

## La educación como práctica sociopolítica: revisando el valor del conocimiento en las prácticas docentes

**Autoras:** Analia Errobidart, Stella Pasquariello

**Pertenencia institucional:** RED IFIPRAC\_Ed Facultad de Ciencias Sociales. UNICEN.

Red IFIPRAC\_Ed

E-mail: [analiaerrobidart@gmail.com](mailto:analiaerrobidart@gmail.com)

[stellapasquariello@gmail.com](mailto:stellapasquariello@gmail.com)

### Resumen:

En nuestra práctica académica como docentes-investigadoras del campo educativo observamos con cierta preocupación en las clases de grado tanto en las materias de contenido sustantivo como en la práctica de residencia, que el conocimiento, como herramienta que abre posibilidades diversas y complejas de comprensión de los problemas educativos, está siendo subordinado a otras lógicas, que explicaremos.

Entendemos que la experiencia producida en el tránsito educativo de los jóvenes, con referencias a veces lineales y a-problemáticas en la transmisión de los saberes, tiene incidencia sobre el proceso que nos ocupa, pero también la realidad contemporánea vertiginosa y eficientista produce núcleos rígidos de pensamiento y acción a veces difíciles de mellar en la formación docente.

Desarrollaremos este trabajo sobre la base de experiencias acumuladas en los últimos tres años en la formación de grado de profesorado de Antropología y Comunicación Social, desde la perspectiva de dos docentes que entendemos que el saber-poder se implican mutuamente y que por ello, nos parece necesario insistir en la apropiación de ciertos conocimientos que empoderen a los futuros docentes. Reconocemos que estamos transitando momentos de incertidumbre en las prácticas de formación y por ello, exponemos y compartimos nuestras inquietudes.

### Introducción.

El valor del conocimiento en las sociedades de diferentes épocas, ha

sido motivo de extensas escrituras: desde los griegos con su desarrollo de la filosofía, las ciencias, las artes, la edad media y sus debates entre razón y fe, la modernidad con su exacerbación de la racionalidad y la producción de conocimiento científico y tecnológico y la época actual que intenta re-articular razón, emoción y práctica.

Aunque los tiempos actuales revalorizan el conocimiento y potencian el abordaje del conocimiento como valor, en un mundo que sobrepasó los límites de las fronteras del país, donde el adentro y el afuera, en distintas esferas de la vida es difuso y las acciones fluidas, la escuela y la formación docente en particular, están replanteándose cómo posicionarse frente a este hecho.

Las inquietudes con que abordamos este trabajo no están relacionadas con una puesta en valor del conocimiento como mercancía, como instrumento de generación de plusvalía a cualquier acto empresarial, sino en la valoración del conocimiento como producción cultural –y por lo tanto histórica- de la humanidad, que tiene un valor no solo contemplativo, de regocijo personal al obtenerlo, sino que se constituye en motor del desarrollo de la civilización, en tanto sobre la base de las producciones existentes –que es necesario conocer- se van realizando nuevas aportaciones, nuevos saberes y conocimientos. El conocimiento que es capaz de contribuir a la comprensión del mundo que vivimos es el conocimiento que, siguiendo a Freire (1969), Prieto Castillo (1989), Gutiérrez (1994), nos hace libres, nos hace sujetos emancipados.

Este modo de entender el valor del conocimiento en la vida social se vuelve sobre los procesos de nuestra incumbencia como formadores de docentes al posicionar a la escuela como la institución contemporánea más democrática para distribuir las herramientas capaces de brindar opciones de emancipación- de cualquier tipo de yugo opresor- a los sujetos que transitan por ella.

Ubicados en el nivel terciario universitario de la gradualidad del sistema educativo, en una institución pública estatal como es la facultad de Ciencias Sociales de la UNICEN, este trabajo presenta algunos de las dificultades que las docentes autoras, pertenecientes a las carreras de profesorado, nos

encontramos involucradas en nuestro trabajo cotidiano.

Presentaremos relatos de experiencias docentes ubicados en los años superiores de la formación: una materia, Comunicación y Educación, correspondiente al 3er año del profesorado y el Taller de Prácticas de la Enseñanza, última instancia formativa de los profesorados. A partir de los casos presentados, realizaremos algunas reflexiones que interpelan nuestras prácticas.

**Situación 1:** estudiantes de Comunicación y Educación.

Para poner el caso en contexto, diremos que la materia en cuestión se dicta en el primer cuatrimestre del año, tiene una duración de seis horas semanales y trabajamos en ella tres docentes. El propósito final de la materia es la producción de materiales educativos (no didácticos) para intervenir con intención pedagógica en una escuela u organización social que lo requiera. Las modalidades de trabajo desarrolladas por los docentes consisten en clases explicativas, análisis de textos, lecturas compartidas de materiales teóricos y de materiales educativos diversos producidos por estudiantes de años anteriores y otros que circulan en las organizaciones, trabajos prácticos sobre textos, de articulación de sucesos de la vida cotidiana con algunas categorías teóricas, producciones de los estudiantes (al menos una por mes), entre otras actividades hilvanadas en la tarea mayor de producir un material educativo.

