



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons
Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional

El hacer docente: umbrales, sentidos y paradigmas en disputa

María Florencia Seré

Letras, (8), e180, 2019

ISSN 2524-938X

<http://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/letras>

FPyCS | Universidad Nacional de La Plata

La Plata | Buenos Aires | Argentina

El hacer docente: umbrales, sentidos y paradigmas en disputa

Por **María Florencia Seré**

mf.sere@gmail.com

Centro de Investigación en Lectura y Escritura (CILE)

Facultad de Periodismo y Comunicación Social

Universidad Nacional de La Plata – Argentina

Resumen

A partir de un encuentro reflexivo entre miembros del sistema educativo donde se abordó la temática «¿Qué significa gestionar una escuela hoy?», en la Facultad de Periodismo y Comunicación Social (UNLP), me detuve en algunas preguntas respecto al modo de pensar el hacer docente y el contexto que estamos atravesando. ¿Por qué? ¿Para qué? O ¿por quién/es? ¿Para quién/es? Y en un contexto de profunda crisis de significantes, reflexionar respecto de este hacer es también una necesidad por reivindicar esta profesión tan mancillada por los discursos hegemónicos para construir nuevos significados, nuevos magmas de sentido.

Palabras clave

docencia, universidad, sentidos, umbrales

Abordaje respecto de la crisis

El 22 de abril del 2019 se realizó un encuentro en la Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la Universidad Nacional de La Plata respecto de los significados sobre la docencia y el hacer en la escuela hoy. Paula Tardón, ex directora de escuela y miembro de la Secretaría Gremial del Sindicato Unificado de Trabajadores de la Educación de Buenos Aires (SUTEBA), fue una de las disertantes. Al momento de su exposición, expresó la contradicción entre las normativas vigentes que interpelan a los actores educativos y los considera sujeto de derecho y la profunda crisis por la transformación del sentido de la escuela.¹

Al respecto, me recordó a un texto de Henry Giroux (1990) que habla sobre el rol de los profesores como intelectuales transformativos. Esta reflexión, justamente, responde a un contexto de reforma educativa y a un consiguiente debate respecto del rol docente en las aulas en esa trama histórica, en este caso, de los Estados Unidos a mediados de los años ochenta.

Así, Giroux (1990) advierte que una de las principales amenazas que tienen que enfrentar los docentes de las escuelas públicas es el creciente desarrollo de las ideologías instrumentales que acentúan el enfoque tecnocrático en la formación de los y las docentes y en pedagogía en el aula. En este sentido, el autor propone que en el marco de estos debates los docentes deben tener una participación crucial, pero que para que esto suceda debe haber una crisis de paradigma que considere, principalmente, el trabajo del profesor como administrativo y ejecutor de unas instrucciones predeterminadas. La base sería: del sistema del-manual-aula sin escalas; hacia la reflexión crítica e intelectual.

Justamente, estamos transitando la amenaza sobre la que nos advertía Giroux: la estandarización de los procesos educativos. Frente a una nueva normativa que introduce la clasificación de perfiles de los estudiantes en el aula, que promueve la formación de ciertos perfiles de graduados en la escuela, que define el rol de los docentes como líderes; acompañado por el desarrollo de teorías que vienen de la mano de esta perspectiva, como por ejemplo la neurociencia que parte de la base de que no todo sujeto es apto; entonces resulta necesario reivindicar algunos principios.

Sobre todo si corremos el velo de esta crisis del ajuste disfrazada de buenas intenciones que viene a invisibilizar luchas históricas que se tradujeron en derechos adquiridos para la patria toda. Crisis que, justamente, pretende silenciar, individualizar, aislar y borrar toda huella de acción colectiva.

Los paradigmas en pugna

Si nos remontamos a los principios que rigen la Ley de Educación Provincial Nro. 13.688, se reivindica la condición de los niños y las niñas y los y las jóvenes como sujetos de derecho, el respeto a la/s identidad/es, la libertad de enseñar y aprender, el derecho al acceso, la permanencia y la graduación, la calidad en los estudios, la continuidad educativa, el derecho a la información, la vinculación entre el desarrollo educativo con el polo científico y tecnológico. En todos los casos, estamentos de un paradigma que promueve la participación, el respeto, la libertad, la calidad educativa y la inclusión.

