



## **El enfoque de la Sistematización del trabajo docente en el camino de la construcción de un Movimiento Pedagógico Latinoamericano y hacia la descolonización del saber<sup>1</sup>**

### **Presentación general**

La presente comunicación es el resultado una reflexión metodológica, epistemológica y político-pedagógica, que se realiza a partir del análisis del proceso de lucha sostenido por la Confederación de Trabajadores de la Educación de República Argentina [CTERA] para impulsar y garantizar condiciones laborales que favorecedoras de procesos de producción de conocimientos acerca del trabajo docente.

Esta trayectoria de lucha reivindicativa sostenida por el sindicato docente es parte de una disputa histórica que la organización ha mantenido en el camino de construcción colectiva de un Movimiento Pedagógico Latinoamericano. Disputa que hoy se redefine en un escenario donde, además del desafío de pensar y recrear propuestas alternativas para la construcción de conocimientos desde una perspectiva descolonizadora del saber, también se presenta la necesidad de confrontar con el poder hegemónico que pretende seguir avanzado sobre el campo popular, a través, entre otras cosas, de los mandatos privatizadores de la educación y de los dispositivos de evaluación estandarizados que pretenden someter a la docencia a los parámetros economicistas propios del modo de producción capitalista.

La reflexión que desplegamos en esta comunicación, gira en torno al análisis de las condiciones, controversias y desafíos que se nos presentan, como clase

---

<sup>1</sup> Ponencia presentada por Miguel Duhalde (Secretario de Educación de CTERA) en el Seminario Internacional de la Red ESTRADO, realizado en Salvador de Bahía, Brasil, del 12 al 15 de Agosto 2014. Panel: "Investigar la docencia con quien la realiza".

trabajadora, en el camino hacia la construcción de un pensamiento decolonial que opere como sustento del Movimiento Pedagógico Latinoamericano.

En este camino encontramos a las múltiples y diversas experiencias desplegadas por la organización gremial de los trabajadores de la educación en la Argentina que, en su mismo devenir histórico, vinculan procesos de sistematización, investigación, documentación narrativa, formación e, incluso, modos alternativos de evaluación; entendida esta última, también como una posibilidad para generar conocimientos desde una perspectiva crítica y emancipadora y no como mecanismo de control y sometimiento a los parámetros eurocéntricos del saber.

### **Notas acerca del contexto**

La CTERA, desde su misma constitución<sup>2</sup> viene sosteniendo que es sustancialmente necesario que los docentes cuenten con las condiciones laborales adecuadas para que en su proceso de trabajo puedan realizar un permanente análisis crítico acerca de las prácticas pedagógicas desplegadas en la cotidianeidad escolar. Es decir, para que puedan tomar conciencia como clase trabajadora acerca del conocimiento que produce su propio trabajo.

Este planteo se sostiene con fundamentos y acciones concretas a lo largo de toda la trayectoria de la confederación de docentes, llegando a su máxima expresión en la etapa de la historia sindical en la que se valora extremadamente la importancia que tiene para los educadores la definición de un Movimiento Pedagógico Nacional. Este movimiento nacional que se despliega más activa y enérgicamente en los años 90, a través de la resistencia organizada contra el modelo neoliberal, recupera, por un lado, la tradición de lucha sostenida por el sindicato docente desde sus orígenes; y recrea, por otro, las ideas medulares del pensamiento social crítico latinoamericano. Por lo cual, su misma constitución no puede pensarse de manera escindida a lo que se dio en llamar el Movimiento Pedagógico Latinoamericano.

---

<sup>2</sup> La confederación de Trabajadores de la Educación se crea el 11 de setiembre de 1973, en el Congreso de Huerta Grande, Córdoba. Ver Vázquez S. Balduzzi J. (2000) *De apóstoles a Trabajadores*. Cap. IV "Se concreta la unidad", sobre la constitución, declaración de principios.

Entendemos que el Movimiento Pedagógico en Argentina comienza a tomar forma como tal en un contexto nacional y latinoamericano caracterizado por la imposición de políticas neoconservadoras y neoliberales. En ese magma complejo, dinámico y efervescente, caracterizado por la hegemonía del mercado y el ajuste estructural que socava los pilares fundamentales del Estado, se plantean medidas políticas y económicas que restringen dramática y salvajemente los derechos laborales y sociales; en ese mismo escenario, también se recrea un proyecto sindical docente que no solo resiste los embates de la lógica mercantilista en educación, sino que también se propone la generación y reedición de alternativas político-pedagógicas para la transformación desde una perspectiva emancipadora y decolonial. Básicamente, desde este proyecto sindical se plantea la necesidad de ligar la lucha reivindicativa con la lucha por el conocimiento y, de esa manera, disputar el sentido público, popular y democrático de la educación.

