

¿Quiénes somos lxs Trabajadorxs de la Educación?

¿Qué produce nuestro trabajo?

La Formación Docente: Un ámbito de contradicciones

ALGUNAS CUESTIONES PARA EL DEBATE. PARA PROYECTAR.

La mejor manera de conocerse y reconocerse es en el trabajo y por el trabajo.

El problema de la IDENTIDAD LABORAL

“No puedo ser profesor si no percibo cada vez mejor que mi práctica, al no poder ser neutral, exige de mí una (...) toma de posición (...). No puedo ser profesor en favor de quienquiera y en favor de no importa qué. No puedo ser profesor a favor simplemente del Hombre o de la Humanidad, frase de una vaguedad demasiado contrastante con lo concreto de la práctica educativa” (Freire, 2002:98-99)⁴

La identidad laboral es uno de los fenómenos que mejor muestran la compleja relación recíproca entre las estructuras educativas y los sujetos que las conforman.

Nuestro Sistema Educativo se nutrió del optimismo pedagógico característico del siglo XIX que concebía a la enseñanza institucionalizada como motor del cambio social. De ahí en más, largo camino recorrido para “desnaturalizar” la concepción de “misión” y el carácter de apóstol, otorgando al/la Docente un “status ambiguo”.

Se generó de este modo una primera contradicción: *el/la Docente fue consideradx, a la vez, apóstol por su misión y funcionario por su encuadramiento administrativo*. Este planteo queda relegado a lo que se denomina “participación simbólica”, en oposición a la participación real que implica incidir en la toma de decisiones.

La participación, tal como se da habitualmente, sin manejo de información y sin proceso de reflexión, facilita la manipulación, crea la “**ilusión de democracia**”.

La contradicción que estamos caracterizando, ¿era vivida y se sigue viviendo como tal? Considerando al trabajo humano como un proceso de transformación, ¿qué transforma el trabajo docente? ¿Cómo?

Volviendo al epígrafe de Freire que encabeza este apartado, consideramos que la ausencia de un debate sistemático sobre la identidad laboral de Profesorxs, durante su formación y su ejercicio laboral efectivo sigue dificultando la toma de posición ante la enseñanza que el/la pedagógx latinoamericanx considera ineludible debido al **carácter político-ideológico de la educación**.

¿Qué desencuentros entre prescripciones y prácticas continúan “invisibilizados”?

No hay que olvidar que lxs Profesorxs y lxs Estudiantes son, en buena medida, lo que les permiten habilitar a sus Escuelas como lugares de trabajo, como espacio de encuentro de generaciones, espacio donde se produce conocimiento político-pedagógico-didáctico. Esta afirmación tiene plena vigencia respecto del modelo que ofrecen los Institutos de Formación Docente a lxs futurxs educadorxs, **caracterizado por la contradicción entre el deber ser pedagógico y la experiencia cotidiana que se vive en las aulas**.

Pero, contradictoriamente, lo que lxs Estudiantes viven en su período de Formación Inicial y, luego, como Profesorxs en su formación continua es la falta de organización de los espacios institucionales colectivos para el análisis de las prácticas que desarrollan en el aula y de la enseñanza. **Lo que ven y lo que padecen es la incomunicación pedagógica que agudiza el aislamiento y la fragmentación, características inmemoriales del trabajo docente**.

Así, la imposibilidad de reunirse sistemáticamente para compartir problemas, elaborar propuestas, integrar acciones y articular iniciativas, vuelve ilusoria la exigencia de que el/la Docente reflexione sobre su práctica; reconozca la “práctica reflexionada” como proceso de trabajo que tiene que tener espacios, tiempos y agrupamientos diferentes a las rutinas que han conformado en las instituciones escolares.

La fuerte implicación “individual” y casi solitaria, del/la Profesor/a en los procesos de enseñanza dificulta la objetivación de sus procesos de trabajo, de ahí la necesidad de los “otrxs” como parámetros para evaluar sus intervenciones.

