2016

Prácticas docentes reflexionadas, sistematizadas =Producción de conocimiento práctico

Universidad Nacional de Moreno
Ciclo de Licenciatura en Educación Secundaria.

Eje 4: Intervención pedagógica y prácticas sociocomunitarias. Relación con la extensión, articulaciones y definiciones de oficio. Prácticas y experiencias pedagógicas en variados ámbitos y escalas de tomas de decisión. Problemas de la práctica y los problemas de las tomas de decisiones políticas. Intervenir desde la inclusión.
Preguntas, reflexiones o desafíos del eje en cuestión

Coordinadora del Ciclo: Lucía Romero

Sandra Edith Simon

los4horneros@gmail.com

23/07/2016

PRÁCTICAS DOCENTES REFLEXIONADAS – SISTEMATIZADAS = PRODUCCIÓN DE CONOCIMIENTO PRÁCTICO

INTRODUCCIÓN

Este trabajo es fruto del paso por el Ciclo de Licenciatura en Educación Secundaria de la Universidad Nacional de Moreno. Durante el tránsito por este espacio fui convocada y alentada a imaginar una escuela ideal, a pensar en distintas estrategias de intervención que tiendan a esa escuela, y luego a producir conocimiento surgido del análisis de la práctica a través de la Sistematización de la Experiencia.

En esta ocasión plantearé cómo indagando sobre las razones del malestar docente, se puede provocar el efecto contrario, al realizar una intervención que tiende a esa escuela ideal.

Al ver el video: https://www.youtube.com/watch?v=0W4QhyseBfM&feature=youtu.be podemos sonreír pero también nos damos cuenta de que expresa una situación real: un malestar tanto de estudiantes como de docentes y nos preguntamos entonces sobre sus raíces o razones.

MALESTAR

El "malestar docente" es una constante en las aulas de todas las escuelas de muchas partes del mundo… de hecho, no tengo información del origen del video… no parece ser de Argentina

Vamos a puntear en primera instancia dos razones posibles de dicho malestar:

1- Los magros salarios con la consecuente recarga horaria de trabajo, la falta de descanso y de posibilidades de producción creativas. Todas características de un docente alienado.
2- Las pésimas condiciones edilicias de muchas escuelas en las que trabajamos: como aulas sin picaporte, ventanas sin vidrios, a veces paredes electrificadas, limpieza deficiente… y la lista puede seguir

No me voy a detener en estas raíces del malestar ya que de estos problemas nos encargamos para atacarlas o resolverlas, gremialmente. Quiero sin embargo extenderme en lo que nos compete como docentes, en nuestra responsabilidad sobre los aprendizajes de nuestros

estudiantes ya que de nada sirve enseñar si ellos no aprenden. Quiero detenerme en la posibilidad de transformación de nuestra práctica educativa cotidiana, porque como dice Dubet no creo que haya que esperar la revolución mundial para mejorar el sistema escolar.

Identifico cuatro razones dentro de lo que llamo nuestra responsabilidad como educadores:

1- Esperar encontrar al grupo ideal (un ideal de grupo que recurre a la añoranza del pasado, un pasado tal vez no muy real, un pasado indeterminado en el tiempo y con cierto "tufillo autoritario") y constatar continuamente la diferencia que existe entre ese grupo esperado y el que realmente se presenta a nosotros cada día. Percibimos los docentes, desde esta perspectiva una caída libre de la calidad educativa
2- Al trabajar obedeciendo las reglas, los estatutos, los diseños y enseñando a los estudiantes obediencia; desconociendo la negación de humanidad que implica refugiarse en ella como único principio de acción.
3- Cuando pretendemos educar a todos (hoy la escuela secundaria es obligatoria) igual que cuando se formaba sólo a una elite, o sea, preparando a los estudiantes a continuar sus estudios superiores. Sumando en esta acción lo que trajo consigo la modernidad: vigilando, custodiando y controlando que los estudiantes cumplan con sus obligaciones y por lo tanto estudien.
4- Cuando los estudiantes no logran los aprendizajes esperados, que verificamos en cada corrección y en cada evaluación.

