

LA TAREA DOCENTE COMO PRÁCTICA EMANCIPADORA: relato de una experiencia

THE TEACHING TASK AS AN EMANCIPATORY PRACTICE: a report of an experience

O FAZER DOCENTE COMO PRÁTICA EMANCIPATÓRIA: relato de uma experiência

Silvina Aida Romero

(Universidad Nacional de San Luis, Argentina)

 <https://doi.org/10.29404/rtps-v5i9.701>

RESUMEN: la tarea docente puede adquirir sentidos y prácticas diferentes según el posicionamiento político que asuman los/as educadores. En este trabajo presentamos una experiencia de investigación acción – participativa (IAP) en la que un grupo de profesoras formadoras de docentes de educación primaria y secundaria de la provincia de San Luis, Argentina, se propusieron construir prácticas de enseñanza con una intencionalidad emancipadora. En ese sentido, las docentes se plantearon generar prácticas de enseñanza tendientes a problematizar el sentido común de los/as estudiantes pensando que es un paso hacia el camino de la transformación social.

Palabras clave: Labor Docente, Trabajo Pedagógico, Pedagogía Crítica, Emancipación Social.

ABSTRACT: the teaching task can acquire different meanings and practices according to the political position assumed by educators. In this paper we present an action-participatory research experience (PAR) in which a group of teachers who train primary and secondary education teachers from the province of San Luis, Argentina, set out to construct teaching practices with an emancipatory intention. In this sense, the teachers set out to generate teaching practices aimed at problematizing the common sense of the students, thinking that it is a step towards the path of social transformation.

Keywords: Teaching Work, Pedagogical Work, Critical Pedagogy, Social Emancipation.

RESUMO: O trabalho docente pode adquirir sentidos e práticas diferentes segundo o posicionamento político que assumam os/as educadores/as. Neste trabalho apresentamos uma experiência de pesquisa ação participativa (PAP) na qual um grupo de professoras formadoras de docentes de ensino primário e secundário da província de San Luis, Argentina, se propôs a construir práticas de ensino com uma intencionalidade emancipatória. Nesse sentido, as docentes planejaram e desenvolveram práticas de ensino tendentes a problematizar o senso comum dos estudantes como um passo no caminho da transformação social.

Palavras-chave: Trabalho Docente, Trabalho Pedagógico, Pedagogia Crítica, Emancipação Social.

Introducción

Entendemos que la tarea docente puede adquirir sentidos y prácticas diferentes según el posicionamiento político que asuman los/as educadores¹. En

¹ Consideramos que el lenguaje tiene ideología, en ese sentido, optamos por evidenciar lo que muchas veces en él se oculta en tanto excluye e invisibiliza al género femenino, negándolo, incluso, de la cultura y de la historia del pensamiento. Decidimos usar lenguaje inclusivo en este texto y considerando que las docentes protagonistas de estas experiencias fueron mujeres cuando se refiera a ellas se las nombrará en femenino.

ese sentido, el trabajo que presentamos refleja la experiencia realizada por un grupo de docentes del Instituto de Formación Docente San Luis (Argentina) que se propusieron construir prácticas de enseñanza con intencionalidad emancipadora.

Las docentes participantes de la experiencia constituyeron un grupo de investigación- acción – participativa (IAP), en el cual atendiendo al doble propósito de la investigación y la acción construyeron, en forma colaborativa, prácticas de enseñanza tendientes a problematizar el sentido común de los/as estudiantes pensando que es un paso hacia el camino de la transformación social. Así, la propia tarea de las docentes formadoras de docentes se constituyó en una práctica que busca la emancipación de las subjetividades.

Consideramos al sentido común según la concepción gramsciana como un saber disgregado, ocasional, contradictorio, desarticulado, producto de la historia y de las relaciones sociales, que refleja aquellas ideas y valores que incorporamos de manera acrítica, producto de nuestro estar en una sociedad. Con ese sentido, sin darnos cuenta, reproducimos ideas y acciones que tienden a consolidar el actual sistema social que, a nuestro criterio, se basa en injusticias y desigualdades.

Las docentes que transitaron la experiencia que presentamos se propusieron pensar estrategias de enseñanza que problematizaran ese sentido común, según el cual, por ejemplo, se consolidan mitos como: la educación garantiza el progreso, si te esforzás vas a tener éxito, o que los niños son buenos por naturaleza.

Pensamos que vivimos en un mundo en el que priman relaciones de alienación materiales y simbólicas, en donde se impone un discurso único que contribuye a consolidar el poder de los sectores dominantes, romper el sentido común habilitaría la posibilidad de imaginar y crear una nueva realidad. La emancipación en tanto proceso se vislumbra como el horizonte que guía un hacer basado en la creciente autonomía de sujetos individuales y colectivos. Por tanto, el desarrollar prácticas pedagógicas tendientes a la emancipación en un profesorado contribuye a formar docentes conscientes de su hacer y comprometidos con las causas justas.

A continuación, vamos a presentar las características que asume la IAP como investigación que produce conocimiento al tiempo que busca transformar la realidad y luego, nos detendremos a analizar cómo aconteció el proceso de investigación en terreno, referiremos a los procesos comunicación/educación acontecidos en tanto formas de apropiación de la realidad en la que se interviene. Finalmente, daremos cuenta de algunas reflexiones que se derivaron de nuestra experiencia.

1. Algunas consideraciones para entender el proceso de (IAP)

La IAP se inscribe en el paradigma crítico de investigación, el mismo enfatiza la intencionalidad del propio proceso investigativo, que no es otra cosa que la transformación de la sociedad. Transciende las cuestiones metodológicas, pone el acento en la acción en tanto praxis y toma como fundamento el hacer junto a otros.

