



Artista: Flavia Herrero

Trabajo docente y producción de conocimientos. Consideraciones generales desde la perspectiva de la Confederación de los Trabajadores de la Educación de la Argentina

- EDUCATIONAL WORK AND KNOWLEDGE PRODUCTION. GENERAL CONSIDERATIONS FROM THE PERSPECTIVE OF THE CONFEDERATION OF EDUCATION WORKERS OF ARGENTINA
- TRABALHO DOCENTE E PRODUÇÃO DE CONHECIMENTOS. CONSIDERAÇÕES GERAIS DESDE A PERSPECTIVA DA CONFEDERAÇÃO DOS TRABALHADORES DA EDUCAÇÃO DA ARGENTINA

Miguel Duhalde* / miguelduhalde@ctera.org.ar

Resumen

El presente artículo es un esfuerzo por pensar la idea “sistematización del trabajo docente” que se propone colocar límites a las perspectivas reduccionistas que entienden al docente como ejecutor y productor de conocimientos. De ahí que el trabajo docente se debe entender como una problematización del quehacer mismo del docente a la vez que se resignifica su identidad y su posicionamiento como sujeto social. Acontecimientos que lo hace protagonista de una pedagogía emancipadora y decolonial. Para cumplir este propósito el trabajo desarrolla los siguientes momentos expositivos: a) La sistematización del trabajo docente: enfoques y perspectivas, b) El “trabajo docente” como objeto de estudio: reflexiones en torno a una práctica social, c) ¿Quién es el sujeto que construye el objeto-problema... qué problematiza?, d) ¿Por qué sistematización del “trabajo docente” en el contexto histórico actual? Estos apartados buscan mostrar un debate en el orden de lo epistémico, conceptual, metodológico y práctico que permitan una comprensión crítica de las condiciones de realización del trabajo docente sus rupturas y continuidades desde una pedagogía emancipadora.

Abstract

This article is an effort to think about the idea of “systematization of educational work”, which proposes to limit reductionist perspectives that see the teacher as the executer and producer of knowledge. Hence, educational work must be understood as a problematization of the work of teachers itself, while their identity and position as social subjects are resignified.

These events make them protagonists of an emancipatory and decolonial pedagogy. To this effect, the article develops the following expository moments: a) systematization of educational work: approaches and perspectives, b) “educational work” as an object of study: reflections on a social practice, c) who is the subject who constructs the object-problem... who problematizes?, d) why to systematize “educational work” in the current historical context? These sections seek to present a debate in the epistemic, conceptual, methodological, and practical levels, which allow a critical understanding of the conditions for the fulfillment of educational work, as well as its ruptures and continuities, from the perspective of an emancipatory pedagogy.

* Secretario de Educación de la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA).

Palabras clave

Sistematización de trabajo docente, producción de conocimiento, educación en argentina, decolonial, pedagogía emancipadora.

Key words

Systematization of educational work, knowledge production, education in Argentina, decolonial, emancipatory pedagogy.

O presente artigo é um esforço por pensar a ideia “sistematização do trabalho docente” que visa pôr limites às perspectivas reducionistas que concebem o docente como executor e produtor de conhecimento. Por isso, o trabalho docente deve entender-se como uma problematização da atividade docente, ao mesmo tempo que ressignifica sua identidade e seu posicionamento como sujeito social.

Acontecimentos que o fazem protagonista de uma pedagogia emancipadora e decolonial. Para este efeito, o trabalho desenvolve os seguintes momentos expositivos: a) a sistematização do trabalho docente: abordagens e perspectivas, b) O “trabalho docente” como objeto de estudo: reflexões sobre uma prática social, c) Quem é o sujeito que constrói o objeto-problema que problematiza? d) Por que sistematização do “trabalho docente” no contexto histórico atual?

Esses pontos procuram mostrar um debate, na ordem epistémica, conceitual, metodológica y prática, que possibilite uma compreensão crítica das condiciones de realização do trabalho docente, suas rupturas e continuidades desde uma pedagogia emancipadora.

Fecha de recepción: 15 de marzo de 2015 Fecha de aprobación: 20 de abril de 2015

Sistematização de trabalho docente, produção de conhecimento, educação na Argentina, decolonial, pedagogia emancipadora.