En el contexto actual de la Argentina existen otras condiciones y, por lo tanto, nuevos desafíos para poder seguir avanzando en los sentidos político-pedagógicos antes planteados por la organización sindical. Nos referimos particularmente a que hoy la docencia argentina, gracias a la lucha sindical, cuenta con importantes conquistas laborales -como, por ejemplo, el acuerdo paritario sobre formación permanente y en ejercicio firmado en noviembre de 2013- que garantizan más espacios y tiempos institucionales y mejores condiciones de trabajo para desplegar procesos de sistematización-investigación en las escuelas.

En este marco paritario, entre otras cosas, se plantea "...un componente de autoevaluación institucional formativa, integral y participativa". En este sentido, se deja claramente expresado, que la evaluación no se plantea como un mecanismo de control pensado con una lógica propia y aislada de la formación. Por el contrario, queda bien expresado que es necesario plantear un sistema o dispositivo de evaluación como dimensión de un proceso más complejo que considera a la evaluación pero que no la ubica como un fin en sí mismo. Esto implica, claramente, diferenciarse de las políticas de evaluación construidas bajo la lógica neoliberal del *accountability*.

Desde nuestra perspectiva consideramos que todo proceso de evaluación tiene que pensarse ligado a las políticas nacionales de formación permanente y en ejercicio, a fin de contribuir con el desarrollo de prácticas pedagógicas dirigidas a resolver problemas concretos de los y las estudiantes, las escuelas y la comunidad. Así, la evaluación debe ser entendida y repensada como práctica democrática y productora de conocimientos acerca de los procesos de trabajo docente y de los aprendizajes. Esto implica despegar el sentido de la evaluación del puro control para situarlo en el lugar del aprendizaje compartido entre quienes participan del proyecto educativo, a los efectos de llegar a producir transformaciones o mejoras en el sistema y, para ello, los procesos de sistematización de experiencias se tornan en una herramienta muy valiosa para lograrlo.

### **Del pensamiento crítico al “Movimiento Pedagógico Latinoamericano”, y viceversa...**

Acordamos con el planteo conceptual que define los “nuevos movimientos sociales” como aquellos modos de organización que establecen los sujetos en determinados momentos de crisis políticas y sociales, y que se enmarcan en el contexto de las “resistencias mundiales” en favor de las luchas por los derechos sociales y humanos, y en contra de las situaciones de injusticia que resultan como consecuencia de dichas crisis.

Estos nuevos modos de organización son considerados “movimientos sociales”, a partir del momento en que se logra sostener cierta continuidad y sistematicidad de las acciones organizadas por el colectivo; lo que permite, a su vez, definir una identidad compartida por los sujetos participantes y reconocida por la sociedad través del tiempo.

En este sentido, podemos decir que la perspectiva que tenemos del “Movimiento pedagógico”, en ciertos aspectos, coincide con esta categoría de nuevos movimientos sociales que acabamos de definir. Ya que es un modo de organización colectiva de resistencia de las y los educadores que surge ante la crisis educativa provocada por la implementación de las políticas neoliberales y neoconservadoras. En países de América Latina, este proceso es protagonizado por las organizaciones sindicales respectivas, las cuales ubican a la pedagogía

en el centro del debate social y político, ligando la disputa por el conocimiento con la lucha por las reivindicaciones del sector docente.

Desde la década de los años '80, nos encontramos con la experiencia colombiana que, en el marco de un proceso de luchas sindicales por el derecho a la educación, inicia el llamado Movimiento Pedagógico Nacional, impulsado por la Federación Colombiana de Educadores (FECODE). Este movimiento “constituyó una singularidad sin precedentes en tanto significó una experiencia de lucha social por la recuperación de la pedagogía como saber fundante de la formación y del quehacer del maestro, adelantada por el sindicato más allá de las luchas gremiales reivindicativas. La recuperación de la pedagogía como núcleo identitario de la condición del maestro y como asunto objeto de debate público nacional constituyó un hecho histórico cuyas repercusiones todavía estamos viviendo”. (Pulido 2008:6)