Las producciones de los estudiantes están pensadas en conocer y fortalecer, en caso de que sea necesario, las habilidades con las que llegan a la cursada: escritura, comunicabilidad de sus ideas, capacidad de trabajo grupal, experiencias previas de trabajo grupal, utilización creativa de tecnologías de comunicación, conocimientos sobre registros de tipo etnográfico o de antropología digital que permitan relevar situaciones que luego sean analizadas en clave educativa, en este caso, con intencionalidad de elaborar informes que pueden ser socializados o no con los actores del espacio donde se va a intervenir, para conocer y comprenderlos, etc.

Hace aproximadamente tres años que estamos relevando fenómenos áulicos que nos inquietan pero a los que no alcanzamos a describir. Como

expresa Baricco (2004) cuando describe la cultura de los bárbaros (los jóvenes), pareciera que pasan tan rápido, que la imagen que logramos ver es tan fugaz, que su recuerdo no nos alcanza para describirlo.

Pero lo concreto es que, en éste último año más que en los anteriores, no se está produciendo el encuentro entre docentes y estudiantes, que el acto pedagógico conlleva. ¿Y qué es lo que conlleva?

-acuerdos, como por ejemplo: que entremos a la clase en el horario acordado, para que la tarea pueda desarrollarse en una secuencia temporal y que no tengamos que estar iniciando con cada nueva entrada

-rutinas y procedimientos implícitos: que se reconozca al salón de clase, como un ámbito de trabajo que se está desarrollando, que va en proceso y que requiere cierto tipo de atención de los participantes.

-la continuidad: que se recuerde la secuencia de trabajo de una clase a otra y las actividades extraclase que hayan sido encargadas, con anticipación

-el microclima: que una vez en la clase, puedan desprenderse de los sucesos de las redes sociales para involucrarse con la tarea educativa, porque definitivamente, en las actividades cognitivas no somos multi-tasking

-disposición al esfuerzo de algunas acciones: trabajar con compañeros que no conocen, usar programas o herramientas tecnológicas nuevas , investigar en otro ámbito que no sea la clase, leer y escribir en otro ámbito que no sea la clase.

-el deseo como motor de la actividad: estar en el aula porque nos convoca un interés que puede actualizarse en cada encuentro

### **Situación 2:**

Se trata de la última asignatura de la formación docente de profesores en el taller de las prácticas de la enseñanza. Este Taller aborda teórica y metodológicamente el período de la residencia docente en las Carreras de Profesorados (en Comunicación Social y Antropología) y se concibe como una instancia formativa que acerca a los estudiantes al campo educativo y a la práctica pedagógica. En este sentido, es posible decir que la residencia regula de modo singular la experiencia de los futuros docentes, que inscriptos en configuraciones escolares asumen posiciones particulares y ciertas formas de

acción que son constitutivas del oficio docente.

Durante este periodo es esperable que los estudiantes asuman en las instituciones educativas de residencia, el ejercicio de la tarea docente en toda su complejidad; lo que implica el diseño y realización de una propuesta didáctica situada y la lectura crítica de la práctica de la enseñanza en contexto, de manera de describir las situaciones educativas e interpretarlas a la luz de los referentes teóricos que las explican. Por tanto, la inserción en escuelas y la construcción y puesta en marcha de una propuesta de intervención pedagógica, no se reduce a una instancia de diseño y de desempeño docente sino que, por el contrario, se busca promover procesos de construcción metodológica<sup>1</sup>, de intervención pedagógica y de evaluación auténtica.

La permanencia prolongada en el contexto escolar y el acompañamiento sostenido y activo de los docentes y tutores a cargo de la materia, constituyen dos referencias fundamentales para movilizar concepciones y creencias pedagógicas enraizadas en los estudiantes. En esta línea, dos premisas marcan la intencionalidad formativa de la residencia: el "aprender enseñando" y el aprender de la experiencia, a través de la construcción de una mirada reflexiva y analítica sobre el propio ejercicio docente. La dimensión reflexiva, atraviesa transversalmente la propuesta de la asignatura propiciando "la reconstrucción crítica de las experiencias, la toma de conciencia de conflictos cognitivos, la necesidad de reorganización conceptual, principales procesos posibilitadores de la producción de conocimientos" (Edelstein y Coria, 1996, p. 57).

No obstante estas intenciones asumidas de manera compartida no están exentas de ciertas dificultades en la práctica como:

---

<sup>1</sup> El concepto de construcción metodológica implica la idea de un docente que asume la tarea de elaborar una propuesta de enseñanza con vistas a impactar en las estructuras subjetivas de los alumnos, a partir del trabajo con las estructuras objetivas de los conocimientos producidos en el marco de las diferentes áreas de las ciencias. Siguiendo a Edelstein (2002), la construcción metodológica deviene de una tarea (creativa) de articulación entre las lógicas disciplinares de los contenidos a enseñar, las posibilidades de apropiación de la misma por los sujetos y las situaciones (objetivas, pero también subjetivas) contextuales singulares que constituyen los ámbitos en que ambas lógicas se entrecruzan

- en la articulación teórico- conceptual de ciertos temas y problemas, con la práctica situada, las conceptualizaciones de los estudiantes en el contexto de las cátedras y las que logran analizar a partir de las propias actuaciones como residentes.

