

Año 4  
Número 5  
Invierno 2017

# Revista de Políticas Sociales

# Prácticas docentes reflexionadas

## Una propuesta que puede intervenir sobre el malestar docente

*Sandra Edith Simon*

Graduada del Ciclo  
de Licenciatura en  
Educación Secundaria,  
UNM  
los4horneros@gmail.com

Hay en Youtube un video de apenas 30 segundos donde se observa la salida de la escuela de un grupo de estudiantes luego de tocado el timbre. Todos corren emocionados por lo que viene, aliviados por lo que dejan, gritando con los brazos en alto. Luego –al revés de lo que sucede con los relámpagos, que primero se los ve y llega más tarde el sonido– se escuchan otros gritos, a los que siguen los docentes de aquellos niños, que salen también aliviados por lo que dejan, con los brazos abiertos por lo que encontrarán afuera. Estas breves imágenes en movimiento, con los sonidos que las acompañan, provocan sin duda sonrisas y hasta alguna carcajada. No es una situación extraña. Allí podemos vernos haciendo algo que no nos atreveríamos en nuestras vidas cotidianas, o en nuestras cotidianas salidas después de una jornada de trabajo, y nos reímos de nosotros, de la realidad que allí se expresa y que se nos presenta como un espejo. En nuestros grupos de Whatsapp por donde circula el video, con cierta confianza de sabernos entendidos por nuestros compañeros y compañeras, aparecen los comentarios... en una primera instancia catárticos, hasta que una de nosotras pregunta: ¿de qué nos estamos riendo?

comunidad que sufre la misma desidia. Quiero sin embargo extenderme en lo que nos compete como trabajadores responsables, como docentes. Son nuestra responsabilidad los aprendizajes de nuestros estudiantes, ya que de nada sirve enseñar lo que no aprenden, así como también es nuestra responsabilidad la transformación de nuestra práctica educativa cotidiana. Tal como sostiene Dubet, no hay que esperar la revolución mundial para mejorar el sistema escolar.

Identifico tres factores dentro de nuestra responsabilidad como educadores: a) constatar continuamente la diferencia que existe entre el grupo esperado y el que realmente se presenta a nosotros: a quiénes enseñamos; b) obedecer, siempre siguiendo las reglas, los estatutos y los contenidos disciplinares, enseñando a los estudiantes la misma obediencia: qué enseñamos; c) cuando pretendemos educar a todos vigilando, custodiando y controlando que cumplan con sus obligaciones y estudien: cómo enseñamos.

### Malestar

El malestar docente es una constante en las aulas de todas las escuelas de muchas partes del mundo. Podemos atribuírselo fácilmente a los magros salarios, a la consecuente recarga horaria de trabajo, a la falta de descanso y de producciones creativas, a las pésimas condiciones edilicias de muchas escuelas en las que trabajamos: aulas sin picaporte, ventanas sin vidrios, paredes electrificadas, limpieza deficiente... y la lista puede seguir. No me voy a detener en estas raíces, lo que mejor podemos hacer para enfrentarlas es realizar acciones gremiales junto a la

### A quiénes enseñamos

Es muy común escuchar en las salas de profesores, en los pasillos y en las conversaciones informales, enunciados tales como “estos pibes llegan a la secundaria (o a tal o cual año de ella) sin saber nada”, “no entiendo cómo están en (tal o cual año) si no pueden leer de corrido”, “cómo llegaron si no pueden multiplicar o dividir”, “estos chicos no saben nada” o “están muy atrasados”. Estos enunciados generan subestimación, y algunos estudiantes quedan convencidos de que “no saben nada”. Incluso luego de rendir bien un examen no visualizan 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. Muchos estudiantes 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, y en definitiva que son ellos los culpables de su fracaso. Mientras tanto entre los docentes se va configurando un relato compartido en el que se fundan prácticas que tal vez entran en contradicción con lo que añoramos de la educación, pero que son muy fuertes, tocan un nervio muy sensible no sólo en nosotros, sino en la sociedad en su conjunto.