En consonancia con esta línea de reflexión y de acción, en Chile también surge un Movimiento Pedagógico Nacional que parte por hacer una crítica hacia la organización gremial que, según lo pone de manifiesto el propio Secretario General de entonces, Jorge Pavéz Urrutia (1996), hasta ese momento histórico sólo había privilegiado el interés reivindicativo salarial por sobre lo propiamente pedagógico. Este reconocimiento crítico hacia el interior de la propia organización es el punto de quiebre y de partida para la constitución de un movimiento pedagógico nacional que, en 1999, comienza a tomar forma concreta a través de la organización de seminarios, grupos de investigación, círculos de estudios y otras tantas actividades que tienen como rasgo en común la impronta de un debate que pone en paridad la situación gremial y la cuestión pedagógica. La idea básica que articula los esfuerzos de este movimiento es la necesidad de construir desde la base docente “un pensamiento pedagógico crítico activo, que lograra presencia en el debate educativo y argumentos sólidos para influir en las políticas educacionales, en las demandas reivindicativas para la profesión docente y en las tareas específicas de la enseñanza...”. (Colegio de Profesores de Chile, 2009:106)

El surgimiento del Movimiento Pedagógico Nacional en la Argentina se da en el proceso de lucha que, en los años 90, encabeza la CTERA contra las políticas de imposición del modelo neoliberal y neoconservador en el campo educativo.

Se perfila un modelo de construcción sindical que vincula la lucha gremial con la producción pedagógica. Claramente se asume la necesidad de replantear las prácticas y discursos de la lucha sindical docente para desbaratar los argumentos de quienes arremeten contra la escuela pública e intentan imponer la lógica de la regulación mercantil para el campo de la educación.

*“El pensamiento pedagógico elaborado desde CTERA comienza a tener proyección pública a través de la masificación de encuentros de reflexión, cursos de formación, congresos de educación provinciales y nacionales y la publicación de revistas, boletines, libros. Esta situación obliga en simultáneo a profundizar y tratar de hacer cada vez más colectivos y orgánicos los análisis sobre la realidad educativa para que los posicionamientos públicos sean verdaderamente representativos de los avances en la comprensión crítica de la base docente. [...] La potencialidad de estos espacios de resistencia y producción político-pedagógica permitió tejer una red de vinculaciones con universidades nacionales, movimientos de educadores populares, centros de investigación, intelectuales críticos, organizando en los hechos -aunque sin estructura orgánica- un polo de defensa de la escuela pública.” (Vázquez, S. 2005:35)*

El Movimiento Pedagógico Nacional según la CTERA, es *“La posibilidad de que los trabajadores de la educación empecemos a debatir con el conjunto del pueblo una propuesta educativa. Porque como trabajadores de la educación y como pueblo, necesitamos una propuesta pedagógica que sintetice nuestros intereses. Como parte de los sectores populares necesitamos un sistema educativo que nos sirva a todos. Porque transformar la realidad, no es una necesidad solamente de los docentes, sino del conjunto.” (Cardelli, 1993:5)*

*“Como saldo de una década de oposición sistemática a estas políticas CTERA logró un perfil sindical que la distingue, en tanto la proyecta al terreno de la disputa política e ideológica nacional. Hacia el interior de sus propias organizaciones gremiales, se fue construyendo una concepción que descorporativiza las reivindicaciones laborales docentes -porque inserta la lucha por sus derechos en la lucha política más universal por el derecho social a la educación- y transforma los sindicatos docentes en articuladores de un*

*polo de opinión y acción en defensa de la escuela pública, con capacidad de constituir un movimiento pedagógico nacional". (CTERA, 2003:48)*

Entendemos que estos movimientos pedagógico-sindicales –que brevemente se describen a modo de ejemplo-, en sus acciones territoriales van resignificando, cada uno a su manera, algunos de los principales fundamentos del pensamiento social crítico latinoamericano y recrean tanto las ideas centrales de la génesis de este pensamiento social crítico –Simón Rodríguez, José Martí, Carlos Mariátegui- como las consecuentes redefiniciones del mismo –Paulo Freire, Orlando Fals Borda, Edgardo Lander, Aníbal Quijano, Enrique Dussel, Pablo González Casanova, entre otros. Como así también, se replantean las formas de comprender la realidad y las perspectivas para transformarla; valiéndose, para ello, de aportes tales como la propuesta del pueblo mapuche basada en la perspectiva de la construcción de una "soberanía epistemológica". Esta soberanía epistemológica está basada en la idea de la autodeterminación de los pueblos y la ruptura que plantea el pueblo mapuche se presenta como una posibilidad para repensarse a sí mismos y para repensar la propia historia.