VAMOS A DESARROLLAR CADA UNO DE LAS CUATRO RAZONES

1- ESPERAR ENCONTRAR AL GRUPO IDEAL (UN IDEAL DE GRUPO QUE RECURRE A LA AÑORANZA DEL PASADO, UN PASADO TAL VEZ NO MUY REAL, UN PASADO INDETERMINADO EN EL TIEMPO Y CON CIERTO "TUFILLO AUTORITARIO") Y CONSTATAR CONTINUAMENTE LA DIFERENCIA QUE EXISTE ENTRE ESE GRUPO ESPERADO Y EL QUE REALMENTE SE PRESENTA A NOSOTROS CADA DÍA. PERCIBIMOS DESDE ESTA PERSPECTIVA UNA CAÍDA LIBRE DE LA CALIDAD EDUCATIVA

Es muy común escuchar en las salas de profesores, en los pasillos y en las conversaciones informales que "estos pibes llegan a la secundaria (o a tal o cual año de ella) sin saber nada", "no entiendo cómo llegaron hasta aquí si no pueden leer de corrido", "cómo llegaron si no pueden multiplicar o dividir", "están muy atrasados", entre otros.

Estos enunciados generan en la conciencia de los estudiantes una subestimación propia, quedan convencidos de que “no saben nada”, porque esos enunciados se dicen en voz alta o se actúan. Incluso luego de rendir bien un examen, no pueden visualizar cómo han podido desarrollar sus propias estrategias o reelaborar lo aprendido para resolver la situación, adjudicando a la “ayuda del docente” el hecho de haber aprobado (seguramente también así lo percibimos los docentes). Pueden pasar así por todo el sistema educativo creyendo que no son capaces de aprender, de resolver, que nunca están a la altura de lo solicitado, en definitiva que son ellos los culpables de su fracaso. Mientras tanto entre nosotros los docentes, vamos configurando un relato compartido en el que se fundan prácticas que tal vez entren en contradicción con lo que añoramos de la educación. Pero son muy fuertes, tocan un nervio muy sensible no sólo en nosotros sino en la sociedad en su conjunto. Sin embargo, lejos de hacer algún aporte para la solución al problema o intento de ello, no hacen (los enunciados, los relatos) otra cosa que generar un enorme malestar.

Los docentes quedamos así conectados a la nostalgia de una escuela que hemos tenido, con una idealización de “calidad educativa” determinada y con un desarrollo que hoy es imposible sostener. Se habla de la “escuela de antes” sin precisar exactamente cuándo fue ese “antes”. Se añora el orden, los pupitres alineados, los estudiantes bien peinados y prolijos con sus guardapolvos blancos, sentados erguidos leyendo o escuchando atentamente al docente que habla. Parece ser la imagen de la clase ideal de muchos de nosotros cuando se habla de esa escuela. Gabriela Diker nos dice que la añoranza no nos permite a los pedagogos (y a los docentes) pensar mucho.

2- *AL TRABAJAR OBEDECIENDO LAS REGLAS, LOS ESTATUTOS, LOS DISEÑOS Y ENSEÑANDO A LOS ESTUDIANTES OBEDIENCIA; DESCONOCIENDO LA NEGACIÓN DE HUMANIDAD QUE IMPLICA REFUGIARSE EN ELLA COMO ÚNICO PRINCIPIO DE ACCIÓN*.

Es importante visibilizar nuestras concepciones, nuestros enunciados, ya que funcionan como hipótesis de acción. Por lo tanto, así como se puede enseñar a compartir, a colaborar, a reflexionar, también se puede enseñar a repetir, a obedecer, a sentirse incompetente.

La autoridad construida desde el autoritarismo, se basa en el temor al castigo y produce obediencia. La educación y las instituciones en general se manejan desde este paradigma, porque todo está basado en un tipo de “AUTORIDAD”, en la que habita la justicia, lo

correcto y la verdad. En esta clave entonces, no es posible cuestionarla ya que ella **es** *per se* justa, correcta y por supuesto, ostenta veracidad.

Obedecemos y pedimos obediencia, pero el lugar social que ostentábamos ya no poseemos.

Cuando escuchamos en la sala de profesores "yo tengo que dar este contenido sí o sí porque después lo necesita la instancia siguiente", por ejemplo, se denota la presión sobre "lo que se debe hacer"[1] provocando hastío en ellos y sus estudiantes, echándole la culpa del fracaso al año o el nivel anterior, a las familias o a la falta de interés.