Sin embargo, con esta normativa vigente se propone una visión profundamente instrumental de la enseñanza y también de los sujetos de enseñanza (entiéndase, tanto a docentes como a estudiantes), en donde el conocimiento se fracciona en partes discontinuas, se gestiona, se consume y se mide según formas predefinidas. Lo sabe o no lo sabe, no hay mediación, producción, articulación, ni reflexión crítica posible. Aún más si nos detenemos en las trayectorias de los actores, anuladas del proceso de enseñanza por completo, Freire (1981) respecto de la importancia de las trayectorias en los aprendizajes, definía el acto de leer como ese encuentro entre lo nuevo y lo que uno sabe del mundo, es decir, partimos desde lo que sabemos para conocer.

¿Cómo puede coexistir entonces una ley que promueve derechos y participación con una reglamentación meritocrática que estandariza, recorta, selecciona, jerarquiza conocimientos y sujetos y los aísla? Justamente, César Medina sostenía que este gobierno no deroga leyes sino que les cambia el sentido.

Posicionados en este paradigma de la pedagogía de la gestión y el consumo, César Medina, otro de los disertantes, contó que a raíz de la intervención en un conflicto entre los jóvenes de la escuela secundaria en donde trabajaba y la policía, comenzó a desempeñarse en la Dirección de Convivencia Escolar. Así, se preguntaba en primer término qué es la convivencia, ¿cómo crear el encuentro necesario entre las normas y los jóvenes? Y, en este punto, advirtió sobre la importancia de interpelar sus intereses y partir desde allí para construir vínculos. Sobre este punto, Paula Tardón opinaba que la autoridad no se impone sino que se construye desde la propuesta educativa.

De este modo, César expresó que se encuentra en un conflicto de posicionamiento de paradigma, ya que entender la intervención desde la acción colectiva participativa se tensiona con pensar la convivencia desde el control. Es decir, control que ordena a partir de la supresión del goce y del deseo, de la expresión de la individualidad, control que aísla; perspectiva que se contrapone rotundamente con entender a los jóvenes como sujetos de derecho y promover su participación para su empoderamiento como actores sociales.

Y que, asimismo, parte de la noción de que la intervención sobre un conflicto implica una solución, pero como advertía Mónica Gómez, última disertante del encuentro, ex jefa distrital de educación primaria, el conflicto nunca desaparece, se transforma.

Al respecto, Lucía Garay (1996) señalaba que una institución no es, simplemente, el discurso que se enuncia sobre sí misma, que no es tampoco lo material observable o lo netamente simbólico, sino que se trata de una red de relaciones entre los sujetos que intervienen, mediados por el conflicto. Allí, diferencia el malestar, el conflicto y la crisis, entendiendo por conflicto esa dimensión necesaria de existencia, como un proceso continuo de movimientos de fuerzas sociales históricas. En cuanto a la crisis, concepto destacado por Paula Tardón en su exposición, Garay exponía que es allí cuando se corre el velo y se devela el mecanismo, que es allí cuando entran en tensión los sentidos y las prácticas que han cristalizado como comunes.

Cora Escolar (2000), en consonancia, dirá que intervenir en una institución implica ubicarse en el centro del conflicto y que la misma implica un revelamiento del inconsciente institucional, que también es el revelamiento de los miembros de esta. Es decir, en ambos casos aparece la definición de la institución, como lo es la educativa, ligada a la presencia intrínseca de conflicto.

Asimismo, Escolar entiende a las instituciones desde tres dimensiones: lo universal, lo particular y lo singular. En este sentido, la presencia del conflicto como es entendida por Garay aparece en función de las propias tensiones entre lo universal y lo particular, es decir, ¿cómo opera la institución escuela como universal dentro de la escuela Sagrado Corazón, o en la escuela Nro. 10 de adultos? Seguramente, allí habrá unas continuidades y unas rupturas respecto de los modos de relacionarse de los actores, de los sentidos y de las prácticas, pero siempre habrá conflicto, porque, como enunciaba Garay, las relaciones son necesariamente asimétricas y sensibles al mismo.

Los docentes en la trama de las tensiones

La primera vez que di una clase, todavía no había leído a Freire. Todavía no había cursado Comunicación y Educación con Jorge Huergo. Tampoco conocía a Giroux, ni a Buenfil Burgos ni tenía compañeros ni compañeras que transitaran la docencia con quienes compartir los miedos, las dudas, las experiencias. Me habían convocado en el «Programa Vení a la UNLP» y daba talleres de lectura y escritura en el último año de escuelas secundarias de la Región 1. Tenía 20 años y estaba aterrada.

La idea era compartir con los y las estudiantes una serie de cuatro encuentros en donde trabajábamos la lectura y la escritura en función de la articulación de los contenidos entre lo abordado en la escuela y el primer año de la universidad, a través de una serie de guías. En paralelo, uno de los objetivos centrales era comentar la propia experiencia como estudiantes y contagiar las ganas, el entusiasmo y brindar información sobre la UNLP en sí.

