián Ferrari, Héctor González, Delia Lerner, Patricia Sadovsky, Dora Simón, Sofía Thisted y Silvia Andrea Vázquez.**