Otro aporte importante es que proviene del “Taller de historia oral andina” a partir de la valoración de los procesos de oralidad como forma de deconstrucción de la historia oficial colonizadora. Es otra forma de pensar la historia nacional que permite cuestionar el pasado que se presenta desde la perspectiva colonizadora y resignificar al mismo (pasado) dando un giro emancipador.

Así podríamos seguir enumerando enfoques y perspectivas que se plantean hacia la emancipación, y que, en definitiva, abonan a estos movimientos pedagógicos que recrean el pensamiento crítico, en su disputa contra el imperialismo, el pensamiento único y el eurocentrismo impulsado y sostenido por la lógica capitalista.

Al retomar el ideario crítico-emancipador, el movimiento pedagógico invita, a través de sus acciones, a combatir al pensamiento colonial en sus más diversas manifestaciones y llama de manera enérgica a la superación de este sistema de opresión.

## **¿En qué consiste la sistematización de experiencias pedagógicas?**

La sistematización es un proceso de construcción de conocimientos a partir de nuestra experiencia de intervención en una realidad social. Como todo proceso, implica un conjunto articulado de componentes, dimensiones, fases y momentos.

En sentido amplio, la sistematización significa un primer nivel de teorización acerca de la práctica y, a su vez, se constituye como una instancia muy propicia para la articulación teoría-práctica. Por un lado, pretende modificar la práctica y la intervención sobre la realidad desde lo que ella misma nos enseña; por otro lado, aspira a revisar, confrontar y modificar, de ser necesario, el corpus teórico preexistente; es decir, resignificar el conocimiento para entenderlo como una herramienta útil, que permite comprender y transformar la realidad.

Por lo tanto, la sistematización no se reduce a registrar o recopilar información, sino que va más allá de eso, y lo hace a través de su explícita intencionalidad de producir conocimientos sobre (“y desde”) la experiencia pedagógica. Esto implica un proceso de interpretación crítica acerca de la vida cotidiana en la escuela para profundizar el conocimiento acerca de ella y para pensar en posibilidades de transformación emancipadora.

Desde nuestra perspectiva, la sistematización es entendida como un proceso de investigación ya que no solo se plantea como objetivo principal la producción de conocimientos, sino que para ello, además define un determinado andamiaje metodológico y despliega una estrategia general desde la que se propone, también, una relación específica entre el corpus teórico y el corpus empírico. Esto no solo implica reconocer a los procesos de sistematización como modos de producción de conocimientos con criterios de validación propios sino, además, poner en cuestionamiento las definiciones clásicas de investigación que han quedado atadas a los criterios de validación propios del pensamiento colonial que funciona en la ciencia moderna, sostenidos en el eurocentrismo cognoscitivo.

El cuestionamiento a los modos tradicionales eurocéntricos no queda limitado a las cuestiones del método, sino que se extiende a la dimensión epistemológica

de los procesos de investigación y a la concepción misma de conocimiento. En tal sentido, asumimos que no se trata de producir conocimientos para llenar cada vez más estantes de bibliotecas o para concebirlo como un bien de capital pasible de ser acumulado; sino, por el contrario, lo entendemos como un proceso social y político, del que participamos para intervenir sobre el sentido de esta producción. Un conocimiento, en definitiva, que adquiere sentido a partir de las relaciones sociales entre los sujetos, en determinados contextos históricos.

### **Fundamentos políticos y epistemológicos acerca de la “sistematización del trabajo docente”**

Partiendo de una crítica hacia las perspectivas reduccionistas que colocan a los docentes en el lugar de simples ejecutores o reproductores de conocimientos, se propone la metodología de la sistematización del trabajo docente como una rama dentro del enfoque general de la “sistematización de experiencias”. Hablamos de “rama” o “ramificación” porque, sin salirse de los planteos generales de la idea de sistematización en sentido amplio, define su particularidad al concebirse desde y acerca del “trabajo docente”. En la misma definición de su objeto de estudio (trabajo docente) consigue un status diferencial del resto de los procesos de sistematización pues se trata de un enfoque en el que el sujeto trabajador que investiga se con-funde con el objeto y ese objeto es, a la vez, condición de realización.

Desde nuestra perspectiva pedagógica y sindical consideramos que no hay posibilidad de desplegar ningún proceso de sistematización del trabajo docente si no es llevado a cabo por ese sujeto trabajador de la educación con-fundido con ese objeto de estudio. Es decir, se trata de un trabajador de la educación que estudia el trabajo docente, a partir de la problematización del mismo, y teniendo en cuenta que ese proceso debe tener el status de “dimensión constitutiva” de en la configuración del propio puesto de trabajo. Esta condición necesaria es un horizonte de lucha para la organización sindical sobre el cual se han alcanzado distintos niveles de concreción.