El origen de la Investigación acción en educación (IA) se remonta a la década del 40 del siglo pasado con Kurt Lewin, quien fue el primero en utilizar el término, sin embargo, recién en Latinoamérica, en los años 70, podemos hablar de IAP o investigación en co-labor como forma de hacer ciencia. Allí, la tradición metodológica de la IA se entrama con el compromiso político de la educación popular, la cual se define por su ligazón orgánica con el movimiento popular. Entre sus principales referentes mencionamos a Paulo Freire (1979), Orlando Fals Borda (1999), Oscar Jara (2009), Sergio Martinic (1988), María Teresa Sirvent y Luis Rigal (2011), entre otros/as, quienes, por, sobre todo, destacan por su compromiso político con los oprimidos por el sistema.

Entendemos que la IAP es praxis, es una actividad humana en virtud de la cual el hombre produce la realidad histórica y se produce a sí mismo. Transciende el pensar la teoría y la práctica juntas, lleva implícito un compromiso político por la vida. Según Sirvent y Rigal, (2011) en la IAP no se buscan respuestas a preguntas, por el contrario, los resultados implican el enriquecimiento y fortalecimiento de un pensamiento libre, creativo, crítico y autónomo sobre la realidad circundante. En ese sentido, la IAP se propone el aprendizaje de todos los/as involucrados/as en el proceso de investigación, generando relaciones horizontales y superando la dicotomía sujeto-objeto de conocimiento.

La IAP se basa en tres pilares fundamentales: la investigación científica, que busca generar conocimiento desafiando las características de la ciencia positiva; la participación real en el proceso investigativo de los sujetos involucrados en el proceso; y la educación, que implica que los investigadores se apropien de conocimientos e instrumentos de la investigación social, aprendan y creen nuevos en el mismo proceso. (SIRVENT; RIGAL, 2011) Pero, además, en este caso en particular, las vivencias y aprendizajes de las participantes en los encuentros del grupo IAP, se reflejaron en cada práctica de enseñanza desarrollada por las docentes con los/as estudiantes.

La investigación consistió en la construcción de propuestas didácticas y en el análisis colectivo de las situaciones vivenciadas en las aulas para pensar nuevas propuestas de intervención. También, en simultáneo, las reuniones de equipo se

constituyeron en una valiosa situación de aprendizaje, no sólo en lo referente a la metodología de investigación, construcción y aplicación de instrumentos y análisis de los datos, sino por, sobre todo, porque fue un espacio en donde se problematizaron los supuestos y certezas de los propios integrantes de la IAP, podríamos decir se desandó el propio sentido común de las participantes investigadoras.

Nuestro análisis intentó superar las relaciones causales de la racionalidad técnica, para entender el fenómeno en la historia y en sus relaciones al tiempo que se actuaba; la teoría y la práctica forman parte de un mismo proceso, se trata de teorizar y construir conocimientos a través del involucramiento directo, la intervención o la inserción en procesos concretos de acción social. Así, la tarea docente se asume como una práctica emancipadora.

2. La experiencia del proceso de IAP

Antes de continuar, creemos necesario expresar cuales fueron las motivaciones del grupo de docentes para conformar el grupo IAP. Lo que unió a las participantes de la experiencia fue la intencionalidad política compartida. El pensar que otro mundo es posible y que es necesario "hacer" para construirlo. La preocupación estuvo fundada en la necesidad de vigilar las prácticas pedagógicas, entendiendo a la vigilancia como el sentido de mantener la coherencia entre el discurso y la práctica, entre la intencionalidad perseguida y la experiencia educativa vivenciada. Las docentes percibieron que les inquietaba una misma situación. Aspiraban a formar a docente críticos, entendiendo por estos a intelectuales orgánicos² que pudieran ser conscientes de las relaciones de dominación que forman parte del actual sistema social para su transformación. Si bien, las docentes tenían claridad al respecto, se plantearon como problema que, muchas veces, en tanto docentes formadoras, creen que asumen posiciones emancipadoras esperando que los/as estudiantes problematicen la realidad y, sin embargo, observan en los/las jóvenes que siguen perviviendo con fuerza los relatos del pensamiento hegemónico. Ante esto se cuestionaron cómo intervenir, cómo construir estrategias pedagógicas que verdaderamente contribuyan a quebrar las ideas del pensamiento único.

Las docentes se propusieron iniciar el camino de la concientización de los/as estudiantes futuros docentes. Asumieron a la concientización como el compromiso

² Por intelectuales orgánicos nos referimos, siguiendo a Gramsci, A (1986), a la no neutralidad de los intelectuales, sino a su ligazón a determinada clase social.

histórico, en donde el hombre además de comprender y reflexionar sobre lo que sabe, sobre el mundo y las relaciones que en él se establecen, "hace", interviene para modificar la realidad. La concientización no es algo acabado, es un proceso sin límites que invita a asumir una posición utópica frente al mundo. Siguiendo a Freire (1980) diremos que la utopía es la dialectización de los actos de denunciar la estructura deshumanizante y anunciar la estructura humanizante.

La apuesta de trabajar con futuros docentes permite extender la lucha, ganando conciencias. De lo que se trata es de estimular, en el sentido que lo refiere Zemelmam (2006), a través de prácticas de enseñanza emancipadoras, el desarrollo de la conciencia crítica en los/as estudiantes para que estos/as construyan luego nuevas prácticas transformadoras. En ese sentido, se propuso trabajar desde la subjetividad de los/las futuros enseñantes, ya que como lo refiere Tamarit (2012), los/as docentes se incluyen entre uno de los principales grupos sociales que pone en la mira el grupo dominante para adoctrinarlos. Al respecto, afirma Chomsky: "[...] quienes tienen estudios han sido educados y adoctrinados en la idea y por ello, muy a menudo, han asimilado una imagen falsa del mundo, debido a la influencia del sistema educativo, de los periódicos, etc.; es decir, a los instrumentos de control ideológico" (CHOMSKY, 1995, p. 60).