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

Partiendo de una crítica hacia las perspectivas reducionistas que colocan a los docentes en el lugar de simples ejecutores o reproductores de conocimientos, desde nuestra organización sindical venimos trabajando, reflexionando y debatiendo alrededor de la idea de la “sistematización del trabajo docente”, como un enfoque particular, que es llevado a cabo por los trabajadores de la educación, en el marco de las culturas escolares de las que son sujetos sociales constitutivos.

El enfoque “sistematización del trabajo docente” retoma y ressignifica la experiencia iniciada por las redes de educadores que hacen investigación desde las escuelas Red DHIE-CTERA¹ y que hoy se plasma en una línea de trabajo que, desde el punto de vista epistemológico, se construye al interior del enfoque general de la “sistematización de experiencias”. A esta línea de trabajo la entendemos como “rama” o “ramificación” porque, sin salirse de los planteos generales de la idea de sistematización en sentido amplio, define su particularidad al concebirse desde el “trabajo docente”. La misma definición del objeto

de estudio (trabajo docente) otorga un lugar distinto al 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 para dicho proceso de producción de conocimiento.

Respecto del sentido político, este enfoque se concibe como una “corriente” inscripta en el Movimiento Pedagógico Latinoamericano, que comparte el desafío de la construcción de una pedagogía emancipadora para Nuestra América. Un movimiento en el que no solo se discuten los conocimientos y los saberes pedagógicos, sino también los modos de producirlos, crearlos, recrearlos y comunicarlos.

Desde nuestra perspectiva pedagógica y sindical consideramos que con el enfoque de la sistematización del trabajo docente también se cuestionan los criterios de validación propios de la ciencia tradicional hegemónica, ya que es el mismo sujeto trabajador de la educación quien lleva adelante el proceso de producción de conocimientos, “con-fundiéndose” y siendo parte de ese objeto de estudio particular: el trabajo docente. Es decir, se trata de un trabajador de la educación que estudia el trabajo docente, a partir de la problematización del mismo.

¹ Red de Docentes que Hacen Investigación Educativa de la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina.

Desde el planteo sindical se sostiene como condición necesaria que el proceso de producción de conocimientos acerca del trabajo docente debe entenderse como dimensión constitutiva del puesto y del proceso de trabajo. Esta posición ha sido y es un horizonte de lucha para la organización sindical, y al respecto podemos decir que si bien en la actualidad se han logrado importantes avances en Argentina, aún quedan pendientes muchos desafíos para garantizar amplia y efectivamente las condiciones laborales de realización dignas.

La existencia real de esta condición necesaria brinda, concomitantemente, la posibilidad de resignificar la identidad del trabajo docente de modo tal que el educador pueda repositionarse 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 con ella y reproducir las situaciones de desigualdad e injusticia social. 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 emancipadoras de las luchas populares.

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 de dominación, 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 repositiona y “produce” conocimientos sobre su proceso de trabajo, como colectivo y desde su condición de clase; de esa manera conoce, reconoce, crea y recrea 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, en el marco de las culturas escolares que lo condicionan y determinan.

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, posicionando al colectivo docente como sujeto protagónico en la construcción de una pedagogía emancipadora y decolonial.

La sistematización del trabajo docente: enfoques y perspectivas

La idea de describir los enfoques desde los cuales 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 corrientes y perspectivas preexistentes, que se presentan como posibles aportes para ser resignificados desde la propuesta que estamos pensando como clase trabajadora.

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 el enfoque de la “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 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 peda-

gógica 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 los 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, tal como la ha pensado Fals Borda, 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.

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.

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

El enfoque de la sistematización del trabajo docente que promueve nuestra 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 educativo.

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 la información empírica; sino que nos centramos en la oportunidad que ésta 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”.

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 la categoría más compleja que es el trabajo docente. Categoría que entendemos como compleja en tanto y en cuanto se compone por tres dimensiones constitutivas: organización del trabajo, organización institucional o cultura escolar; organización o política curricular.