La existencia real de esta condición necesaria (procesos de formación y sistematización como dimensión constitutiva del puesto de trabajo docente)

brinda, concomitantemente, la posibilidad de resignificar la identidad docente de modo tal que el educador pueda reposicionarse como sujeto social, protagonista de la construcción político-pedagógica que requiere la escuela pública, popular y democrática. En definitiva, permite desplegar la curiosidad epistemológica (en sentido freireano del término) acerca del conocimiento que produce su propio trabajo.

La definición de la sistematización del trabajo docente no es una decisión meramente técnica que puede aplicarse desde cualquier enfoque. Por el contrario, esta decisión necesita mantener una vigilancia epistemológica para garantizar que dicho proceso se encamine hacia la problematización de la realidad desde una perspectiva crítica para transformarla y no para conformarse y reproducirla. La necesidad de superar este lugar pasivo en el que se ha intentado ubicar al docente, es un planteo histórico que ha sostenido el sindicato de los trabajadores de la educación como una práctica de resistencia; práctica que mientras resiste no se queda en un planteo inmovilizador, sino que prospera en la construcción y recreación de formas alternativas de pensar, sentir y hacer en el campo educativo. Son “alternativas” porque se constituyen en contra de los sentidos políticos y pedagógicos coloniales, reinventando permanentemente las formas de lucha “emancipadoras”.

La necesidad de modificar la perspectiva teórica y epistemológica propia del colonialismo se presenta como una condición de posibilidad para encarar la remoción de los “núcleos duros” del sistema, que por lo general permanecen enquistados y naturalizados en las prácticas cotidianas escolares. Por ello, creemos en la importancia de los procesos de sistematización ya que, en ellos, el sujeto trabajador de la educación se reposiciona y “produce” conocimientos sobre su proceso de trabajo; conoce, reconoce y, al hacerlo, habilita la posibilidad de transformación. Este cambio de perspectiva significa también la necesidad de reflexionar críticamente sobre las condiciones de trabajo docente y sobre los espacios y tiempos para la producción de sentido acerca de dicho trabajo docente.

La sistematización de experiencias pedagógicas en general y la sistematización del trabajo docente en particular son modos de investigación educativa que

implican poner en diálogo problematizador las dimensiones epistemológica, metodológica y técnica, propias de todo proceso de producción de conocimiento. Así entendido, el caso de la sistematización llevada a cabo por los mismos trabajadores de la educación aspira a superar el mero procedimiento mecánico del registro para avanzar hacia procesos más complejos que signifiquen indagar, problematizar, registrar (como parte de un proceso más complejo), resignificar y generar teoría acerca del trabajo docente. En definitiva, se trata de conocer la realidad y comprenderla para intervenir, sintiéndose el docente sujeto protagónico en la construcción de una pedagogía emancipadora, decolonial y en co-labor.

### **¿Desde qué enfoque pensamos la sistematización del trabajo docente?**

La idea de describir el enfoque desde el que la organización sindical se plantea los procesos de sistematización tiene que ver, por un lado, con el reconocimiento de que no existe una única manera de concebir y de llevar adelante dichos procesos; por otro lado, nuestra idea de “descripción del enfoque” tiene que ver con la necesidad de reconocer [volver a conocer] a un conjunto de enfoques y perspectivas preexistentes, que se presentan como posibles aportes para ser resignificados desde esta otra perspectiva que proponemos.

No haremos aquí una descripción exhaustiva de cada una de las corrientes, ni una “cronología” sobre la aparición de los diversos enfoques que existen acerca de la idea de sistematización de experiencias, sino que nos circunscribiremos a analizar los potenciales aportes que pueden brindar dichas perspectivas, a los efectos de considerar cómo los mismos podrían ser remontados desde la idea de sistematización del trabajo docente.

La idea, entonces, es reconocer aquellas huellas o sedimentos de las principales corrientes que se vinieron instituyendo hasta el momento, para repensar una nueva forma de sistematización que, en lugar de renegar de los “saldos residuales” los considere como emergentes que, en los nuevos contextos, presentan diversas potencialidades para conocer, reconocer, comprender y transformar las prácticas, en el camino de la construcción de una pedagogía emancipadora y decolonial.