Un reconocimiento simbólico, no ofrecido hasta ahora, consiste en organizar la Formación Inicial y Continua tomando como eje la concepción de trabajo y de Trabajador/a que sustenta tanto la capacitación como la práctica docente.

El/la Docente como Trabajador/a

A partir de múltiples experiencias, indagaciones, investigaciones educativas nuestras propias experiencias docentes poco sistematizadas, podemos concluir que **el trabajo es una actividad específicamente humana por la que los hombres y las mujeres mancomunadamente transforman la realidad natural y social y, al hacerlo, se transforman a sí mismxs.**

Su carácter colectivo lx dota de una particular potencialidad negada por el modo de producción neoliberal que enmascara el carácter social del trabajo y lo presenta como la suma de las acciones individuales valoradas en términos mercantiles.

A medida que nos reconocemos como Trabajadorxs comenzamos a preguntarnos:

¿Qué producimos lxs Docentes?, ¿cuál es la especificidad del hecho educativo en el modo de producción neoliberal?, ¿cuál es el valor social y económico de nuestro trabajo?

La mayor dificultad fue pensarnos como productoxs, acostumbradxs a considerar que nuestra función es aplicar en el aula teorías pensadas por otrxs, desarrollar diseños curriculares elaborados por “lxs que saben”, o reproducir contenidos y actividades propuestos por los textos de moda; situación particularmente grave porque deja al arbitrio de las editoriales la decisión de qué y cómo se enseña.

Así identificamos en la Formación Inicial y Continua y en las condiciones del trabajo la escisión entre teoría y práctica, expresión arcaica de la división entre trabajo manual y trabajo intelectual. “Arcaica” porque ya está verificado que toda práctica que se pone en acción “es pensada y reflexionada en términos teóricos (toda acción responde a conceptualizaciones teóricas) que no siempre se puede explicitar.

Lo más complejo, y con muchas dificultades, fue no reconocernos como productoxs de conocimientos específicos sobre la tarea docente, de un “hacer, fundado en un saber”, susceptible de ser difundido, compartido, transformado. Por primera vez, la Paritaria Nacional en su PNFD, nos reconoce como tal.

El sentido de nuestro trabajo. Su carácter colectivo.

La modalidad organizativa de su tarea no le permite percibirse como parte de un proceso social de producción que genera un valor extra, un excedente, ya que el colectivo produce más de lo que logran lxs individuoxs aisladxs.

Uno de los obstáculos para que esto ocurra es que la institución educativa está organizada para que cada Docente diseñe por sí solx el trabajo de un año y resuelva como pueda los problemas de su grupo. Que Profesorxs que se reúnan para pensar el sentido de la Educación y el por qué y el para qué de los temas y actividades que desarrolla, no está contemplado por la organización escolar. Si llega a ocurrir, es de manera casual y por iniciativa y voluntad de hacerlo por fuera de la jornada laboral.

Intentamos recuperar el valor colectivo y reflexivo de la práctica docente para asumirnos constructorxs de propuestas educativas a partir del análisis y la sistematización de nuestras acciones pedagógicas, habilitadxs para asumir conscientemente la definición del sentido y la direccionalidad político-pedagógica de nuestro trabajo.

El desencuentro entre el “saber decir” y el “saber hacer”.

Si bien, como se señaló precedentemente, el Sistema Educativo Argentino se estructuró sobre el principio de la neutralidad de la enseñanza, el impacto de las teorías críticas, cuestionadoras de su supuesta asepsia, comienzan a modificarse perspectivas y miradas de nuestro trabajo, comienza a tener atisbos de discusión en los diseños curriculares.