Al renunciar al pensamiento, a la reflexión, al propio juicio, estamos negando nuestra humanidad: o sea cuando dejamos de pensar negamos nuestra responsabilidad sobre las consecuencias de lo que hacemos, tanto como los motivos de nuestra acción. Al escudarnos, en las órdenes que recibimos, ya sean directas o indirectas, hacemos de la obediencia una virtud moral inquebrantable. Pero además es "más descansado" diría la murga "Falta y Resto" en el espectáculo "Es tuya Pueblo"

Cuando renunciamos a nuestra responsabilidad, rompemos nuestra relación con los otros, con el mundo, con nosotros mismos; renunciamos a nuestra humanidad.

3- *CUANDO PRETENDEMOS EDUCAR A TODOS (HOY LA ESCUELA SECUNDARIA ES OBLIGATORIA) IGUAL QUE CUANDO SE FORMABA SÓLO A UNA ELITE, O SEA, PREPARANDO A LOS ESTUDIANTES A CONTINUAR SUS ESTUDIOS SUPERIORES. SUMANDO EN ESTA ACCIÓN LO QUE TRAJO CONSIGO LA MODERNIDAD: VIGILANDO, CUSTODIANDO Y CONTROLANDO QUE LOS ESTUDIANTES CUMPLAN CON SUS OBLIGACIONES Y POR LO TANTO ESTUDIEN.*

La "matriz de origen" de la secundaria, le otorgó a la escuela un único perfil como tránsito para continuar los estudios, para formar a la clase dirigente, instaló en ella (en la escuela secundaria) prácticas que generaron una suerte de selección de sus estudiantes, los "aptos para ese fin" y que dejaba afuera (y aún lo sigue haciendo) a un gran grupo de jóvenes que así no son considerados. Es un borde en el orillo que deja su marca en las conciencias de nosotros los docentes, creando condiciones subjetivas a veces muy difíciles de desandar.[2]

---

[1] Obedeciendo a un diseño curricular "prescriptivo".

[2] El carácter expulsivo de la escuela aún vigente se manifiesta cada vez que algún joven o adolescente presenta dificultades en la adecuación de las normas escolares, de la gramática escolar, no adaptándose o

Nos encontramos hoy en día con un dilema, ya que nos formaron y formamos desde este paradigma que nos otorgó el origen de la escuela secundaria, a jóvenes que históricamente fueron señalados y aún lo son como "no aptos" para continuar algún estudio. El dilema o la paradoja se halla en la inclusión del (supuestamente) no apto dentro de un esquema pensado sólo para algunos, obligando a asumir que la permanencia recae sobre el estudiante o la familia y no sobre el Estado quien debe garantizar el derecho que tiene toda la población de completar los estudios secundarios.

El sistema recurre a métodos coercitivos, no estimulantes y contradictorios: "te quedás **libre** luego de las 20 o 28 faltas", cuando alguien no aprende, o no presta atención, o charla en clase, o falta el respeto, o no tiene la carpeta completa, o no hace la tarea… tiene un…..

La escuela en algún punto funciona como una cárcel. Las puertas de las aulas no se cierran con candado pero se penaliza a los estudiantes que no se quedan en ella. ¿No es asombrosa la semejanza entre la palabra aula y jaula? El malestar causado por la situación de encierro parece ser vivida tanto por estudiantes como por nosotros los docentes.

4- *CUANDO LOS ESTUDIANTES NO LOGRAN LOS APRENDIZAJES ESPERADOS, QUE VERIFICAMOS EN CADA CORRECCIÓN Y EN CADA EVALUACIÓN.*

En muchas oportunidades nos cuesta pensar en nuestra responsabilidad por la ausencia de aprendizaje de algún conocimiento que ya impartimos. Decimos "este tema ya lo dí" o "¡pero si yo les enseñé ese contenido! ¿cómo que te dijeron que no lo vieron nunca?" separamos la acción de la enseñanza de la del aprendizaje. Concebimos que puede existir una cosa separada de la otra. Y pregunto: ¿si lo que enseñé no fue aprendido? ¿a quién le enseñé qué?