Lógicamente, estos supuestos que presentamos sobre nuestra idea acerca de la sistematización de experiencias pedagógicas no es un *vademécum* o recetario que pretende prescribir la acción, se trata simplemente de una anticipación de sentidos para ser puestos en permanente revisión y crítica a partir del despliegue de las diversas experiencias de sistematización que se concreten en los contextos específicos. De hecho, la primera definición de sistematización -y de ella nos valemos- surge de la necesidad de recrear un método de indagación que rompa con las tradiciones de la ciencia eurocéntrica que fragmenta, disecciona y separa la práctica de la teoría. Desde nuestra perspectiva partimos por reconocer que la sistematización significa, antes que nada, la realización de un esfuerzo colectivo y colaborativo [a modo de ejercicio de co-auto-reflexión y de reflexividad tal como lo plantea el enfoque etnográfico] por analizar la práctica educativa, interpretar los significados que tienen los sujetos participantes acerca de la misma, y reflexionar sobre estos significados con la intencionalidad de avanzar en procesos cada vez más complejos de problematización y conceptualización (producir teoría) acerca de dicha práctica.

Esta forma que proponemos para la sistematización de experiencias implica una complementariedad de enfoques pues tiene en cuenta a la experiencia pedagógica como un espacio de interacción, comunicación y relación entre sujetos sociales [interaccionismo o *enfoque dialógico-interactivo*]. Esta interacción se da en un proceso de interpretación [*enfoque hermenéutico-crítico*] que realizan estos sujetos participantes con la intencionalidad de comprender la cultura escolar y las relaciones de poder que en ella están en juego. La idea misma de “cultura escolar” nos remite, por un lado, a los aportes del *enfoque etnográfico* que plantea la observación de estos escenarios y los registros de lo “no-documentado” con la intencionalidad de desnaturalizar lo cotidiano escolar; por otro lado, nuestra focalización en la “cultura escolar” va ligada a la definición de la “escuela” como unidad de análisis central para la sistematización del trabajo docente. La escuela, además, es el espacio de intervención política y el lugar en el que se constituye el puesto de trabajo docente y es justamente el *enfoque histórico-dialéctico* el que plantea que las experiencias pedagógicas son prácticas sociales históricas,

dinámicas y complejas, constituidas por la contradicción y el conflicto. Siguiendo esta misma línea, la investigación-acción-participativa es el enfoque con el que más afinidad encontramos para pensar los procesos de construcción de conocimientos acerca de la educación y la consecuente transformación de la misma desde una perspectiva emancipadora. Como así también valoramos los importantes aportes que el enfoque etnográfico puede brindar a la hora de analizar, registrar, reflexionar y generar teoría acerca de la cultura escolar en la que se constituye el colectivo docente.

La complementariedad de enfoques es una condición básica para la idea de sistematización del trabajo docente que pretendemos impulsar desde la organización sindical; siempre y cuando estos enfoques no sean entendidos como simples métodos despojados de intencionalidad política y epistemológica; por el contrario, los aportes metodológicos no serán tales si a estos enfoques no se los entiende como posibilidades de procesos decolonizadores del saber. Esto implica la necesidad y el desafío de “imaginar” un modelo o propuesta de sistematización adecuada para el contexto actual y construido desde la perspectiva de los trabajadores de la educación, en tanto sujetos de una clase social.

### **Acerca del objeto de investigación: ¿Qué sistematizar?**

#### ***El “trabajo docente” como objeto de estudio: reflexiones en torno a una práctica social.***

El enfoque de la sistematización del trabajo docente que promueve la organización sindical abre una oportunidad para disputar sentidos y presentar batalla desde la posición de la clase trabajadora en educación acerca de los saberes que se ponen en juego en los procesos político-pedagógicos del campo de la educación. Qué, cómo, porqué y para qué enseñamos necesariamente debe ser definido a partir de la reflexión sobre cómo nos posicionamos los educadores con relación a nuestro propio trabajo docente.

En los procesos de sistematización llevados a cabo por los propios docentes subyace la posibilidad de poder discutir en profundidad qué aspectos de la realidad nos interesan conocer, y fundamentar por qué consideramos a dichos aspectos como relevantes y significativos en un determinado contexto

sociohistórico. Es decir, no valoramos la sistematización por la sistematización misma en tanto procedimiento para el registro de información; sino que nos focalizamos en la oportunidad que esta brinda para problematizar la realidad y para disputar los sentidos y significados de los objetos-problema de estudio que se construyen en el campo social y educativo.

Por todo esto que venimos planteando con relación a la pregunta sobre **qué sistematizar**, consideramos que hoy es fundamental realizar una profunda revisión crítica sobre esta categoría central de “trabajo docente”; teniendo en cuenta para ello, a la organización del trabajo, la organización institucional y la organización curricular, como sus principales dimensiones constitutivas.

