

# Los docentes

---

## LOS DOCENTES Y EL CONOCIMIENTO <sup>1</sup>

*Ana María Zoppi*

### *Resumen*

El artículo analiza cómo se fue dando, en la historia reciente de la República Argentina, la relación entre los docentes y el conocimiento. Toma en consideración el reinado y la crisis del positivismo, la emergencia de las perspectivas interpretativas, el lugar del conocimiento para las ideologías dominantes y los desafíos epistemológicos que se presentan, hoy, en la profesión docente.

*Palabras Clave: Profesionalidad docente – Conocimiento – Epistemologías - Ideología.*

### *Summary*

The article discusses how it was giving, in the recent history of Argentina, the relationship between education and knowledge. Taking into consideration the reign and the crisis of positivism, the emergence of interpretive perspectives, the place of knowledge to the dominant ideologies and epistemological challenges presented today in the teaching profession.

Key words: Professionalism – Knowledge - Teaching Epistemologies - Ideology.

---

<sup>1</sup> Este trabajo contiene ideas que fueron expuestas por la autora en una conferencia sobre el tema, desarrollada en el Congreso Nacional de Formación Docente organizado por la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional del Nordeste, llevado a cabo el día 31 de octubre del año 2008 en la ciudad de Resistencia, Chaco.

## 1. Introducción

Cuando decidí empezar a dar forma a algunas ideas que me interesaba comunicar sobre este tema, me pareció que podía precisar como título “Los docentes y su relación con el conocimiento”. A partir de allí empecé a desgranar, en múltiples soliloquios, lo que desearía finalmente decir.

A veces, en situaciones como ésta, empiezo a preparar la ponencia deteniéndome explícitamente en las palabras seleccionadas en el título. Así lo hice, nuevamente. Analizando de esta forma, está claro que puedo referirme a “los docentes”; también al “conocimiento”.

Advertí aquí, no obstante, algo que me desafiaba mucho más: ¿Por qué había utilizado la expresión “y su relación con”, entre “los docentes” y “el conocimiento”? ¿Por qué fue necesario, en el curso espontáneo de mi pensamiento, agregar esa conjunción?

Aceptar este enunciado implica reconocer que hay dos cosas, discontinuas, separadas, que, de alguna manera, se deberían conectar: los docentes, por un lado, y el conocimiento, por otro.

Acudieron a mi mente, al cuestionarme este asunto o la razón de esta sorpresa, otras preguntas y también otras representaciones.

Aplicando otra estrategia a la que suelo recurrir concientemente en el curso de mi pensamiento, traté de remontarme en el tiempo. Algo así como bucear en los orígenes. Me pregunté: ¿siempre creí que los docentes y el conocimiento eran cosas separadas? o, al mismo tiempo, ¿fácilmente escindibles?, ¿cuáles son las circunstancias, en la historia, en la sociedad, que nos llevan a sostener estos imaginarios?

## 2. La relación cuestionada

Acudieron a mi memoria las visiones con las que me representaba, en mi infancia, a mis propios maestros o profesores. Advertí que, para decirlo con la contundencia con que lo sentía, **los docentes eran el conocimiento**: lo portaban, lo sostenían, lo poseían, lo divulgaban, lo entregaban a cuentagotas en sus sucesivas clases; debíamos recurrir a ellos para encontrarlo sin esfuerzos.

Además profundizo en mis recuerdos y me pregunto: ¿cómo se sentían ellos en ese lugar, vistos de esa manera? Según mi visión -y la que sostenían mis compañeras, mi familia, las personas con las que entonces tenía contacto- los docentes actuaban sabiendo y sintiendo que ellos poseían saberes y que esos saberes eran los “correctos” y legítimos. Los habían obtenido de muchas maneras. Tengo presentes algunos que hablaban de sus viajes, o de obras literarias que habían leído, o de sus prácticas como artistas... Algunos ni siquiera eran formalmente profesores pero... **sabían que sabían**. Y esa seguridad se notaba, se daba por cierta, se disfrutaba del mismo placer con el que ellos gozaban de sus conocimientos del mundo, de la vida, de la sociedad, de su tiempo, de sus valores...