Pensamos en una escuela que responda a los intereses de las clases populares, entonces, más allá de advertir los condicionamientos estructurales que se deben enfrentar, proponemos la concientización de los/as docentes, convertirlos en activistas políticos en favor de las clases oprimidas, para que ellos/as puedan contribuir a romper la trama de sentidos que hegemoniza el sentido común.

2.1. La dinámica de los encuentros del grupo IAP

El grupo IAP estuvo compuesto inicialmente por cinco docentes, de las asignaturas: Pedagogía, Sociología de la Educación, Historia y Política de la Educación Argentina y Sujetos de la educación I, de los cuales, cuatro eran profesoras responsables de esos espacios curriculares, más un docente colaborador y una estudiante avanzada del IFDC San Luis. Sin embargo, los/as participantes fueron variando y se fueron sumando integrantes en el devenir del proceso, debido a condicionamientos institucionales, a las propias historias de vida y a las ganas de aprender. Influyó la posibilidad de horarios de encuentro, renuncias a la institución e inclusión de nuevos docentes, voluntades, situaciones familiares, etc. Factores que ponen en evidencia que somos humanos, y que, como tales, formamos parte de una realidad que nos afecta y condiciona.

Una vez conformado el grupo se decidieron los espacios curriculares sobre los que se intervendría, en principio Pedagogía y Sociología de la Educación y luego Sujetos de la Educación I e Historia y Política de la Educación Argentina. La decisión se basó en las posibilidades concretas de desarrollo, observación, registro y análisis de estas, las cuales se realizaron en forma alternada según el cuatrimestre de dictado de cada asignatura. En las primeras reuniones se pusieron en cuestión ideas sobre: la educación, lo que significa ser crítico, lo que movilizó a cada participante a integrar esta experiencia. Por ejemplo, en una ocasión, se realizó la puesta en común de historias personales en relación con lo que cada uno pensaba que lo ayudó a construir una mirada crítica del mundo. Así, por ejemplo, una de las integrantes del grupo, recordó una situación de su niñez en la que visitó por primera vez la casa de una compañera de escuela. Relata su sorpresa ante el descubrimiento de un mundo que le era ajeno. Desde la existencia de muñecas y juegos hasta comidas diferentes. Otras recordaron su paso por la universidad, rescataron la coherencia de algunos docentes y criticaron la incoherencia de otros. El propósito de estas reflexiones fue empezar a darnos cuenta de por qué pensamos lo que pensamos, para así estimular acciones en otros y otras que incentiven la problematización de sus creencias.

Los vínculos afectivos, la empatía, el compromiso compartido contribuyeron a que se fuera generando un clima de encuentro. El eje de análisis fue siempre la búsqueda de la emancipación, se intentó poner en cuestión cómo, en los distintos discursos, se entran las relaciones de fuerza de la sociedad capitalista actual. Se aprendió del otro y con el otro. Las distintas formaciones profesionales y las especializaciones de las docentes en las asignaturas: psicología, historia, pedagogía, sociología hicieron que en ese lugar de encuentro se pudiera analizar y reconstruir la realidad desde la articulación de miradas y así, se comenzó a discutir distintas formas de intervención didáctica en las aulas.

El deseo de aprender y el compromiso emancipador posibilitaron el proceso de autoformación del equipo a la vez que se planificaban intervenciones intencionadas. En cada caso particular, nos referimos a cada una de las experiencias de práctica de enseñanza desarrollada, se definieron las situaciones y actividades que serían registradas para luego analizarse, se decidió como indagar las impresiones de los/as estudiantes, que circunstancias narrar, qué clases observar. Los análisis se tradujeron en nuevas prácticas áulicas, se pensaron estrategias didácticas para abordar la problematización de ideas, se buscaron y seleccionaron recursos.

Algunas propuestas intentaron articular espacios curriculares, aspirando romper el cerco que separa las disciplinas. En otras oportunidades se buscaron,

analizaron y evaluaron videos para proyectar al grupo de estudiantes con la intención de contrastar realidades. Se analizaron los recursos intentando, por un lado, develar los sentidos e intereses puestos en juego en las narrativas, pero, sobre todo, se consideró la vinculación con los contenidos que se querían problematizar en los cursos.

En el transcurrir de la experiencia del grupo IAP, este percibió que la intención era que los/as estudiantes tuvieran la posibilidad de relacionarse de otra forma con el saber, tal como se lo estaba viviendo en las reuniones de equipo. Para ello se pensó en la necesidad de generar debates y dar la palabra a los/as jóvenes.

3. La comunicación/educación como campo de problemas

Entendemos que la comunicación y la educación son procesos que indefectiblemente están relacionados, no puede haber educación sin comunicación. Por ello, consideramos estudiar a los procesos de comunicación/educación juntos. Pensamos que ambos procesos contribuyen a analizar las prácticas en su totalidad. Huergo (2005) fue el primero en pensar como campo de problemas a la comunicación/educación con la intención de recuperar los procesos. Entendía que al vincular ambas ideas se puede observar una amplia gama de problemáticas y de estrategias de abordaje, así como las representaciones imaginarias sobre Comunicación/Educación. Nosotros, recuperando este supuesto, entendemos que todo proceso educativo implica una construcción de sentido, en donde se enfrentan distintas posiciones que luchan por la significación del mundo. En esta perspectiva, Voloshinov (2018)³ sostiene que esta disputa es ideológica, refiere que los sentidos se manifiestan en signos, y estos tienen un carácter ideológico. Todo producto ideológico posee una significación, por lo tanto, refleja y refracta otra realidad, la que está más allá de su materialidad. Donde hay signo hay significación y, por lo tanto, ideología. El signo representa, reproduce, sustituye algo que está fuera de él.