Según nuestro punto de vista, y tal como ya lo hemos expresado, el **“trabajo docente”** es, al mismo tiempo, objeto y condición de realización. En este sentido, difiere de lo que habitualmente se denomina **“práctica docente”** pues, desde nuestra perspectiva, consideramos que la práctica es la instancia (temporal y espacial) en donde se manifiesta y puede observarse esta otra categoría más compleja que es el trabajo docente. Categoría que entendemos como compleja en tanto y en cuanto se compone por una dimensión de la organización del puesto de trabajo, una dimensión de la organización institucional y una dimensión de la organización curricular. Este planteo surge y se despliega desde una posición de clase trabajadora y se propone la superación de aquellas miradas que limitan la práctica docente a cuestiones didáctico-pedagógicas. No queremos decir que todas las perspectivas lo hagan de esa manera; sin embargo, optamos por nombrar a lo que hacemos como “trabajo docente”, a modo de desafío político-pedagógico que, como clase trabajadora, queremos plantear también en el campo de la academia, a la hora de debatir sobre las categorías analíticas y sociales que hoy se definen en el corpus teórico existente para entender y explicar la realidad socioeducativa. Planteamos esta categoría “desde” la clase trabajadora y en contra de las perspectivas academicistas que enfocan sus estudios “sobre” el trabajo docente, reproduciendo, en muchos casos, los mecanismos de dominación y los métodos de la ciencia tradicional eurocéntrica.

La idea acerca de **qué investigar** no queda circunscripta a las cuestiones del “objeto” sino que implica, además, un proceso de problematización de la

realidad que consiste en poder hacer las preguntas más adecuadas en cada contexto; es decir, poder construir un problema de investigación que tenga la suficiente significatividad para el colectivo escolar que investiga y la impostergable relevancia social que todo proceso de investigación merece tener a la hora de emprender esta importante tarea de producir conocimientos “desde” y “acerca” del trabajo docente. Son los procesos de problematización de la realidad y de construcción de los objetos-problemas de investigación los que orientan el registro, el tratamiento y análisis de la información para producir las consecuentes conceptualizaciones que, por un lado, podrán brindar aportes y respuestas para las respectivas resoluciones y, por otro, ofrecerán más elementos de análisis para seguir profundizando los procesos de problematización de la realidad y construir nuevos problemas de estudio.

La decisión sobre qué sistematizar, entonces, es político-pedagógica, histórica, situada y dinámica; de ninguna manera podrá tener pretensiones de homogeneización universalista ni permanecer estática con el transcurrir del tiempo. La idea de sistematización de experiencias presenta el desafío de poner en permanente tensión los principales lineamientos políticos, teóricos y epistemológicos del contexto general, con las problemáticas propias de cada comunidad escolar que inicia y mantiene un proceso de construcción de conocimientos con las características que estamos planteando.

En definitiva, se trata de poder formular las preguntas que nos permitan desnaturalizar lo obvio, desmontar lo incuestionable y reconocer lo que no conocemos de la vida cotidiana escolar. Las preguntas organizadas como problema de investigación deben conducir a la construcción de nuevas relaciones conceptuales para resignificar las ideas y los sentidos que le dábamos a los problemas antes de ser estudiados e investigados. Así, la sistematización se convierte en la posibilidad de transformar la mirada acerca de la realidad y comprender la dinámica educativa en toda su complejidad; es decir, entender que en la misma se juegan y conviven procesos de reproducción, resistencia, control, construcción, disputa, negación, reconocimiento -entre otros-, que caracterizan la cultura escolar.

**¿Por qué sistematización del “trabajo docente” en el contexto histórico actual?**

Hoy resulta impostergable para los trabajadores de la educación el desafío de construir dispositivos para la producción de conocimientos acerca del trabajo docente. Para ello es necesario recrear, desde una perspectiva decolonial, las formas que ya existen para investigar la cotidianeidad escolar y los procesos educativos, como así también reinventar nuevos modos de producir conocimientos en los que el docente se considere sujeto protagónico de dicho proceso y no mero objeto de estudio.

En tal sentido, es necesario dar un debate teórico, epistémico y metodológico acerca de las condiciones de realización técnicas e institucionales que se necesitan para desplegar un sistema que nos permita conocer mejor la realidad educativa (a nivel nacional, jurisdiccional e institucional), estudiarla, problematizarla y construir alternativas para la transformación en el sentido que nos propone la pedagogía emancipadora.