A esto se debe, muy probablemente, la sorpresa y hasta el malestar que me causa analizar hoy una “relación con el conocimiento”, en la que ese vínculo de identificación o de solapamiento parece haberse roto y necesito pergeñar argumentos para resarcirlo, para restaurarlo, para “recomponerlo”.

## *¿Qué nos pasó en la historia?*

### *3. El conocimiento y sus avatares*

Agregaré aquí, en relación con este asunto, algunas consideraciones acerca de las epistemologías “en el barro de la historia”, tomando prestada esta metáfora de Feinman (2000). Analizaré así, rápidamente, el reinado y la crisis del positivismo, la emergencia de las perspectivas interpretativas, el lugar del conocimiento para las ideologías dominantes y el desafío que todo esto connota para trabajar hoy, en la enseñanza, con el conocimiento.

#### *3.1 Las certezas del positivismo o la “seguridad heredada”*

A partir de la segunda mitad del siglo XIX y más específicamente de las ideas de Comte que propiciaban reconocer la “positividad” de lo real como único horizonte legítimo del conocimiento, la ciencia, que como construcción cultural se venía desarrollando sobre bases empíricas desde sus orígenes en la modernidad, se volvió más categórica e inflexible en la postulación de sus supuestos y condiciones epistemológicas.

Así se empezaron a definir taxativamente las líneas de demarcación que separan los conocimientos científicos de los que no lo son, apoyadas en un criterio que se terminará convirtiendo, en términos de Follari (2000), en el “fetiche preferido de la mitología científica”: su señor, el método.

Atrapados en este reducto, los conocimientos que se incluyen como legítimos, tienen como supuesto que implican “la verdad”, que no dependen de la historia ni de la subjetividad, que tienen validez como leyes universales... en fin, que expresan la certeza en la que se sustenta la potencia del hombre para modificar el mundo a su medida, desde la lógica instrumental de la intervención técnica.

Acerca de nuestro tema, lo que quiero destacar es que, en este contexto ideológico (que debemos reconocer tiene todavía un alto grado de vigencia), los docentes podían instalarse en un conjunto de nociones aprendidas y convertirse en un simple eslabón de transmisión de asuntos frente a los cuales el cuestionamiento posible, desde su lugar, es casi inexistente y como contraparte, el “acatamiento” de lo establecido debería ser casi total.

Acotado de este modo el campo de los saberes en juego, los maestros y profesores podían instalarse en la enseñanza con un mínimo involucramiento de

decisión, pues esto que epistemológicamente solemos denominar la “concepción heredada” les daba la “seguridad heredada”, sustentada en las certezas del positivismo y en su marco de “disciplinas” que puede llegar a entenderse, también, como “de disciplinamiento”.

El espacio de comodidad podía ser bastante amplio para los enseñantes, convencidos que podían poseer y trasladar el conocimiento verdadero, con la única condición de respetarlo, sin contaminarse demasiado en su análisis o en su cuestionamiento.

### *3.2 Las nuevas concepciones de lo social o “los actores a la escena”*

A grandes rasgos, en este suscinto pantallazo de la historia occidental que estoy desarrollando, quiero destacar otro momento crucial en la construcción epistemológica. Acorralado en las críticas de los genocidios producidos por las guerras mundiales del siglo XX, el positivismo debió enfrentar las fisuras que terminaron por convertirlo en un paradigma en crisis.

Afirmándose en un conjunto de prácticas y luego de concepciones alternativas, emergieron las voces de la etnografía, de la lingüística, de la semiótica, de la historia sociológica... en fin, de las nacientes ciencias sociales capaces de demandar pero, también de construir, bases diferentes a las de aquellas en las que las ciencias de la naturaleza asentaban sus desarrollos.