Dice Voloshinov (2018, p. 30) que las palabras, en tanto signos, tienen multiplicidad de significaciones las cuales varían en tanto cambia la situación y como se relacionan los elementos con el todo del enunciado. Así, los discursos hegemónicos se construyen con la intención de impedir que puedan ser cuestionados, no importa tanto lo que dicen sino cómo lo dicen. Esto posiciona a

³ Voloshinov, Valentín (1895-1936) lingüista ruso, miembro del llamado *Círculo de Bajtín*. Referente de la teoría literaria marxista y de la teoría de la ideología.

los hombres y mujeres destinatarios de los mensajes en pasivos. La relación social que se interioriza es de dependencia respecto a "la autoridad" que emite los discursos. Esta forma de vincularse con los/as otros y con los sentidos que circulan hace que hombres y mujeres incorporen de forma acrítica los sentidos y creencias constituyendo su sentido común.

A todo signo pueden aplicársele criterios de una valoración ideológica (mentira, verdad, correcto, incorrecto). La "conciencia se construye y se refleja mediante el material sónico, creado en el proceso de comunicación social de un colectivo organizado" (VOLOSHINOV, 2018, p. 36). Es así como, el sentido de la educación está en disputa y, junto a él, toda la red de significados que el sujeto construye en su historia. Es en la vida donde ocurre la lucha por la significación. Gramsci afirma:

El inicio de la elaboración crítica es la conciencia de lo que se es realmente, o sea un "conócete a ti mismo" como producto del proceso histórico desarrollado hasta ahora que ha dejado en ti mismo una infinidad de huellas recibidas sin beneficio de inventario. Hay que hacer inicialmente ese inventario (GRAMSCI, 1986, p. 246).

Este "conócete a ti mismo" implica desandar la cadena de significados con la que interpretamos al mundo. Tarea más que ardua cuando el grupo en el poder intenta imponer un único sentido, significado que encarna a la ideología dominante. Problematizar "el sentido común" en las prácticas de enseñanzas supone reconocer la pluricentralidad del lenguaje e intentar quebrar el discurso único que, sin quererlo, se incorpora en los estudiantes y en nosotros mismos. Cada época y cada grupo social tiene su repertorio de las formas discursivas de la comunicación ideológica real, la conciencia surge en ese intercambio social, se llena de los signos que existen con anterioridad, por eso es necesario explicarla a partir del medio ideológico social (VOLOSHINOV, 2018, p. 35).

En ese sentido, las docentes se asumieron como intelectuales contrahegemónicas, fueron conscientes de que desean transformar la realidad que consideran injusta y desigual, y en función de este objetivo organizaron las prácticas. Esta creencia fue y es construida en el transcurso de la vida y conforma un discurso interno que guía las distintas experiencias. Las docentes no creen a partir de una conciencia individual, la vivencia es la que exterioriza una creencia. Toda creencia está penetrada por lo social, por los signos, por lo ideológico. Cuando las docentes se asumen como intelectuales contrahegemónicas y promueven la emancipación, es porque han interiorizado en su conciencia, una ideología en la que creen y, por lo tanto, intentan recrear en sus estudiantes. Con este explícito propósito pensaron las prácticas de enseñanza.

4. Reflexiones sobre el hacer

En sintonía con los encuentros del grupo IAP se fueron desarrollando las distintas prácticas de enseñanza. Cada una de ellas implicó una particular experiencia, que no es objeto de este escrito señalar, sin embargo, vamos a referir a algunas cuestiones comunes que hicieron al hacer de las docentes en dichas prácticas.

4.1. *Las docentes y la coherencia expresada entre el discurso y el hacer*

Las prácticas de enseñanza presuponen una identificación ideológica a partir de la cual los/as docentes estructuran su práctica. La coherencia de las docentes se manifestó en la relación entre el posicionamiento político emancipador que sostienen y su praxis. Si bien las diferentes historias de vida, recorridos académicos, contenidos a enseñar, hicieron que cada docente organizara de manera particular su propuesta, la coherencia fue una constante en sus prácticas. Ellas hicieron lo que dijeron, el discurso emancipatorio fue vivido y recreado en la práctica: cuando las docentes escucharon a los estudiantes, reflexionaron sobre la acción, organizaron los contenidos, crearon un clima de aula en donde cambian las relaciones sociales, promovieron la lectura de la realidad. Las docentes asumieron una postura crítica que se transformó en ética o, para decirlo con otras palabras, en forma de conciencia, no de verdad. Las docentes pensaron y sometieron sus prácticas a un análisis colectivo que sirvió de articulador y de mecanismo de evaluación de las propias prácticas, aunque, claro está, esto no significa que cumplieron con su deseo de problematizar el sentido común de los/as estudiantes. La vivencia del otro escapa a la intencionalidad perseguida, ya que el otro (estudiante) en tanto sujeto con experiencias propias, producto de su estar en el mundo, resignifica cada práctica de modo particular.