Respecto a la *organización del trabajo*, partimos por entender que el trabajo docente, además de ser una práctica, tarea o actividad concreta que realiza el sujeto social docente, también es un proceso reflexivo, que dista de ser individual; por el contrario, es intrínsecamente de carácter colectivo. Asimismo, las características del

“puesto de trabajo” y las formas y maneras que adquiere el “proceso de trabajo”, son condiciones que también operan en la subjetivación e identificación de este sujeto (colectivo) docente.

Cuando nos referimos al “puesto” de trabajo, decimos que el mismo tiene una determinada composición y estructura, signadas por la complejidad, la responsabilidad y una determinada carga de trabajo. Se entiende al puesto de trabajo docente como una construcción social y, por tanto, como una estructura que “refleja el conjunto de relaciones específicas -políticas e históricas- entre grupos en conflicto, en particular los códigos y estructuras de poder de una organización institucional” (Martínez, 1998, p.87).

En cuanto al “proceso” de trabajo docente, nos referimos a las tareas específicas que realizan los educadores, y que, en su conjunto, permiten caracterizar dicho proceso²: Tareas directamente vinculadas con el proceso educativo del estudiantado; Tareas de formación y desarrollo profesional; Tareas de relación con el entorno escolar; Tareas de investigación curricular y educativa; Tareas de participación, gestión y conducción política y directiva de las instituciones.

Cuando nos referimos a la *cultura escolar* como dimensión constitutiva y estructurante del trabajo docente, lo hacemos en tanto entendemos que la misma es la institución en la que se toman las decisiones en cada contexto histórico acerca de cómo se conduce y direcciona la distribución, circulación y producción de conocimientos; como así también sobre las formas y modos en las que se realiza esa producción y las relaciones de poder que se instituyen en la misma. Desde esta perspectiva, cuestionamos la tendencia que equipara la organización de las instituciones educativas a la idea de la gestión de tipo empresarial, en la que los directivos son vistos como gerentes, los docentes como empleados y los estudiantes como clientes.

Hoy estamos llevando a cabo una profunda revisión de nuestra idea sindical acerca de la “organización institucional”, tanto desde un sentido estratégico y

² Esta tipología es construida a partir de los planteos de Martínez Bonafé (1998) y resignificada desde nuestra experiencia sindical en CTERA.

político-pedagógico, como también desde una perspectiva teórica-analítica. Para esto último nos valemos, entre otros, de los aportes que en este sentido hace el enfoque etnográfico, encarnado especialmente desde la perspectiva histórico-cultural que propone Elsie Rockwell. En torno a ello, hoy pensamos que la dimensión de la “organización institucional” debería ser, más bien, entendida como “cultura escolar”. Ya que con este enfoque es posible comprender tanto la dimensión histórica de las culturas escolares, como así también los matices significativos de los contextos socio-culturales, y las continuidades/discontinuidades e, incluso, rupturas temporales propias de las instituciones educativas.

Gracias a esta manera de ver la cuestión, es posible desprenderse de los análisis que recortan la mirada en los organigramas institucionales o en los aspectos burocrático-administrativos de la problemática institucional. Como así también permite romper con “...los conceptos clásicos acerca de ‘institución’ y específicamente de institución educativa, que ponen énfasis en los fines y objetivos institucionales y la organización jerárquica, en la legalidad y normatividad reglamentaria como determinantes del comportamiento de los actores que cumplen ciertos roles y como referentes para el control y la evaluación; estos conceptos son el trasfondo implícito común tanto de la planeación educativa como de gran número de investigaciones educativas que no encuentran dificultad alguna en convertir la clasificación oficial de escuelas, maestros y alumnos en sus marcos de muestreo o en tomar como ‘datos’ la información que el sistema recoge con sus propios mecanismos y categorías; en aceptar como parámetros de evaluación los que el sistema propone. La continuidad entre el ámbito investigativo y burocrático se moderniza con modalidades de “análisis de sistemas” y “prospectiva”, sin que se cuestione la estructura básica de su concepción de la escuela”³.