En el contexto de la nueva epistemología, importa todo aquello que el positivismo había casi aniquilado. Importa, por ejemplo, la historia, alentando y limitando al mismo tiempo los saberes, que adquieren relevancia en el contexto de cada época. Como consecuencia, valen en su condición de provisoriedad relativa a las miradas pero, también, en su condición de situados, locales, circunscriptos en el espacio social. Simultáneamente, densos, profundos, complejos en la intensidad de las tramas teóricas en que deben sostenerse las miradas para comprenderlos. Importan también **los valores**, las intenciones, los intereses desde donde se buscan y se construyen los conocimientos con sentidos que deben ser identificados, analizados y comprendidos en sus contextos de producción, de reproducción y de validación, por parte de las ahora visibles, y por primera vez cuestionadas, comunidades científicas.

Al fin, y esto es para los educadores lo más relevante, **importan los sujetos**, aquellos que saben, porque viven la urdiembre de sus culturas, los sentidos de la acción social, en sus propios mundos de la vida. A la escena de construcción de saberes es ahora convocada, en un quimérico esfuerzo de democratización, la gente. A la luz de algunas muy claramente enunciadas ideas de Vasilachis (2007) pasamos de una “epistemología centrada en el sujeto cognoscente”, único habilitado para decirlo es sus términos academicistas, a una “epistemología del sujeto conocido” en la que “la validez del conocimiento será más lograda cuanto menos se tergiversen las acciones, los sentimientos, los significados, los valores, las interpretaciones, las evaluaciones, en fin, la identidad de ese sujeto conocido”.

Ahora bien, ¿cómo incide o debería incidir este nuevo escenario, en esa relación de los docentes con el conocimiento, que estamos considerando? A los enseñantes hoy, pienso, no nos cabe conformarnos sólo como consumidores o reproductores neutrales y asépticos de los saberes legitimados. A cambio, reconocidos por nuevas líneas teóricas como personas que intervenimos, de hecho, en la configuración de las redes conceptuales en las que, finalmente, se terminan construyendo los conocimientos, deberíamos hacernos cargo del desafío de involucrarnos, concientemente, en las decisiones que atañen a la selección, a la resignificación, a la reestructuración que, en las aulas, se producen en los saberes, mediatizados por los mismos sujetos que intervenimos en esas escenas.

Enfatizo, entonces, la idea que estoy sugiriendo: **en los avatares del conocimiento, ahora situado, los docentes deberíamos sentirnos convocados para asumirnos, finalmente, como trabajadores críticos de la cultura, responsables del arbitrario que significa la delimitación y configuración social del curriculum en los establecimientos educacionales.** Aclaremos, entonces, que estamos desafiados a ubicarnos en un nuevo lugar, para el cual la experiencia social, hasta ahora construida, es muy escasa y no está ni suficiente ni debidamente promovida.

### *3.3 El desafío: no “transmitir” sino “trabajar con el conocimiento”*

Antes destinaré algún párrafo más a destacar que este desafío de “trabajar con el conocimiento” se presenta y hasta cobra mayor dimensión, precisamente, en un mundo en el que no todos los aires corren en el mismo sentido y, mucho menos, a favor.

A pesar de las expectativas de algunos sectores de “la academia” es claro que, para la formación social capitalista en que se desenvuelven nuestras sociedades, el conocimiento en general y, mucho más, el conocimiento de lo social (sobre todo aquel que emerge de esta epistemología alternativa dispuesta a asignar valor a los sujetos) no es precisamente el que algunos sectores dominantes, de suyo, conservadores, pueden querer generalizar y estimular entre nosotros.