4.2. *Las docentes piensan la enseñanza desde los estudiantes*

En las experiencias desarrolladas, las docentes estudiaron la red de significados que los/as estudiantes han construido a lo largo de su historia, porque de ello dependería la posibilidad de comunicación. Las docentes fueron conscientes de la importancia del otro en la construcción del conocimiento. La comunicación discursiva, puesta en acto en el diálogo, implicó una discusión ideológica; siempre se responde a algo, se acuerda o se rechaza, se anticipan respuestas, se busca apoyo, etc. (VOLOSHINOV, 2018, p. 146). Los/as estudiantes en el transcurrir de su historia, han internalizado discursos que analizamos como fenómenos

sociológicos, los cuales, según el caso, permiten comprender y hacer propios o cuestionar/resistir el saber que las docentes pusieron en consideración. Sin embargo, las formas en que se estableció el vínculo en cada situación concreta hicieron que se adquiriera significados diferentes.

Las docentes asumieron una actitud de escucha a partir de la cual construyeron sus intervenciones. Lejos del discurso único del profesor, se intentó una nueva forma de relación en la que el docente dejara de ser el exclusivo poseedor del saber. Esto implicó una ruptura con las situaciones de enseñanza tradicionales, ya que el punto de partida fueron los discursos de los/as estudiantes.

Escuchar a los/as estudiantes, tratar de entender la lógica de construcción de sus enunciados, les permitió desentramar los sentidos que ellos/as le están adjudicando a la realidad. La tarea de las docentes fue intentar quebrar la red de sentidos hegemónica y, para ello, pensaron estrategias que problematizaran las creencias. No trataron de imponer un nuevo discurso, sino de que esa escucha también se constituya en un movilizador de las propias certezas que, en diálogo con los estudiantes y el contenido, habilitaran nuevas creaciones. La escucha implica comunicación auténtica y esto es construcción de sentido en una situación dialógica en la que se reconoce al otro en tanto igual y diferente a la vez. Y esto, más allá de la estrategia utilizada, tiene que ver con el posicionamiento político del docente. Se escucha más allá del sonido, se escucha el sentido común, lo que es necesario para poder desandararlo.

En esta perspectiva el diálogo significa encuentro de subjetividades, y las subjetividades son producto de una interacción social que está atravesada por los intereses de clase. En el diálogo auténtico la escucha es correspondida, en ella se ponen en juego los intereses del profesor, que en este caso busca la emancipación, con los intereses de los estudiantes, que buscan aprender para ser docentes. Sin embargo, muchas veces el ser docente al que aspiran los estudiantes es contrario al que se propone el profesor. La red de sentido que algunos estudiantes de profesorado han construido a lo largo de su historia responde a la lógica hegemónica, en donde el docente es considerado un sujeto neutral que tiene la misión de transmitir "el saber" a los niños y jóvenes. En las experiencias la escucha y el encuentro posibilitaron el poner en cuestión ambos sentidos y, con la ayuda de los campos teóricos, poder optar conscientemente a qué finalidades servir. Los/as estudiantes representan a las ideologías en el aula, estas a veces son más cercanas al posicionamiento del profesor, y otras más lejanas. El propósito de la intervención de las docentes no fue oponerse a los discursos contrarios al propio, sino brindar conceptualizaciones teóricas en una estrategia dialógica y problematizadora para movilizar a los/as estudiantes y a sí mismas en sus certezas.

En esta búsqueda, las docentes transformadoras enfrentan su propio sentido común, y lo desandan, porque a través de él leen la realidad de sus estudiantes. Esta es otra característica de las docentes que participaron de estas experiencias, la revisión y reflexión permanente de su propio pensamiento y acción.

4.3. Las docentes y la reflexión sobre la propia praxis

Cada hombre/mujer mira la realidad a través de su propia construcción de sentido, es necesario ser consciente de esto para abordar una práctica que tienda a la transformación. La revisión y reflexión que las docentes realizaron tuvo un doble propósito. Por un lado, fue reflexión sobre la práctica de enseñanza: analizaron la situación de comunicación/ educación acontecida en el aula, evaluaron el proceso tratando de identificar aquellas situaciones que creen posibilitaron la enseñanza de los contenidos y a la vez la ruptura de sentidos hegemónicos. Por otro lado, también analizaron los obstáculos y/o resistencias que se produjeron en los encuentros. Hubo estudiantes con creencias internalizadas como dogmas, muy difíciles de quebrar. La intención de las docentes en estos casos fue la búsqueda de nuevas estrategias para generar nuevas experiencias que posibilitaran penetrar el compacto sentido común tan fuertemente arraigado. Las docentes no se conformaron, aun sabiendo que quizás no conseguirían su objetivo, porque lo importante no era el logro inmediato, sino la vivencia que es la que habilitaría la creación.

Por otro lado, la revisión de la que hablamos implicó poner en cuestión, también, los propios supuestos de las docentes. Con la escucha se comprenden nuevas lógicas, se conocen otras realidades, se inquietan las certezas, se aprenden otros puntos de vista que hicieron que las docentes cambien, crezcan, se enriquezcan. Somos sujetos en movimiento, en constante transformación, nunca somos los mismos y en las experiencias vamos cambiando nuestras creencias. El grupo IAP, del mismo modo, fue interlocutor en ese sentido.

Cada docente, cada grupo de estudiantes y cada situación son únicos, por eso en el devenir de las prácticas se manifestaron distintas formas de escucha. La búsqueda de estrategias que las docentes realizaron fue permanente e incluyó la presentación de los saberes a enseñar, del contenido.

4.4. Las docentes y los contenidos a enseñar

En una práctica de enseñanza institucionalizada, como lo es la formación de docentes, los contenidos a enseñar se encuentran prescriptos en los planes de

estudios que la jurisdicción presenta y que cuentan con el aval de la nación. Sin embargo, los/las docente tienen, según las condiciones objetivas del contexto, cierta libertad para adecuarlos.