Respecto de la *política curricular*, partimos por entender que la disputa por el currículum, en todo momento histórico, se constituye como una dimensión que estructura el trabajo docente; y en tal sentido asumimos como propia la definición de Alicia de Alba del año 1991 acerca

del currículum, ya que compartimos la idea de que el mismo es una “síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos...) que conforman una propuesta político-educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios...” (De Alba, 1998, p.59). Como así también coincidimos con la idea de que a esa síntesis se llega a través de diversos mecanismos de negociación e imposición social: “El currículum se construye a través de un proceso de lucha entre grupos y sectores” (De Alba, 1998, p.63). Esto nos lleva a analizar el lugar, la posición y el papel que juegan los trabajadores de la educación respecto del esquema de “sujetos sociales del currículum” que define Alicia de Alba: “a) los sujetos de la determinación curricular, b) los sujetos del proceso de estructuración formal del currículum, c) los sujetos del desarrollo curricular” (1998, p.92).

Asimismo, encontramos muy valiosos los aportes que surgen de la noción de currículum que Alicia de Alba recrea en el año 2012, porque nos permite repasar el lugar o los lugares que los trabajadores de la educación ocupan en los distintos escenarios en tanto se constituyen como sujetos sociales del currículum: “El currículum es una propuesta cultural y político-educativa que se constituye a partir de la sobredeterminación de una compleja síntesis cultural y político educativa, como un *dispositivo educativo de poder y saber*...”. Tal como sostiene de Alba, dicho proceso de sobredeterminación curricular consiste en “la definición de los rasgos centrales y estructurantes de una propuesta educativa y se desarrolla en el contexto social amplio, en las luchas, consensos, acuerdos, negociaciones, imposiciones entre los distintos grupos y sectores sociales que contienen para que la población a la cual se dirige la propuesta, cultural y político-educativa tenga la dirección, enfoque y contenidos que a cada grupo o sector social interesa, por lo que, el resultado del proceso se expresa en una síntesis cultural y político-educativa compleja, aporética y contradictoria” (de Alba, 2012).

La clase trabajadora, y dentro de ella los docentes organizados sindicalmente, han tenido y tienen un importante lugar de disputa por tratar de incidir en las políticas públicas, que ejercen a través de

3 Extraído de la ponencia presentada por Elsie Rockwell y Justa Ezpeleta: “La Escuela: Relato de un proceso de construcción teórica”, en el seminario de Clacso sobre educación, Sao Paulo, Brasil, junio, 1983.

diversos mecanismos que, en los distintos contornos sociales, han ido mutando entre formatos de resistencia y proposición, acuerdos y desacuerdos, encuentros y desencuentros, en el marco de la recreación de distintos modos de lucha.

Tal es así, que toda esta argumentación teórica surge y se despliega desde una posición de clase trabajadora, que opta por nombrar la tarea de enseñar como “trabajo docente”, a modo de desafío político-pedagógico para ser pensado también en el campo de la academia, y 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 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 relevancia social que todo proceso de investigación merece tener a la hora de emprender esta importante tarea de producir, crear y recrear conocimientos 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 y mejores 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 y dinámica; de ninguna manera podrá tener pretensiones de homogeneización universalista ni permanecer estática con el transcurrir del tiempo.

En definitiva, se trata de poder formular aquellas preguntas que nos permitan desnaturalizar lo obvio, desmontar lo incuestionable y reconocer lo que no conocemos de la vida cotidiana escolar; con la persistente intencionalidad de descolonizar el saber. 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.

¿Quién es el sujeto que construye el objeto-problema... qué problematiza?

Somos conscientes que el posicionamiento de clase que proponemos desde el enfoque presentado habilita otra discusión (o mejor dicho, invita a retomar la discusión histórica de nuestra organización sindical) acerca de la identidad, del proceso de identificación y de la construcción de subjetividades por parte del sector docente que, como ya sabemos, en nuestro país ha fluctuado entre la condición/posición de profesional y la de trabajador/a.

Nuestro planteo básico parte por diferenciarnos de aquellas perspectivas esencialistas que conciben a la identidad como un conjunto de cualidades fijas y predeterminadas; contrariamente a ello, nos basamos en la idea de identidad como una construcción socio-histórica, inacabada, incompleta, contingente y condicionada por la dinámica de los cambios sociales, donde lo idéntico no anula lo diferente, sino que opera como un significante “tendencialmente” vacío, e incluso “flotante”, según los elementos o momentos de los que se trate en una sobredeterminada dimensión social amplia⁴.