Los docentes quedamos así conectados a la nostalgia de la escuela de antes, la calidad educativa idealizada y unas prácticas que hoy no se pueden sostener. Se habla de la escuela de antes sin precisar exactamente cuándo fue ese antes, pero que responde a otro dicho popular: todo tiempo pasado fue mejor. 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 esa añoranza no nos permite a los pedagogos –ni a los docentes– pensar mucho.

## Qué enseñamos

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 emanada de la obediencia, debida al mayor o a la persona de mayor jerarquía, 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 por sí justa, correcta o tiene la verdad. 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 nota la presión sobre lo que se debe hacer, provocando hastío en ellos mismos y los estudiantes,

## Una experiencia, una propuesta

o echando la culpa del fracaso al año o el nivel anterior, a las familias o a la falta de interés. Obedecemos y pedimos obediencia a los estudiantes desde una autoridad que ya no poseemos.

Al renunciar al pensamiento, a la reflexión, al propio juicio, estamos negando nuestra humanidad: 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. Cuando renunciamos a nuestra responsabilidad rompemos nuestra relación con los otros, con el mundo, con nosotros mismos: renunciamos a nuestra humanidad.

### Cómo enseñamos

Cómo enseño viene de la mano de qué enseño. Si enseñamos obediencia, recurrimos necesariamente a métodos coercitivos y no estimulantes para obtenerla, pero además contradictorios. 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, hasta se ha sugerido colocar el escritorio en la puerta del aula para evitar que salgan. ¿No es asombrosa la semejanza entre las palabras aula y jaula? El malestar causado por la situación de encierro es vivida por estudiantes y docentes. Estas concepciones y relatos en nuestra estructura y concepción sobre la educación pueden provocar grandes problemas en nuestra salud.

Propongo explorar sobre nuevas posturas, redefiniendo los roles dentro de la institución, redefiniendo la institución escuela, atreviéndonos a pensar, proyectar, dialogar y construir otras prácticas, evaluarlas, reflexionar sobre ellas, repensarlas y producir nuevos conocimientos que emanen de allí. El bienestar nacido de la creatividad, de la libertad y de la responsabilidad plenas será nuestra recompensa.

Voy a referirme a mi experiencia personal. En el año 2009 se implementó la AUH, política que dio alivio a muchos hogares y que devolvió a la escuela estudiantes que ya no estaban en ella, desde una política claramente inclusiva. Sin embargo, para que exista una plena inclusión, para que los jóvenes se incorporen al sistema educativo que los había expulsado, no son suficientes las políticas de estímulo a la asistencia mediante transferencias o *netbook*, que por supuesto son igualadoras de condiciones. Las cuestiones económicas son absolutamente determinantes. Sin una equiparación en las condiciones necesarias para una igualdad real (Terigi, 2005) no hay posibilidad de inclusión, a pesar de la igualdad de oportunidades. En este sentido, dichas políticas fueron y son absolutamente necesarias. Pero no suficientes. Para que exista inclusión, es necesario preguntarse sobre la exclusión. El fracaso escolar devenido en exclusión tiene razones endógenas del sistema educativo, y una de ellas se transparenta en el video que describí al principio. Por supuesto que hay excepciones, grandes y grandiosas excepciones. Existen escuelas en las que los chicos prefieren estar y docentes que no desean irse corriendo. Vuelvo a mi historia personal: allá por el año 2010 un número importante de chicos que habían sido expulsados del sistema volvieron con el estímulo de la AUH. Pero no tuvimos la posibilidad en muchas instituciones de repensar nuestra tarea. No se dio lugar a los que deseábamos enseñar a todos y que proponíamos alternativas de abordaje, tales como trabajar en parejas pedagógicas o destinar parte del tiempo áulico a la reflexión colectiva periódica para evaluar y redirigir nuestras acciones. Frente al problema de que los jóvenes no querían estar dentro del aula, tuvimos como respuesta “pongan el escritorio junto a la puerta”. Entiendo entonces a chicos y docentes que corran así cuando toca el timbre de la salida de clases. ¿Quién no?