Las docentes de la experiencia del grupo IAP entienden que el conocimiento se construye, por tanto, no es acabado, se lo cuestiona, reelabora y se lo contextualiza. Por, sobre todo, el contenido no es neutral, en las aulas los saberes fueron sometidos a un proceso de deconstrucción que implicó identificar sus intereses políticos, se los enseñó atendiendo a su proceso histórico de producción.

Los contenidos a enseñar son producto de una permanente lucha en la sociedad. ¿Quién decide cuáles son los saberes que deben enseñarse? No entraremos en este apartado en esa discusión, sólo mencionaremos que responden a los intereses de la coalición de poder en una determinada coyuntura histórica. En ese sentido, los contenidos que encarnan los planes de estudio responden a la ideología dominante. Esta se refleja en la estructura disciplinar en la que están organizados los planes, en la neutralidad con la que se presenta a los contenidos, en el recorte o selección de los temas y en el discurso único del deber ser que impregna su texto. Las docentes resistieron ese mandato y, valiéndose de los intersticios del sistema, reconfiguraron los contenidos en clave de emancipación. Estructuraron los contenidos de los programas respondiendo a lo prescripto: incorporaron los temas presentes en los planes, sin embargo, en su organización, abrieron la posibilidad de un tratamiento problematizador. Plantearon ejes o problemáticas de análisis que atravesaron todas las unidades, articularon los contenidos con el presente, pusieron en cuestión la realidad y la historia personal de los/as estudiantes, presentaron diversas posturas frente al análisis de las situaciones. Articularon el conocimiento con la escucha de los/as estudiantes, sólo así tendría sentido para los mismos.

Problematizar el conocimiento significa que es posible discernir con el mismo, reconocer que responde a intereses y, que estos, muchas veces se ocultan, que no hay pensamiento único, que a los textos se los debe cuestionar. Esto es poner en diálogo los saberes, lo que implica, recuperar, deconstruir, resignificar y recrear los contenidos (GHISO, 2015, p. 2). El contenido, como signo ideológico, cobró protagonismo en el aula junto a la forma de su presentación. Los aspectos extraverbales de cada situación particular histórica hicieron que los enunciados puestos en juego tengan una significación propia de esa interacción. Esto no significó que el contenido no tenga una significación estable, sino que según el uso y el contexto de su utilización pudo devenir en sentidos diversos.

Las docentes buscaron que los/as estudiantes no repitan los contenidos, sino que estos los resignifiquen en su propia vida. Lo cual no implicó que los contenidos en sí mismos no tuvieran importancia, todo lo contrario, propusieron que los/as estudiantes conocieran diversas posturas e identificaran los decires de los autores sin caer en un verbalismo inútil en el que se repita para aprobar la materia. Intentaron que los contenidos fueran valiosos para los/as jóvenes y los/as ayuden a construir su futura práctica docente, y aún más, les revistan de importancia en su vida misma. Esto requirió cierta rigurosidad en las prácticas que se tradujo en la exigencia de lecturas, realización de trabajos prácticos, investigaciones, en donde, también, apareció la necesidad de revisión de los temas; fuera porque los/as estudiantes no comprendieron o porque el docente no supo llegar con su discurso a que los estudiantes entiendan.

El contenido, enmarcado en este tratamiento, fue imprescindible para la problematización del sentido común. Presentaron diversas teorías que estudian el mismo fenómeno, siempre considerando las condiciones de su producción, para que los/as estudiantes pudieran confrontar sus propios sentidos a la luz de la argumentación de estas. El enfrentamiento de posiciones tendió a poner en cuestión la certeza. El conocimiento, en esta perspectiva, también permitió comprender e identificar las distintas ideologías de la realidad social, permitió "leer el mundo" diría Paulo Freire y esto es necesario si pensamos en su transformación. La teoría y su vinculación con la vida facilitaron la construcción de nuevas relaciones con el conocimiento que permitieron una visión de conjunto de la realidad.

4.5. Las docentes y las relaciones sociales en el aula

El lugar que asumieron los contenidos en las prácticas que se pretenden emancipadoras implicó cambiar las relaciones sociales que se dan al interior del aula. Se puso en cuestión la tradicional autoridad del docente. En las prácticas institucionalizadas el docente representa al Estado. Los sistemas educativos nacionales representan al Estado en cada momento histórico y este se expresa a través de las normativas que emana, se legitima al docente y al saber que se enseña en las escuelas. La autoridad del docente surge de una suerte de representación social externa a los sujetos que lo autoriza a ejercer el poder.

En el aula conviven relaciones de poder y de autoridad. Entendemos al poder como una relación de fuerza. En el caso de un docente emancipador, su poder se manifiesta en la posibilidad de romper con la estructura jerárquica de autoridad que dice quién manda y quiénes obedecen. Esta relación, que no es unilateral, se

inscribe en un contexto de lucha, porque más allá del mandato intrínseco que la sociedad capitalista le asigna y de la "posición" que el sistema le otorga, el /la profesor/a que busca la emancipación construye la autoridad a través del "posicionamiento" que asume.

La relación pedagógica necesariamente implica un vínculo asimétrico entre docente y estudiantes, en donde el/la docente representa a la autoridad. Es quien tiene la responsabilidad de organizar la enseñanza, es el que sabe el contenido y la didáctica.

La autoridad pedagógica (AP) según Rosales implica un:

[...] vínculo asimétrico [que] funciona como condición estructural de los procesos educativos y se encuentra legitimado socialmente. En efecto, los motivos por los cuales una figura de AP aparece como digna de reconocimiento depende de la época y el contexto, por ello la AP también puede ser entendida como una construcción política atravesada por las tensiones de diversos proyectos político-pedagógicos en pugna por definir su contenido y relevancia social (ROSALES, 2003, p. 200).