4 Tomamos la idea de “significante vacío/flotante”, tal como las plantea Ernesto Laclau en su perspectiva del análisis del discurso.

En este sentido, creemos que el proceso de construcción de la identidad se da a partir del tipo de trabajo que los sujetos sociales realizan y es por ello que preferimos hablar de la “identidad del trabajo docente” en tanto proceso histórico sobredeterminado⁵. Y relacionado a esto, también reconocemos que para entender la construcción de las identidades en el marco de las prácticas sociales, es necesario rearticular las nociones de sujeto y prácticas discursivas.

En este sentido, adoptamos como propio el siguiente planteo que sintetiza nuestra postura: *“La pregunta sobre cómo somos o de dónde venimos [...] se sustituye por el cómo usamos los recursos del lenguaje, la historia, la cultura en el proceso de devenir más que de ser, cómo nos representamos, somos representados o podríamos representarnos”* (Arfuch, 2005, p.24).

Es así que el “análisis del discurso” (entendiendo que lo discursivo incluye lo lingüístico y lo extra lingüístico, tal como lo plantea E. Laclau) pasa a ser una perspectiva analítica que nos aporta significativamente en este sentido y que, a la vez, nos permite tomar consciencia acerca de la necesidad de revisar la idea de clase social y posición de clase al interior de la propia organización sindical docente.

Hoy se torna relevante para nuestra organización seguir debatiendo con el conjunto de los trabajadores y trabajadoras de la educación no solo sobre la posibilidad/imposibilidad de la constitución de un sujeto de clase (como colectivo de trabajadores) sino también sobre la importancia histórica acerca de la “decisión” política de constituirnos como tales en este contorno social⁶. Contorno que se comienza a delinear luego del momento de la dislocación que significó en nuestro país el período que aglutina: la debacle neoliberal-neoconservadora de los años 90; la salida temporaria a partir de la llegada de un proyecto nacional y popular en los años pos 90; y el nuevo intento de restauración conservadora a partir de reciente triunfo de un gobierno de derecha en la Argentina.

5 Tomamos la idea de “sobredeterminación” tal como la presentaba en su momento L. Althusser.

6 Usamos la categoría “contorno social” en el sentido de horizonte y/o proyecto político, tal como lo plantea Alicia de Alba en su obra.

En este contexto, recuperamos la categoría de Movimiento Pedagógico Latinoamericano, en tanto creemos que la misma puede ser concebida como un “sujeto colectivo” con un importante potencial para participar en el campo de lucha por la construcción de conocimientos.

Esta categoría nos permite, por un lado, dar cuenta de las características contextuales desde un punto de vista contra-hegemónico y, por otro, incorporar un nivel de mayor complejidad conceptual a la idea de construcción de subjetividades e identidades con las que hemos venido pensando la cuestión desde la organización sindical.

Hablamos del Movimiento Pedagógico Latinoamericano reconociendo que el mismo es actualmente un signifiante tendencialmente vacío que resulta clave para nuestro planteo. En tal sentido, podemos afirmar que dicho movimiento llega a un punto nodal en el año 2011 cuando enunciativa y formalmente se produce el lanzamiento del mismo en la ciudad de Bogotá, por parte de la Internacional de la Educación para América Latina⁷.

Ese punto nodal a escala latinoamericana se sutura en el año 2011; es decir, en ese año se da una “puntada” fundacional y se deja una marca y una huella muy importante. Sin embargo, también es necesario reconocer que para poder llegar a esa sutura, antes se vinieron desplegando en cada país diversos movimientos nacionales cuya data podría rastrearse entre los últimos 25 a 30 años según el país.

En el caso de Argentina, el Movimiento Pedagógico Nacional constituido por los trabajadores surge como una iniciativa de la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA), en un contexto histórico en el que nuestra organización sindical se posiciona política y socialmente impulsando un proceso de lucha organizada que no se reduce a reclamos reivindicativos, sino que los trasciende, poniendo a la pedagogía en el centro del debate en el que el sindicato docente expresa claramente la defensa del sentido público y emancipador del derecho social y humano a la educación.