Estas preguntas si nos las hacemos, nos las hacemos en voz baja, casi en silencio y en soledad. Puede pasar que nos sintamos incapaces, pero es más fácil responsabilizar al año o al nivel anterior, a las familias o a los estudiantes mismos. A veces no tomamos en cuenta de dónde partimos, cuáles son los saberes previos. Suponemos que cuentan con conocimientos que aún no han adquirido. Pero lo importante no es el sujeto de aprendizaje,

---

sometiéndose a la institución que no fue pensada para ellos y ellas. Las repetidas suspensiones, los pases abiertos, naturalizando que algunos "se terminen yendo", no pudiendo la institución asumir su fracaso para con estos jóvenes.

lo importante son los contenidos disciplinares prescriptivos, los no aprendidos. La combinación de la soledad en el aula, con ese contenido no aprendido en el centro de nuestra práctica educativa, definitivamente produce malestar

SINTETIZANDO

Esta rigidez en nuestra estructura y concepción sobre la educación, puede provocar grandes problemas en nuestra salud, de hecho yo estuve más de cinco años con un cambio de funciones, provocado por ausencia de flexibilidad intrínseca.[3]

El bienestar o malestar de las personas siempre puede abordarse desde múltiples dimensiones. En el caso de los docentes no es la excepción. Pero no se pretende tocar todos los campos posibles, sólo hacer mención de cómo cuando el centro de nuestra actividad, de nuestras preocupaciones están los estudiantes reales y no el contenido disciplinar, trabajando en equipo, de manera solidaria y colaborativa, se puede favorecer, tender a un bienestar. O sea, cómo desplegando creatividad todos esos sentimientos de malestar pueden transitarse mejor y hasta ser revertidos. Se pasa de un docente individualista y competitivo a uno colaborador y solidario.

Por lo tanto, propongo y me propongo explorar sobre nuevas posturas, redefiniendo los roles dentro de la institución, a la institución escuela misma, abandonando el viejo paradigma de la educación secundaria otorgado por la matriz de origen para adherir a uno diferente, a atrevernos a pensar, proyectar, dialogar, construir otras prácticas, evaluarlas. Pero no sólo eso sino también a reflexionar sobre ellas, repensarlas, producir nuevos conocimientos que surjan de ellas para lograr un bienestar provocado por la creatividad en libertad y aumiendo la responsabilidad plena.

EXPERIENCIA

Voy a hablar de mi experiencia personal, de mi búsqueda que hoy se convirtió en propuesta.

En el año 2010 se implementó la AUH, política que dio alivio a muchos hogares y que devolvió a la escuela a estudiantes que ya no estaban en ella, desde una política claramente

[3] Esta situación la señalo ya que no estoy hablando desde un banquillo acusando a nadie de retrógrado sino que en mi cuerpo están las huellas de estos malestares.

inclusiva, reparadora de viejas injusticias sociales. Sin embargo, para que exista una plena inclusión, o sea, para que los jóvenes se incorporen al sistema educativo que los había expulsado en otrora, no sólo hace falta alguna política de estímulo como la asistencia gracias a la AUH y las netbook, porque no es suficiente.

Para que exista una plena inclusión, es necesario preguntarse sobre la exclusión. Las inequidades en las posiciones sociales son determinantes, por lo tanto redistribuir las riquezas, reparando las injusticias sociales para una paridad real es un primer paso ineludible y sin el cual no hay posibilidad de inclusión, a pesar de la igualdad de oportunidades garantizada por la uniformidad de la oferta educativa. Y en este sentido, dichas políticas fueron y son absolutamente necesarias. Pero no son suficientes.

Vuelvo a mi historia personal. Allá por el 2010, un número importante de chicos que habían sido expulsados del sistema vuelven con el estímulo de la AUH. Pero no tuvimos la posibilidad en muchas instituciones de repensar nuestra tarea. Por lo tanto aquellos que deseábamos enseñar no sólo a los "adaptados" sino también a los que no y proponíamos alternativas de abordaje, como trabajar por ejemplo en parejas pedagógicas, o destinando parte del tiempo aúlico a la reflexión colectiva periódica para evaluar y redireccionar nuestras acciones, no se nos dio lugar. Los jóvenes no querían estar dentro del aula y nos propusieron "poner el escritorio junto a la puerta para que nadie se escape"… ¿Entendemos entonces por qué podemos ser esos docentes que al tocar el timbre de salida corramos así? Yo me enfermé enredada en la contradicción de no saber cómo trabajar con los estudiantes ingresados y el deseo profundo de hacerlo.