En las prácticas de enseñanza emancipadoras puestas en práctica, se reflejó la tensión entre el proyecto político expresado por el Estado, en tanto representante del capital, y las docentes, quienes plantearon el ejercicio de la AP, no como la representación de un orden moral abstracto o el acatamiento a una legalidad impersonal y neutra, sino como la asunción consciente de una responsabilidad política. Las docentes construyeron la AP a partir de su hacer, asumiendo una posición ética.

En la modalidad "ética", ya no hay un referente o una moralidad segura en la que afincarse para guiar el propio desempeño o juzgar a los demás. Aquí, de lo que se trata, es de construir los procedimientos mediante los cuales se ha de desempeñar y los criterios de justicia desde donde juzgará las conductas y los haceres de los otros y otras con quienes trabaja (ROSALES, 2013, p. 250).

La ética se reflejó en las acciones cotidianas, en la coherencia entre el discurso y el hacer. Cuando las docentes consideraron a los/as estudiantes personalizando el trato, cuando crearon un clima de respeto, de confianza, generando empatía, atendieron al valor del saber, construyeron con los/as estudiantes límites y reglas claras; y, en síntesis, intentaron crear espacios que habilitaran nuevas praxis. Desde esta perspectiva la AP nace para morir porque debe generar en los otros y otras la emancipación, la propia autonomía.

La noción de autonomía remite a búsqueda y construcción, tal como lo plantea Mabel Thwaites Rey:

Ganar autonomía, por ende, es ganar en la lucha por un sistema social distinto. Es no someterse pasivamente a las reglas de juego impuestas por los que dominan para su propio beneficio. Es pensar y actuar con criterio propio, es elegir estrategias auto referenciadas, que partan de los propios intereses y valoraciones" (THWAITES REY, 2004, p. 18-19).

Así, la autonomía como búsqueda supone la construcción de sujetos políticos que compartan la necesidad de ser parte de aquello que los involucra, en el marco de un compromiso activo y pleno, en la autogestión de proyectos individuales y colectivos que promuevan la transformación.

Las nuevas relaciones sociales se instituyeron como contenido, el cambio implicó que éstas, en tanto signos que manifiestan ideología tomaran forma a través de las prácticas que cada docente propuso: en la organización de los contenidos, las tareas académicas, las formas de evaluación, que intentaron romper el sentido tradicional de esas prácticas. Las docentes buscaron que los/as estudiantes recuperen el aprendizaje para sí, reconozcan los intereses del conocimiento, escuchen, compartan experiencias, cuestionen y creen; vivencien una experiencia que les permita el quiebre del sentido de la relación pedagógica hegemónica, para que prime el aprender por sobre el aprobar. Sin embargo, esto tuvo obstáculos, siendo uno, los límites que las condiciones institucionales imponen a las prácticas.

4.6. Las docentes y el problema de la evaluación

A continuación, referiremos al sentido que adquiere la evaluación en tanto práctica, y presentaremos el conflicto que esta generó en clave de problematización y exploración.

El problema de la evaluación quizás sea el tema más álgido en la relación pedagógica, porque resulta imposible conciliar las distintas lógicas que entran en juego en el aula. Por un lado, la lógica dominante, propia de la creación de los sistemas educativos, expresada en los lineamientos curriculares y en las normativas que expresan su regulación: la organización curricular en disciplinas y en años, las correlatividades entre las mismas, los exámenes, los regímenes de aprobación clasificatorios, las condiciones de regularidad de los estudiantes, entre otros. Basados en la dinámica del control (no sólo de los aprendizajes, sino también de la asistencia y acatamiento a las normas), implican una necesaria adaptación a los parámetros que la "sociedad civilizada" requiere. La evaluación es, quizás, la práctica elegida por los sectores dominantes para lograr el adoctrinamiento ineludible para seguir controlando a las masas. Presentada como neutral y apoyada en el mérito, no hace más que legitimar el individualismo, el progreso ligado a las capacidades y el esfuerzo personal, en donde la autoridad pedagógica es asumida como legalidad externa de poder. Estas ideas internalizadas contribuyen a crear la red de sentidos con que los sujetos leen el mundo, por lo tanto, se trasladan a todos los aspectos de la vida a través de discursos que circulan en la sociedad, tales

como: El estudiante no aprueba porque no estudió, no se esforzó lo suficiente, discurso que luego es trasladado a los pobres son pobres porque quieren, porque no quieren trabajar. Estos enunciados reflejan la misma lógica y dan continuidad a la red de sentidos con la que se piensa y actúa en la realidad.

Por otro lado, para nosotros, las evaluaciones más allá de brindar información acerca del aprendizaje de los estudiantes aportan indicios sobre el proceso de enseñanza. Pretenden recuperar el valor del conocimiento en tanto este habilite a pensar la vida, el criterio de control del aprendizaje será desplazado. La preocupación pasó por despertar un estado de inquietud intelectual, una predisposición a la búsqueda que tienda a quebrar los sentidos dominantes, tanto de los contenidos como de la misma práctica de evaluación. Ante el individualismo las docentes promovieron prácticas colectivas. En donde tal como lo expresa Celman: "Formular un juicio debería ser entendido como un proceso social de construcción, articulado en el diálogo, la discusión y la reflexión, entre todos lo que, directa o indirectamente, se encuentran implicados en y con la realidad evaluada" (1998, p. 52). Las docentes pensaron ¿qué se evalúa? y ¿para qué? con los/as estudiantes. El desafío fue construir formas o instrumentos de evaluación en forma conjunta, con espíritu creativo y sentido social, lo que supuso nuevas relaciones sociales, en donde la AP del docente se construyó desde la ética. Pero la contradicción que se suscitó fue cómo evaluar con sentido emancipador y luego adecuar esa evaluación en una calificación tal como lo requiere el sistema. Contradicción que no está resuelta y quizás nunca pueda resolverse en tanto no se resignifique en toda la sociedad el sentido de la educación.