Cabe, entonces, volver a preguntarnos: **¿cómo se expresa “las contradicciones” en el hacer cotidiano? ¿Hasta qué punto los múltiples espacios teóricos que transitan hoy lxs futurxs Docentes les permiten construir una representación sólida sobre cómo aprenden lxs alumnxs y, en consecuencia, inferir cómo deberían estructurar la enseñanza?**

Los planes de estudio de los Profesorados, **¿contemplan la discusión sistemática sobre los componentes político-ideológicos del acto de enseñar y de aprender? ¿Cómo encarar la alfabetización académica en el Nivel Superior?, ¿y la alfabetización en las acciones de Formación Continua?**

La situación descripta expresa una idea central: **el diseño de la política educativa es tarea de lxs especialistas y de lxs funcionarixs de turno,** quienes, con frecuencia, carecen del conocimiento concreto de la realidad sobre la que pretenden actuar; en consecuencia, es nuestra responsabilidad colocar el diseño en la discusión y acuerdos del ámbito paritario.

Contradiciendo su propio discurso, en los hechos consideran a la práctica como reflejo de la teoría y a partir de allí suponen que el conocimiento de las nuevas conceptualizaciones producirá directamente la modificación del hacer en el aula.

Un “saber hacer” que, por otra parte, es pluridimensional por la diversidad de tareas que debe acometer el/la Docente en forma simultánea o sucesiva y está multideterminado por la diversidad de variables endógenas y exógenas que lo atraviesa.

Es por eso que...

Precisamos el tratamiento integral de: **Políticas curriculares - organización institucional - tiempos y espacios para los procesos de trabajo - y la descripción de los puestos de trabajo.**

Nos indica el Maestro Iglesias “*que su trabajo ha sido una continua relación entre la realidad y la teoría*”. Pero no leía para aplicar lo pensado o ejecutado por otros sino para entender las situaciones que se le presentaban en la cotidianeidad y para abordarlas en su especificidad. Sus días y sus trabajos han sido un diálogo obstinado entre los libros leídos y las realidades concretas y acuciantes que lo interpelaban. ¿Por qué nombrarlo? Porque lo que dice es la esencia de nuestro trabajo:

La búsqueda de sentidos y posicionamiento político pedagógico-didáctico en nuestro trabajo.

El desencuentro entre la teoría y la práctica determina que el/la Estudiante de Profesorado ingrese al aula con un conjunto de saberes dispersos, desintegrados y parciales y que, con ellos, deba observar, registrar y, rápidamente, asumir la responsabilidad de conducir al grupo escolar que le fue asignado.

¿Qué conocimientos puede recuperar si llegar al aula le implica descubrir un mundo muy distinto de aquel que se dibujaba en las clases del Profesorado?

¿Si debe poner en acción los contenidos estudiados en una variedad de materias que parcializan el hecho educativo y que se estudian desconectados de la realidad que intentan conceptualizar?

Buscando salidas

- ❖ La superación de los problemas observados en la Formación Inicial y Continua de lxs nuevxs Docentes reclama, entre otras revisiones, la participación real, y no meramente simbólica, de lxs formadorxs de formadorxs, de lxs Estudiantes y de lxs Egresadxs recientes en su estructuración y desarrollo.
- ❖ La superación de la disociación entre teoría y práctica. La distancia entre el currículo explícito y el “no explícito”, solo puede ser percibida en sus alcances y consecuencias por quienes la experimentan diariamente.
- ❖ La contradicción entre quienes comunican una teoría sin práctica y quienes muestran una práctica sin teoría explica la distancia existente entre el/la educador/a que se pretende formar y el/la que egresa.

En síntesis, ¿se pensará a la teoría y a la práctica como dos instancias que es necesario articular en el proceso de enseñanza o se aceptará que hay entre ellas una unidad intrínseca que se quiebra artificialmente en el acto de enseñar?

¿Seguiremos pensando entramado teóricos / prácticos sin pensar en reformular la organización escolar de los Institutos, sin pensar en la organización del trabajo?

No hay comunidad educativa sin proyecto compartido y asumido como responsabilidad colectiva y no habrá proyecto común sin comunicación y sin cooperación de todxs lxs involucradxs.