Aquí deberíamos precisar algunas ideas:

La primera, casi evidente, es que aquella representación que podíamos reconocer en nuestras infancias, de un docente que sustentaba su seguridad profesional en las “certezas” de los conocimientos, ha dejado de tener vigencia y no puede ser sostenida ni desde la dimensión teórica ni desde una perspectiva práctica;

La segunda, que no podemos permitirnos perder la solvencia cognoscitiva de los maestros y profesores, única fuente legítima sobre la cual podemos asentar la imprescindible autoridad académica que se requiere para asumir la condición de adultos, capaces de ser concientemente educadores;

La tercera que, si esa habilidad ya no puede sostenerse sobre saberes concebidos epistemológicamente como estables y verdaderos, de algún otro modo deberíamos configurar una base de sustentación de la competencia del docente para la enseñanza, no ya solamente de saberes legitimados sino, fundamentalmente, de prácticas intelectuales relevantes;

La cuarta; en orden a lo que he venido enunciando acerca de las perspectivas epistemológicas emergentes, me atrevo a decir que, para construir esos modos alternativos de relación con el conocimiento, deberíamos dejar de pensar que los maestros y profesores solamente debemos “saber más” (insistiendo machaconamente con exponernos a la asimilación de nuevos contenidos), para reconocer que sólo podemos tener hoy mejor solvencia conceptual si, efectivamente, nos disponemos a asumirnos desde un nuevo lugar: el de sujetos de conocimientos.

La quinta, que lograr esa posición exige, como condición ineludible, **darnos cuenta que sabemos** (porque más allá incluso de nuestras intenciones, estamos participando de las redes socio-culturales en las que nos fuimos simultáneamente socializando y humanizando), y **que podemos seguir sabiendo**, porque tenemos condiciones intelectuales que nos habilitan para ello. A partir de eso deberíamos dejar de permanecer esperando que otros “nos den” los conocimientos que necesitamos, para darnos cuenta que estamos habilitados para pensar, que tenemos derecho a apropiarnos diferencialmente de los saberes que nos parezcan relevantes y, sobre todo, que podemos y debemos tomar decisiones acerca del enseñar, sosteniéndonos para ello en la conciencia profesional de nuestra responsabilidad social.

Al fin, lo que pretendo decir es que deberíamos superar nuestra situación de dependencia académica y de alienación frente a conocimientos que se nos muestran y, consecuentemente vivimos como extraños, para asumir y defender nuestro derecho a ser sujetos de pensamiento, capaces de trabajar, desde nuestros propios deseos y nuestra conciencia crítica, con los conocimientos con los que nos involucramos.

Antes de finalizar este ítem, quiero retomar mi alusión al contexto de sociedad en la que nos desarrollamos para enunciar que, en mi opinión, por más que en los discursos tanto científicos como políticos, parece haberse perdido la visión de los docentes como sólo consumidores o reproductores de conocimientos, en general, en la mayoría de las instancias formativas (sea en los institutos de formación docente, en las universidades o en las acciones de perfeccionamiento) **se nos sigue tratando como receptores pasivos de saberes extraños**, desde una para nada superada “concepción bancaria” de la educación, en términos freireanos.

Arribar a la condición de “sujetos de conocimiento”, entonces, es algo muy difícil si antes no somos reconocidos en nuestra previa condición de “sujetos” ya constituidos por saberes y con el derecho a enunciar nuestras propias voces como punto de partida y de llegada en la resignificación continua, dialógica y respetuosa de nuestro pensamiento.

#### *4. La “construcción social” de la docencia*

Afirmé ya como consecuencia de una de mis investigaciones (Zoppi, 1998), esta idea que resulta especialmente pertinente en los debates que hoy estamos sosteniendo. A mi juicio (más allá de lo que se podría desear desde las políticas que buscan focalizar y restringir lo educativo), los docentes no somos solamente una consecuencia de la “formación” que para ser tales se nos imparte. Escuchamos (desde hace casi veinte años) las voces de los autores que caracterizaban esta instancia de la formación docente como “empresa de bajo impacto”. Antes bien, somos la resultante de múltiples y entrecruzados procesos de socialización que se fueron desgranando a lo largo de nuestras biografías, desde las primeras fundantes identificaciones con las figuras parentales, en los ámbitos socio-culturales en los cuales se cimentó nuestro “habitus” (Bourdieu y Passeron 1972).