-escasa utilidad del marco teórico para la comprensión de las situaciones del aula. Los conocimientos científicos propios de los contenidos académicos previstos en las diferentes asignaturas quedan la mayoría de las veces, desprovistos de significación para responder a la cotidianeidad del espacio escolar en el que se insertan, presentando dificultades para dar cuenta del marco teórico "disponible", para comprender la inmediatez e imprevisibilidad de la práctica. Los conocimientos didácticos iniciales ("pedagogía de sentido común") mantienen su presencia activa.

-estas situaciones nos llevan a interrogarnos acerca de la generación de saberes durante la formación, y su utilización como una herramientas analíticas para leer-interpretar la cultura escolar y el "saber docente", los modos singulares de enseñar y de aprender en el marco de instituciones educativas atravesadas por una multiplicidad de variables, tales como las características contextuales, los grupos de estudiantes - heterogéneos y diversos-, la especificidad del campo de conocimiento y su adecuación en contenidos a ser enseñados, las definiciones curriculares específicas, normas y reglas institucionales, relaciones pedagógicas singulares, trayectorias personales y profesionales.

-se hace evidente que en el espacio del taller de práctica se requieren de unos saberes y habilidades que parecen no haber sido lo suficientemente abordados y ejercitados con anterioridad en el trayecto formativo

Cabe mencionar que estos aspectos -entre otros- se tornan muy problemáticos al momento de abordar los desafíos de la práctica docente en la formación inicial, cuestión que nos impulsa a la búsqueda de otras alternativas, entre ellas un proceso de reformulación/cambio de los programas y planes de estudios de la formación docente, desde un doble abordaje: por un lado, la atención a la formación teórico-práctico de la disciplina a enseñar y por otro lado, su articulación con los desarrollos,

planteos, discusiones y problemáticas propias de la educación, la docencia y la enseñanza en el contexto socioeducativo actual.

### **Reflexiones finales:**

De las situaciones descritas, algunas nos resultaron más inquietantes porque hay *algo* de la escena educativa que nos conmueve, en ambos casos:

-la condición lábil del encuentro, como vivencias compartidas en un espacio común, que facilita la construcción de vínculos y confianza pero también la circulación, transmisión y producción de conocimiento y este aspecto parece ser resistido por los jóvenes

-algo del orden del tiempo y de la disposición de los actores en relación al estudio, la atención, la escucha, a los procesos de enseñanza y las tareas parecen difuminarse más rápidamente

-las referencias a las teorías sociológicas, comunicacionales, antropológicas o pedagógicas abordadas en materias cursadas con anterioridad les resultaban difíciles de pensarlas como herramientas al momento de organizar un material educativo o una clase. Posiblemente. Están siendo sobrevaloradas por algunos y desvalorizadas por otros.

La experiencia nos indica que la formación inicial tiene que fortalecer y repensar los procesos de apropiación de conocimientos y centrarse en los procesos de preparación o formación, es decir ocuparse de abordar "el aprender a enseñar" (para que otros puedan aprender), atendiendo a la diversidad de métodos y estrategias didácticos y sus distintas configuraciones apropiadas al contexto. Enseñar a los estudiantes que aprendan efectivamente y en forma cotidiana a enseñar, y desarrollen capacidades para enseñar y que los profesores y docentes promuevan estos procesos en las aulas, no es frecuente en la Formación Universitaria.

La enseñanza responde a intenciones, es una acción deliberada, organizada y programada, pero el aprendizaje de las capacidades propias del rol docente no se logra espontáneamente al transitar la residencia o algunos espacios de prácticas aisladas. Por el contrario, las prácticas docentes tienen contenidos propios, que deben ser "seleccionados, secuenciados y

planificados" por los docentes de las diferentes asignaturas y por el docente tutor de las prácticas, para que los estudiantes logren apropiarse de ellos en una acción reflexiva (con todo el debate que este concepto implica).

Esta compleja tarea requiere –y es parte- del compromiso ético y político que asumimos los docentes, pensando que la educación es un proceso social capaz de contribuir a la democratización de las prácticas políticas y ciudadanas que construyan una sociedad más justa.

### **Bibliografía**

Baricco, A. (2004). *Los bárbaros. Ensayos sobre la mutación*. Barcelona: Anagrama.

Edelstein, G. (2002). Problematizar las prácticas. Revista *Perspectiva*. Vol.20.Nº 2. Florianópolis

Edelstein, G. y Coria, A. (1996). *Imágenes e Imaginación. Iniciación a la docencia*. Buenos Aires: Kapelusz

Freire, P. (1969). *La educación como práctica de la libertad*. Buenos Aires: Paidós

Prieto Castillo, D. (1999). *La comunicación en la educación*. Buenos Aires: La Crujía

Prieto Castillo, D. y Gutiérrez, F. (1999). *La mediación pedagógica*. Buenos Aires: La Crujía