Es así que los procesos de sistematización de experiencias -y en este caso especial la sistematización del trabajo docente-, también abonan el terreno para pensar en dispositivos de co-evaluación institucional alternativos, adecuados para trabajar a nivel institucional en el contexto actual. Es decir, dispositivos de evaluación que permitan resistir la presión que el poder dominante ejerce a través de los mecanismos internacionales de evaluación estandarizados. En esta línea de pensamiento, desde la clase trabajadora docente se propone pensar la evaluación ligada a los procesos más complejos que la contienen como dimensión constitutiva, tales como la formación y el trabajo docente.

Hay tres cuestiones fundamentales que esta forma de producir conocimientos (la sistematización del trabajo docente) pone “patas para arriba” con respecto a la tradición academicista en la que, justamente, se basan los sistemas hegemónicos de evaluación estandarizados.

- **otra concepción de conocimiento;** porque supera la perspectiva del pensamiento colonial que ve en el conocimiento una mercancía y una herramienta de dominación, para proponerse el desafío de la generación de instancias de trabajo colectivo para concebir al conocimiento como solidaridad.

- **otra forma de entender la relación teoría-práctica**; porque no se observa la realidad para confirmar lo que ya dicen las teorías, sino para problematizarla y construir otras miradas descolonizadas y nuevas preguntas sobre la escuela en particular y la educación en general.
- **otra manera de establecer la relación sujeto-objeto**; porque el docente pasa de ser objeto de investigación de otros a ser sujeto protagónico en el proceso de producción de conocimientos y en la elaboración de propuestas alternativas de intervención.

#### Bibliografía utilizada

- Balduzzi, J. y Vázquez, S.A.** (2000): *De apóstoles a trabajadores*, Ed. CTERA, Buenos Aires.
- CTERA, Secretaria de Educación** (2004); *Apropiarnos de los conocimientos que se construyen en nuestra práctica*, cuadernos de formación sindical, Ed. Más libros más libres, Bs. As.
- Fals Borda Orlando** (2008); "orígenes universales y retos actuales de la I.A.P (Investigación Acción Participativa)", Revista Peripecias N° 110,
- Freire Paulo**, (1973) *¿Extensión o Comunicación? La concientización en el medio rural*. Ed. Siglo XXI.
- Guber Rosana** (2011); *La etnografía. Método, campo y reflexividad*, Siglo XXI editores, Bs. As.
- Marimán, P., S. Caniuqueo, J. Millalén y R. Levil** (2006) "Introducción. Política y conocimiento". En: *ii...Escucha, winka...!! Cuatro ensayos de historia nacional mapuche y un epílogo sobre el futuro*. Chile: LOM. Pp. 1-16.
- Mejía Marco Raúl** (2010): "Los movimientos educativos y pedagógicos del Siglo XXI", *paper*.
- Nahuelpan Moreno, Héctor y cols.** (2011) "Introducción. Ta iñ fijke xipa rakizuameluwün". En: *Ta Iñ Fijke Xipa Rakizuameluwün. Historia, colonialismo y resistencia desde el país Mapuche*. País Mapuche: Ediciones Comunidad de Historia Mapuche. Pp. 1-21.
- Pavez Urrutia Jorge** (1996): "Editorial", en *Colegio de Profesores de Chile*, Revista Docencia, Año I, N° 1, Junio 1996, Santiago de Chile.
- Pulido Chaves Orlando** (2008): "La Federación Colombiana de Educadores (FECODE) y la lucha por el derecho a la educación. El Estatuto Docente", Laboratorio de Políticas Públicas, Serie Ensayos & Investigaciones, N° 31, Buenos Aires.
- Quijano, Aníbal** (2007) "Colonialidad del Poder y Clasificación Social" en Santiago Castro Gómez y Ramón Grossfogel. *El giro decolonial. Reflexiones*

para una diversidad epistémicas más allá del capitalismo global. Siglo del Hombre Editores. Bogotá

**Rivera Cusicanqui, Silvia** (1990): "El potencial epistemológico y teórico de la historia oral: de la lógica instrumental a la descolonización de la historia" en *Temas Sociales*, 11, pp. 49-75

**Rockwell Elsie** (2009); *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*, Paidós, Bs. As.

**Santos, Boaventura de Souza** (2006) "Hacia una sociología de las ausencias y de las emergencias" en Boaventura de Souza Santos, *Conocer desde el Sur. Por una cultura política emancipatoria*. Fondo Editorial de la Facultad de Ciencias Sociales- UNMSM. Lima Perú