En mi caso, la consecuencia fueron más de cinco años en que estuve con un cambio de funciones provocado por el estallido que estas contradicciones provocaron en mí. En ese lapso realicé el ciclo de licenciatura del cual soy graduada. Allí tuve la posibilidad de leer, reflexionar y coordinar proyectos interdisciplinarios. Pero este impasse no lo aproveché en soledad. En otra escuela, una de esas en las que los papeles y los contenidos no están por encima de los estudiantes, con un grupo de compa-

ñeras y compañeros realizamos talleres interdisciplinarios que irrumpían en la rutina escolar. Talleres pensados como proyectos 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 tienen por objetivo producir algo nuevo en términos materiales o simbólicos. Dejamos de pensar en el grupo ideal y nos concentramos en los grupos que teníamos, dejamos de obedecer y de exigir obediencia para indagar juntos y creativamente, dejamos de vigilar y castigar para entusiasmar y colaborar. Nos propusimos acercarnos de otra manera, con un diálogo más horizontal y democrático, priorizando el vínculo no sólo con los estudiantes sino también entre nosotros. De ese vínculo surgieron las preocupaciones, los núcleos problemáticos que dispararon la búsqueda de aprendizajes. Nuestro desafío consistió en lograr aprender juntos contenidos no disciplinares sino aplicados, contextualizados, situados y abordados interdisciplinariamente desde un proyecto que armamos juntos. Provocamos un tipo de aprendizaje colaborativo en donde cada uno fue tomando el compromiso acorde a sus capacidades e inquietudes con un diseño flexible.

Pero no sólo proyectamos y realizamos talleres, sino que nos permitimos espacios de reflexión. 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 (Pérez Gómez, 2000), y 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. Mientras, el proceso de reflexión en la acción estuvo lleno de intercambios, acciones y reacciones, en el fragor de interacciones más complejas. 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 y transformador de la práctica. El pensamiento reflexivo y la acción de reconstrucción (pedagogía crítica) que, por definición, implica la problematización, tanto de la

propia tarea de enseñar, como del contexto, la realizamos con una metodología específica denominada “sistematización de experiencias” (Jara Holliday, 2013). En esos espacios evaluábamos cómo habíamos percibido los talleres y observábamos la información recolectada de los estudiantes, en un primer nivel de análisis. Pero luego también nos atrevimos a reflexionar sobre tensiones y contradicciones, y cruzando nuestra experiencia con diferentes autores, como Pérez Gómez, Perrenoud, Duschatzki, Dubet y Diker, entre otros, produjimos conocimiento.

Esta manera de trabajar, en equipo, interdisciplinariamente, desde proyectos, desarmó la gramática escolar que, al estar internalizada, somete tanto a estudiantes como docentes a responder preguntas de otros, consumir conocimiento y obedecer evadiendo la responsabilidad de lo que estamos haciendo.

Teniendo, gracias a las políticas sociales, la ventaja de una mayor participación de estudiantes que antes quedaban fuera del sistema, no revisar nuestras prácticas es una necesidad. 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, y garantizar un espacio de aprendizaje inspirado en dicho bienestar.

Esta experiencia, tan beneficiosa para quienes la atravesamos, fue produciendo una fractura dentro de los compañeros y las compañeras que desde afuera la consideraban como una “joda”, y mientras los estudiantes participantes comenzaron a discutir en diferentes ámbitos una educación de calidad. 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, las metodologías propuestas por el movimiento de educación popular, por la voz de Oscar Jara, por la sistematización de experiencias, pueden ser herramientas poderosas al ser apropiadas 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 –y de otros– que involucrarán a más en una nueva instancia. De esta manera dialéctica (práctica-teoría-práctica) desde la cual se pueden instituir prácticas democráticas con multiplicidad de voces, es posible provocar la transformación de la educación y la construcción de autonomías necesarias para lograr el tan ansiado bienestar.



## Bibliografía

Diker, G. (2011): *Congreso Internacional de Educación 2011*. San Luis, Ministerio de Educación.

Dubet, F. (2011): *Modelos de igualdad para la justicia, en la sociedad y en la escuela*. Buenos Aires, Propuesta Educativa.

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

Garnier, L. (2013): “Estamos tratando de hacer una educación subversiva”. Diario *La Nación*, Buenos Aires, 28 de febrero.

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

Pérez Gómez, Á. (2000): “La función y formación del profesor en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas”. En Gimeno Sacristán, *Comprender y Transformar la enseñanza*, Madrid, 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, IPE Unesco.