Estuve algunos años con cambio de funciones y en ese momento realicé el Ciclo de Licenciatura de Educación Secundaria en la Universidad Nacional de Moreno, del cual soy graduada. Allí tuve la posibilidad de leer, de reflexionar y de coordinar proyectos interdisciplinarios.

En otra escuela[4], una de esas en las que no están por encima de los estudiantes los papeles y los contenidos, con un grupo de compañeras y compañeros, realizamos talleres interdisciplinarios que irrumpían en la rutina escolar. Talleres pensados como proyectos

[4] Escuela de Educación Secundaria Nº 11 de Moreno "Madres y Abuelas de Plaza de Mayo"

que como dice (Duschatzki) a diferencia de los contenidos normativos, no vienen de afuera, surgen de deseos e intereses compartidos por algún grupo e implican imaginar, proyectar, diseñar y prever los recursos. Surgen de una necesidad, de un deseo, y tiene por objetivo producir algo nuevo en términos materiales o simbólicos.

SISTEMATIZACIÓN

Pero no sólo proyectamos talleres, sino que nos permitimos espacios de reflexión.

Como dice (Pérez Gómez, 2000) , cuando la práctica por la fuerza del tiempo se vuelve repetitiva y rutinaria, el conocimiento en la acción se hace cada vez más tácito, inconsciente y mecánico, el profesional corre el riesgo de reproducir automáticamente su aparente competencia práctica y perder valiosas y necesarias oportunidades de aprendizaje al reflexionar en y sobre la acción. Se empobrece su pensamiento y se hace rígida su intervención.

A nosotros la reflexión nos implicó la inmersión consciente en el mundo de la experiencia, cargado de connotaciones, valores, intercambios simbólicos, correspondencias afectivas, intereses sociales y escenarios políticos. En este contraste con la realidad confirmamos algunos planteamientos previos y refutamos otros, corregimos, modelamos y depuramos sobre la marcha. Contamos con un grupo de trabajo flexible y abierto, siendo la ***reflexión en la acción*** un excelente instrumento de aprendizaje significativo capaz de transformar la práctica.

El pensamiento reflexivo ***sobre la acción*** y la problematización, tanto de la propia tarea de enseñar, como del contexto, lo realizamos con una metodología específica denominada Sistematización de Experiencias (Jara Holliday, 2013). En esos espacios primero evaluamos cómo habíamos percibido los talleres, con el aporte de la información recolectada de los estudiantes, en un primer nivel de análisis. Pero luego también nos atrevimos a plantearnos tensiones y contradicciones, cruzando nuestra experiencia con diferentes autores como Pérez Gómez, Perrenoud, Duschatzki, Dubet, Diker entre otros, para luego realizar un análisis más de fondo, produciendo un tipo de conocimiento específico: “conocimiento práctico”.

Esta manera de trabajar, en equipo, interdisciplinariamente, desde proyectos irrumpió en la gramática escolar que, al estar internalizada de manera rígida, somete tanto a estudiantes como docentes a responder preguntas de otros, a consumir conocimiento y obedecer los intereses y pautas ajenas, no asumiendo la responsabilidad de lo que estamos haciendo.

Los estudiantes que se incorporan al sistema, plantean de diferentes maneras que lo que hacemos no está bueno para ellos. Se resisten a adaptarse, a somenterse.

Entonces, mientras seguimos luchando por algunas reivindicaciones salariales y de condiciones de trabajo dignas, nos proponemos ir transformando nuestras prácticas con un doble objetivo: transformar el malestar en bienestar tanto en docentes como en estudiantes como garantizar un espacio de aprendizaje inspirado en dicho bienestar.

CONOCIMIENTOS PRODUCIDOS-PROVOCADOS

Esta experiencia -la intervención en la escuela, tanto como el proceso de sistematización- aportó un caudal de conocimiento auténtico y potente al generarse a partir de la práctica, que impulsó la reiteración de la experiencia durante el 2015. Ésta fue la fortaleza del grupo de trabajo más comprometido en la gestación de los talleres, pero además, la demanda de los estudiantes que fueron haciendo escuchar su voz, una voz que llenó algún espacio vacío o algún ánimo caído.