Finalmente, nos interesa remarcar el doble carácter que asumieron las docentes que buscan la emancipación en la relación pedagógica. Recuperando el pensamiento freireano lo enunciamos como educador/educando, pues es en la búsqueda de relaciones más horizontales donde reconocemos que todos y todas aprendemos. El/la docente aprende en cada práctica: de los decires de los/as estudiantes, del contenido puesto en relación y de la práctica misma. En el movimiento incesante del hacer se reconoce nuestra incompletud como hombres y mujeres al tiempo que nos abrimos a la posibilidad que cada momento histórico ofrece. En este vínculo no se puso en cuestión la asimetría intrínseca de la relación pedagógica. En las prácticas emancipadoras hay simetría y asimetría a la vez, el/la docente educador/educando no puede renunciar a su compromiso de enseñar con los otros y otras y a la vez aprender con ellos/as para la transformación del mundo. Misma relación interesa resaltar en el proceso de IAP en donde el conocimiento fue reflexión de un hacer colectivo que implicó la permanente búsqueda de coherencia entre el problema a investigar y su forma de abordaje. La IAP, en tanto

paradigma abierto, permitió adecuar la forma a la realidad y a las posibilidades de esta. La investigación participativa se convirtió en una vivencia necesaria para pensar prácticas emancipadoras. Fue un método de trabajo que fue praxis y dio sentido al hacer en el terreno.

Referencias

CELMAN, Susana. ¿Es posible mejorar la evaluación y transformarla en herramienta de conocimiento? En CAMILLONI, Alicia y otras. **La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo**. Buenos Aires, Argentina: Paidós, 1998, 35-66 p.

CHOMSKY, Nohan. **Política y cultura a finales del siglo XX**. Buenos Aires, Argentina: Ariel, 1995.

FALS BORDA, Orlando. Orígenes universales y retos actuales de la IAP. **Análisis Político** (38), 1-88. 1999. Disponible: <https://revistas.unal.edu.co/index.php/anpol/article/view/79283/70535>. Acceso en 15-02-2022.

FREIRE, Paulo. **Concientización: teoría y práctica de la liberación**: una introducción al pensamiento de Paulo Freire. San Pablo: Editora Moraes Ltda. ,1980.

GHISO, Alfredo. Del diálogo de saberes a la negociación cultural: Recuperar, deconstruir, resignificar y recrear saberes. *Err. Revista Pensamiento popular* (002) 2015. Disponible: <http://www.ceaal.org/v2/archivos/publicaciones/carta/Revista-Pensamiento-Popular.pdf>. Acceso en: 12-06-2019

GRAMSCI, Antonio. **Cuadernos de la cárcel**. Tomo IV. México: Era, 1986.

HUERGO, Jorge. Hacia una genealogía de la comunicación/ educación. Rastros de algunos anclajes políticos culturales. La Plata: UPC. UN La Plata, 2005.

JARA, O. **La sistematización de experiencias y las corrientes innovadoras del pensamiento latinoamericano** - Una aproximación histórica. *Diálogo de Saberes* (3), 118-129. 2009. Recuperado de: <http://dialogosaberes.ubv.edu.ve/Descargar/article/62/La%20sistematizacion%20de%20experiencias%20y%20las%20corrientes%20innovadoras%20del%20pensamiento%20latinoamericano-una%20aproximacion%20historica.pdf>. Acceso: 10-2011.

MARTINIC, Sergio. Elementos metodológicos para la sistematización de Proyectos de Educación y Acción Social. **Profesionales en la Acción: Una mirada crítica de la Educación Popular**. CIDE, 1988.

ROSALES, Gabriel. **De autorizantes, autorizados y autorizaciones: Análisis exploratorio de los procesos de construcción de autoridad pedagógica en dos experiencias educativas desarrolladas con adolescentes de sectores populares en Argentina**. Tesis de Doctorado - Universidad de Málaga, España, 2013.

SIRVENT, María teresa y RIGAL, Luis L. **Investigación Acción Participativa un desafío de nuestros tiempos para la construcción de una sociedad democrática.** Quito, Ecuador: Proyecto Páramo Andino, 2011. 73 p.

TAMARIT, José. **Clase media: cultura, mito y educación: ¿Quién educa al educador?** Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila, 2012. 283 p.

THWAITES REY, Mabel. **La autonomía como búsqueda, el Estado como contradicción.** Buenos Aires: Prometeo Libros, 2004. 120p.

VOLOSHINOV, Valentín. **El marxismo y la filosofía del lenguaje.** Traducción de Taiana Bubnova Edición 3era. Buenos Aires, Argentina: Godot, 2018. 256 p.

ZEMELMAM, Hugo. **El conocimiento como desafío posible.** Edición N°3. México Instituto Pensamiento y Cultura en América Latina, 2006. 129 p.

SOBRE A AUTORA:

Silvina Aida Romero

Doutora pela Universidad Nacional de Luján (UNLu), Argentina. Atua como Profesora/ Investigadora no *Departamento de Comunicación da Facultad de Ciencias Humanas da Universidad Nacional de San Luis, Argentina.*

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-6779-6811>

E-mail: silvinar100@gmail.com

Submetido em: 10/09/2020

Aprovado em: 06/10/2020



Esta obra está licenciada com uma Licença
[Creative Commons Atribuição – Não Comercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)