Si ahora lo pienso, no me acuerdo bien qué hice, no sé cómo me presenté, no me acuerdo qué actividades propuse. Solamente veo en mi cabeza la cara de un pibe que no se sacaba los auriculares ni la capucha. Yo estaba nerviosa. Me fui mal, con una sensación tremenda de derrota. No me sentía suficiente. Creía que no estaba a la altura. Me quería dedicar a lo que sea, menos a la docencia. Como estaba asustada, lo primero que se me ocurrió en ese momento fue «retar» al pibe, como hacían los profesores y las profesoras de la secundaria que yo había tenido.

Por todo lo que vino después, me di cuenta de que la sanción no modificaba nada, con o sin el auricular, al chico no le interesaba lo que yo le decía y, de igual manera, no me estaba escuchando.

¿Y por qué le tenía que interesar? Ahí entendí que los y las que nos dedicamos a la docencia creemos que lo que hacemos es maravilloso y que, por ese simple hecho, creemos que al resto le tiene que parecer igual de maravilloso y contagiarse de entusiasmo. No necesariamente.

En ese momento, cuando me posicioné en ese otro lado de la vereda, en el del docente que reta y sanciona, me puse a pensar qué hubiera dicho o hecho mi versión de 16 o 17 años en el mismo lugar de ese pibe. Ante todo, tal vez no hubiera dicho nada contestatario, pero sí me hubiera inhibido y hubiera reforzado el rechazo hacia la presencia y la participación en ese espacio. Me hubiera sentido incómoda y, tal vez, molesta. Es decir, hubiera generado muchas cosas, menos las esperables.

Ahora, si vamos un poco más allá, tal vez para ese pibe la universidad no estaba en su horizonte de deseo, pero sobre todo, tal vez no estaba en el umbral de sus posibilidades. Aunque la Argentina es uno de los pocos países en el mundo con acceso libre a la

universidad pública (en la inmensa mayoría de los casos), gratuita (por decreto de Juan Domingo Perón desde 1949) y laica, ha existido y hoy se ha agudizado una profunda representación sobre quiénes son lo que pueden acceder a un título de grado. Eduardo Rinesi, por ejemplo, no solo ha profundizado y difundido el concepto del acceso a los estudios superiores como un derecho, sino que también ha denunciado a las «fábricas de élites», como llama a las universidades, en donde solo podían permanecer los y las jóvenes de la clase media argentina.

Este dato parece menor, pero pensemos quiénes son los y las actores interpelados/as para ingresar a una carrera de la universidad. Siempre son los hijos y las hijas de la clase media. Una vez, un profesor me dijo algo que me guardé: «educamos a los hijos de nuestros compañeros de clase». Hace poco, una estudiante que empezó a cursar periodismo en el Club Corazones de El Retiro decía que antes de que la universidad llegara al barrio, estudiar en la universidad nunca hubiera sido una opción.

Volviendo a la cuestión, me crucé a un preceptor y le pregunté por el chico con capucha. Lo primero que me contó fue que esa escuela era la primera de la ciudad que tenía una guardería para que las mamás y papás puedan asistir a clase. Que sí, que el de la capucha se llamaba Martín, que Martín era difícil, que tenía una nena con otra alumna de la escuela, que sí, que la nena iba a la guardería del colegio, que trabajaba en una panadería, que no tenía apoyo económico de otro tipo. Y yo le hablaba de la lecto-comprensión. De la importancia de usar diccionario. Le hablaba sobre los textos argumentativos. La que no entendía nada era yo.

Tal vez este relato es profundamente anecdótico, pero me interesaba retomarlo porque me había olvidado de esa primera experiencia y empezar el profesorado me obligó a hacerme preguntas, me obligó a hacer memoria y a darle sentido a algunos acontecimientos que no me había problematizado hasta el momento.

Como dice Escolar, en la escuela operan los universales, operan los sentidos hegemónicos. Y, justamente, esta primera experiencia en la escuela me hizo reflexionar sobre eso, que en el nerviosismo, lo primero que pude articular, la primera opción fue la de la sanción, lo cual responde al modelo paradigmático del docente expuesto anteriormente por César Medina. Aparece esta tensión respecto del orden y del control como el estímulo necesario para provocar la respuesta esperada. Modelo que, al menos yo, atravesé en el proceso institucional escolar. La aplicación del orden por el orden en sí mismo.