Dentro de la gramática escolar no está contemplado el trabajo en equipo, lo cual requiere un esfuerzo adicional, que fue en todo momento una condición de posibilidad sostenida por el grupo de trabajo comprometido con la tarea. Pensar en la continuidad del proyecto implica el reconocimiento, tanto institucional como de políticas educativas, a quienes asuman el desafío. Entendiendo que el trabajo necesita un reconocimiento económico de las horas de planificación, implementación, evaluación y sistematización.

Fue fundamental en el tránsito, la reflexión continua en evaluaciones periódicas, en las que cada uno pudo expresar con libertad miradas sobre lo que se fue dando, compartiendo sensaciones, emociones, dificultades, obstáculos, broncas o alegrías sobre el recorrido trazado.

Las alegrías siempre estuvieron ligadas a la posibilidad de cambiar algo dentro de la escuela, con los actores cotidianos en un espacio de formación no formal pero inmensamente rica. Un conocimiento dialéctico que permitió y sigue permitiendo incluir a más personas: a estudiantes y a docentes.

La disputa de sentido seguirá dándose en cada rincón de la escuela y de todas las escuelas que se planteen desafiar límites y cruzar fronteras. Mientras que la metodología propuesta por el movimiento de educación popular y en la voz también de Oscar Jara, de la Sistematización de Experiencias, puede ser una herramienta poderosa al ser apropiada por los docentes que se involucran. Pero se necesitan más experiencias reflexionadas, muchas manos audaces dentro de instituciones con conducciones democráticas y osadas. Se necesitan políticas educativas que puedan considerar "trabajo" a esta manera de formación "en la práctica" y "sobre la práctica".

Porque es mucho trabajo.

La producción de conocimiento a partir de la práctica, desde el compromiso de esos docentes reflexivos, que se abren con buenas preguntas y no se cierran con respuestas pobres, volverá a la práctica de dichos docentes que involucrarán a otros en una nueva instancia. Que si fuera considerado prioridad dentro del ejercicio por las instituciones educativas como las formativas y las políticas educativas, seguro podrían volver a ser reflexionadas para otra vez retornar a la práctica. De esta manera, dialéctica, práctica-teoría-práctica desde la cual se puedan instituir (valga la redundancia) prácticas democráticas con multiplicidad de voces produciendo la transformación de la educación y la construcción de autonomía.

BIBLIOGRAFÍA

Diker, G. (2011). *Congreso Internacional de Educación 2011 Expone: Gabriela Diker.* San Luis: Prensa Ministerio de Educacion Gobierno de San luis.

Dubet, F. (Noviembre de 2011). Modelos de igualdad para la justicia, en la sociedad y en la escuela. 79 a 85. (I. Schuliaquer, Entrevistador) Buenos Aires, Argentina: Propuesta Educativa.

Dubet, F. (2011). *Repensar la Justicia Social. Contra el mito de la igualdad de oportunidades.* Buenos Aires: Siglo Veintiuno.

Espósito, R. (2009). *Inmunitas. Protección y negación de la vida.* Buenos Aires: Amorrortu Editores.

Garnier, L. (28 de Febrero de 2013). Leonardo Garnier: 'Estamos tratando de hacer una educación subversiva'. *La Nación*.

Grimson, A., & Tenti Fanfani, E. (2014). *Mitomanías de la Educación Argentina.* Avellaneda: Siglo Veintiuno Editores.

Jara Holliday, O. (2013). *La sistematización de experiencias. Práctica y teoría para otros mundos posibles.* Montevideo: UPPAL Ediciones Populares para América Latina.

Pérez Gómez, Á. (2000). La función y formación del pofesor/a en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas. En J. y. Gimeno Sacristán, *Comprender y Transformar la enseñanza* (págs. 398-424). Madrid: Ediciones Morata.

Terigi, F. (2005). Después de los noventa: prioridades de la política educativa nacional. En J. C. Tedesco, *¿Cómo superar la desigualdad y la fragmentación del sistema educativo argentino?* Buenos Aires: IIPE Unesco.