7 Organización que nuclea a las Confederaciones Sindicales Docentes a Latinoamérica.

Gracias a esa lucha, la docencia argentina llegó a contar con importantes conquistas laborales que garantizan más espacios y tiempos institucionales, y mejores condiciones de trabajo para desplegar procesos de enseñanza, formación, sistematización e investigación en las escuelas; lo que significa, desde nuestra perspectiva, mejores posibilidades para constituirse como sujetos productores de conocimientos. Sin embargo, esas conquistas hoy corren serios peligros a partir de la imposición del proyecto político-pedagógico neoliberal que se impulsa en la Argentina desde fines del año 2015.

Por lo planteado aquí, nos seguimos preguntando ¿de qué manera las continuidades o rupturas en las políticas educativas posibilitan u obturan los procesos a partir de los cuales los docentes se pueden identificar como sujetos productores de conocimientos?, ¿quiénes son y qué correlaciones de fuerza construyen los sujetos sociales que contienden en los procesos de disputa para la producción de conocimientos?, ¿qué lugar o posición tenemos los educadores en esa disputa?, ¿qué objetos-problemas se investigan y cuáles no?, ¿qué preguntas nos hacemos? ¿por qué nos hacemos esas preguntas y no otras?..., entre tantas cuestiones posibles.

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

Hoy resulta impostergable para los trabajadores de la educación el desafío de construir indicadores y dispositivos propios 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 regional, 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.

Para finalizar, queremos dejar abierta la reflexión sobre tres cuestiones básicas que, desde nuestra perspectiva, el enfoque de la sistematización del trabajo docente pone “patas para arriba” con respecto a la tradición hegemónica academicista de los sistemas de producción de conocimientos.

- **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 que conciban 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.

Referencias

- Arfuch, L. (comp.) (2005). *Identidades, sujetos y subjetividades*, Prometeo libros, Buenos Aires, 2da. Ed.
- 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.
- De Alba, A. (1998). *Currículum: Crisis, mito y perspectivas*, Miño y Dávila Editores, Buenos Aires.
- De Alba, A. (2012). "Pensar la política educativa universitaria desde el espacio del currículum. *El currículum como dispositivo educativo de poder-saber. Voluntad de poder y voluntad de ser*", Río de Janeiro, Brasil.
- De Souza Santos, B. (2006). Hacia una sociología de las ausencias y de las emergencias En B. de Souza Santos, *Conocer desde el Sur. Por una cultura política emancipatoria*. Lima: Fondo Editorial de la Facultad de Ciencias Sociales- UNMSM.
- Fals Borda, O. (2008); "Orígenes universales y retos actuales de la I.A.P (Investigación Acción Participativa)", Revista Peripecias N 110,
- Freire, P. (1973). *¿Extensión o Comunicación? La concientización en el medio rural*. Ed. Siglo XXI.
- Guber, R. (2011); *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Siglo XXI editores: Bs. As.
- Laclau, E., & Mouffe C. (1985). *Hegemonía y estrategia socialista*, Siglo XXI Editores, Madrid, Ed. español 1987.
- Laclau, E. (2005). *La razón populista*. Fondo de Cultura Económica: Buenos Aires.
- Laclau, E. (2014). *Los fundamentos retóricos de la sociedad*. Fondo de Cultura Económica: Buenos Aires.
- Martinez Bonafé, J. (1998). *Trabajar en la Escuela. Profesorado y reformas en el umbral del siglo XXI*. Miño y Dávila Editores: Buenos Aires.
- Mejía Marco, R. (2010). "Los movimientos educativos y pedagógicos del Siglo XXI", *paper*.
- Quijano, A. (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, S. (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 E., & Ezepeleta J. (1983). "La Escuela: Relato de un proceso de construcción teórica", en el seminario de CLACSO sobre educación, Sao Paulo, Brasil.
- Rockwell, E. (2000). "Tres planos para el estudio de las culturas escolares: El desarrollo humano desde una perspectiva histórico-cultural", *Rev. Interacciones*, Vol. V, N 009, San Pablo, Brasil.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*, Paidós, Bs. As.