Ahora bien, los capítulos 31° y 32° del Reglamento General de las Instituciones Educativas de la provincia de Buenos Aires expresan sobre el acto educativo:

Artículo 31°. El acto educativo tiene como fundamento al alumno, considerado como sujeto de aprendizaje en el marco de la promoción y protección integral de sus derechos según las normas vigentes.

Artículo 32°. La institución educativa es un espacio a conformarse entre todos como un ámbito de confianza que brinde la seguridad necesaria para la interacción de docentes, alumnos y de- más miembros de la comunidad educativa, considerando errores, aciertos, respuestas provisionarias y potencialidades como parte del proceso de aprendizaje.

En este punto, me interesa destacar algunas cuestiones para pensar en articulación con estos modelos paradigmáticos del rol docente.

En primer lugar, tener en cuenta que uno de los preceptos básicos del reglamento, entendiéndolo al mismo como la normativa vigente, entiende que la base de cualquier acto educativo es el y la estudiante. Es decir, el y la joven que aprende.

Muchas veces, los y las docentes estamos muy preocupados por la clase. Que es genial que así sea, estudiamos y planificamos los momentos y las actividades según nuestras horas cátedra. Vamos a hablar de la Revolución Francesa y para eso vamos a ver un material de canal *Encuentro* y después vamos a discutir entre todos. Vamos a leer el himno de nuestro país y ver cómo se representan los ideales de igualdad, libertad y fraternidad. Magnífico.

Estamos preocupados y preocupadas por los contenidos, por las grillas, por las notas, por la fecha del examen y del recuperatorio, por la continuidad del programa. Pero muchas veces nos olvidamos de que lo importante, que el precepto fundacional y fundamental es el y la estudiante. Si llegamos al aula y nos encontramos con que Martín no se saca el auricular, tenemos tres opciones: lo excluimos y le damos la clase sobre Revolución Francesa al resto que está prestando atención conforme al plan, o lo sancionamos para que el estudiante simule que está escuchando, o modificamos la estrategia para interpelarlo e integrar sus saberes abandonando el plan inicial y, tal vez, hasta a la Revolución Francesa ¿Qué hacemos con Martín?

En segundo lugar, sobre el artículo 32º, se habla de la consideración del error, aciertos y respuestas como parte del proceso de aprendizaje; lo cual es sumamente interesante para abordar desde la perspectiva de esta dualidad de paradigmas. Sobre todo, hay dos términos que me parecen excepcionales: error y proceso.

Para muchos y muchas docentes, la nota que se traduce en el boletín o en el Siu Guaraní de la universidad, es la nota de calificación de la práctica evaluativa.

En el primer día de la clase de química, el profesor Litvinov me llamó al frente y me pidió que recite cinco símbolos de la tabla periódica. Me asusté y no dije nada. El primer trimestre tuve un 1 (uno) en el boletín. Mi mamá es química, así que en mi casa todo esto se tradujo en una catástrofe familiar ¿Pero yo era mala estudiante por no saber los símbolos de la tabla periódica el primer día de clases ante un oral sorpresa frente la exposición de todos mis compañeros?

Entender el aprendizaje como proceso es también partir de que el hacer en el aula también es procesual, que está impregnado de prácticas colectivas e individuales, de trabajos escritos, o de producciones multimedia, de debates en el aula, de participación, de asistencia, de interés, de compromiso. También de exámenes, ¿por qué no? Pero que esa práctica no es la única evaluativa. Que entender el aprendizaje como proceso es considerar, justamente, eso.

No solo la nota, que implica también una visión muy numérica de los propios y las propias estudiantes. Sino considerar sus trayectorias educativas en el aula y así considerarlos y considerarlas como sujetos de derecho que ocupan un lugar clave en sus propios procesos de aprendizajes. El acto educativo no se reduce a: estudió o no estudió. A un 1 o 10. Sino a consolidarse como actores sociales críticos en la trama de la consolidación de sus identidades, sus libertades, sus sueños.

Asimismo, el concepto de error está muy ligado a esta visión. Desde la posición meritocrática, el error se traduce en fracaso. El docente tomó un examen, no estudió, desaprobó. Es casi una lógica matemática.

En consonancia con esto, no puedo dejar de mencionar la tarea de corrección como dispositivo de poder. La corrección con rojo, implica, en muchos casos, la exaltación del error en sí misma, sin un horizonte educativo transformador que no sea el del desaliento. Es importante, en este caso, no solo resaltar los errores sino, como indica el Reglamento, también considerar las potencialidades.

Entender el acto educativo como proceso implica también compartir con los y las estudiantes la noción de que nadie fracasa por equivocarse, que es parte del proceso, que no por eso nos va a ir mal o no somos buenos y buenas para hacer algo. Todo, como podemos ver, es una cuestión de perspectiva.

A modo de cierre, aspectos para seguir pensando la práctica

La ley de educación provincial en el artículo 93 inc. A establece la libertad de enseñanza y de cátedra en el ejercicio docente. Es decir, podemos afirmarnos en la postura de la sanción, del control, de la exaltación, de la lógica numérica o en el modelo de la acción participativa y la reflexión crítica. Todo es una cuestión de posicionamiento.

Ahora bien, en este contexto de crisis de significantes, en este momento de saqueo, de vaciamiento del sentido profundo de la escuela, es insoslayable decidir qué papel vamos a jugar.

Los recursos materiales escasean, los y las jóvenes tienen hambre, la asistencia a clase se dificulta cada vez más, las continuidades de los procesos se vuelven maratónicas, los medios acusan a los y las docentes por reclamar por sus derechos como trabajadores y trabajadoras

y las familias también, las violencias emergen feroces en lo simbólico, en lo discursivo, en las materialidades. Estamos asistiendo ante uno de los principales crímenes de saqueo estatal de la historia argentina contemporánea.

La escuela, en ese marco, es revolución, es lucha, es resistencia, es abrazo, es bandera, es encuentro, es empatía.

Frente a proyectos y teorías que nos inducen a convertirnos en docentes instructores e instructoras que den clase y ya, que tomen examen, corrijan y califiquen para establecer perfiles de estudiantes; en donde la intención sea dividir a los exitosos y las exitosas de los y las que pareciera que están condenados y condenadas al fracaso (porque no conocían cinco elementos de la tabla periódica); es necesario volver a reivindicar los paradigmas del hacer docente. Sobre todo para saber cuál es el rol que nos están invitando a protagonizar y qué pasa con los y las estudiantes en este marco. Estamos perdiendo estudiantes en el aula porque no pueden ir clase, porque no pueden sostener el proceso, porque tienen que salir a trabajar, porque estudiar se volvió un privilegio para unos pocos y unas pocas.

La crisis, como dice Garay, es el momento en donde emergen los enfrentamientos y, como dice Escolar, es en donde se constituyen nuevas formas organizativas. Tendremos entonces que hacer patria con la tiza (si es que tenemos tizas) para pensar nuevos sentidos, nuevas maneras de nombrar. Tendremos que hoy más que nunca reivindicar las trayectorias para pensar cómo incluir a los y las estudiantes en la trama de la escuela.

Los momentos de crisis son momentos de posicionamiento. Solo queda pensar, entonces, ¿qué hacemos con Martín?

Referencias

Escolar, C. (2000). *Topografías de la investigación: métodos, espacios y prácticas profesionales*.

Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Eudeba.

Freire, P. (1981). La importancia del acto de leer. Trabajo presentado en el *Congreso Brasileño*

de Lectura. Recuperado de [https://media.utp.edu.co/referencias-](https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/articulo/524-la-importancia-de-leer-freire-docpdf-mh5tB-articulo.pdf)

[bibliograficas/uploads/referencias/articulo/524-la-importancia-de-leer-freire-docpdf-mh5tB-articulo.pdf](https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/articulo/524-la-importancia-de-leer-freire-docpdf-mh5tB-articulo.pdf)

Garay, L. (1996). *Pensando las instituciones*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina:

Paidós.

Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*.

Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Ley de Educación Provincial 13.688. Recuperado de

<http://servicios.abc.gov.ar/docentes/capacitaciondocente/pruebadeseleccion2008/presentacion/Normativa%20Comun/Ley%2013688-07.pdf>

Reglamento General de las Instituciones Educativas de la provincia de Buenos Aires (2012).

Recuperado de

http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/reglamento_general/reglamento_general.pdf

Ruiz, A; Oliver, S. y Marco, P. (2019). Normas para la presentación de originales científico

académicos [documento institucional]. Recuperado de

<http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/77353>

Nota

1 Artículo realizado en el marco de la beca doctoral tipo B de la Universidad Nacional de La Plata, titulada «Lectura y escritura en la articulación entre la escuela secundaria y la universidad. Estudio analítico descriptivo de las prácticas lectoescriturales en el ingreso a la Facultad de Periodismo y Comunicación Social y a la Facultad de Ingeniería de la UNLP». Dirigida por Marcelo Belinche y Rossana Viñas con lugar de trabajo en el Centro de Investigación en Lectura y Escritura (CILE) de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social (FPyCS).