A los fines de esta exposición, no obstante, no quiero detenerme aquí sino en la concepción más general de que **ser docente es una construcción en y de la historia** y, como tal, importa tratar de identificar y analizar, en este caso, las maneras en que se pudo ir generando, en cada contexto de ideas y prácticas dominantes, una determinada forma de vincularse o apropiarse el conocimiento.

A modo de escena más general, vuelvo a insistir en que estamos y nos movemos en el contexto de una formación social capitalista en la que los países periféricos jugamos y adoptamos determinados roles, en condiciones de globalización en las que no siempre hemos buscado, como país, preservar nuestra aún relativa autonomía.

A partir de allí, quiero destacar al menos dos grandes olas ideológicas que marcan con mucha fuerza nuestras concepciones acerca del mundo.

Una de ellas, ya más identificada y reconocida, se inició a principios del siglo pasado en el contexto del capitalismo de la “producción en serie” y desembarcó en nuestras playas de la mano de las corrientes que preconizaban nuestra “modernización”, a partir de la década de los ‘60. Asociada con la expectativa de producir al unísono y de una vez y para siempre, anheladas “mega-transformaciones” (Zoppi, 2000), se impuso una perspectiva de abordaje de los problemas educacionales absolutamente técnica. A través de dispositivos que incidieran en la conciencia de que debíamos ser eficaces y eficientes, se desarrollaron nuevas tecnologías en el campo del currículum con las que, en los hechos, se ratificó el academicismo, mientras se socavaban y desvalorizaban los conocimientos del oficio y del mundo de la vida de los maestros y profesores. Aun cuando muchas cosas interesantes, sin dudas, se lograron, en relación con el tema que estoy tratando, debo decir que estas propuestas tuvieron, en mi humilde opinión, un altísimo costo para la definición social de la docencia: acorde con la concepción de división del trabajo que se instaló en la industria, resultaba posible actuar estableciendo una separación entre los que deben pensar y delimitar las políticas curriculares y quienes –los docentes– debían ejecutarlas.

Acerca de esta cuestión, muchísimos autores han destacado ya que se despojó al docente de la “dimensión intelectual” de su trabajo, produciendo,

obviamente, un quiebre en la representación de su imagen que a partir de ese momento empezó a ser vista (y por ende empezamos a auto-percibirnos) como predominantemente desactualizados, desinteresados y finalmente, incompetentes, para pensar, auto-formarnos y decidir nuestras prácticas profesionales desde nosotros mismos. A esta imagen, socialmente construida, la denominaré “DOCENTE EJECUTOR” y volveré a enfatizar que esta negación de nuestra intelectualidad debería ser reconocida, no como un simple error o consecuencia indeseada en la implementación de una estrategia sino, claramente, como una política de conocimiento que no es ingenua y se sostiene en intereses sectoriales que deberíamos identificar con más compromiso crítico.

La otra ola ideológica que también desembarcó entre nosotros, traída por las más recientes globalizaciones de la cultura que se vienen desarrollando con fuerza en los últimos veinte años, es la que se nos presenta de la mano de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación. Advertidos como ya estamos algunos de nosotros acerca de esta hegemonía de los intereses técnicos en nuestras sociedades capitalistas, centramos nuestra preocupación, nuevamente, en las políticas de conocimiento que afloran con estas nuevas masivas seducciones. Se generalizaron afirmaciones como “todo está en INTERNET, sólo hay que buscar lo que se necesita”; o “lo dominante hoy es la “sociedad del conocimiento”; o “nos instrumentamos con esos recursos y (¡OJO!) concepciones, o quedaremos fuera de la historia”. Éstas, obviamente, también nos alcanzan a los enseñantes, lo que me permite reconocer otra representación social del docente, más contemporánea, que llamaré la del “DOCENTE-OPERADOR”. A él le cabe utilizar la tecnología, pero no develar sus mitos y supuestos. Aún sin tomar en consideración los cada vez más generalizados problemas éticos derivados de los “collages” y de los “plagios”, nos movemos con el convencimiento de que buscar información puede eximirnos de pensar, de analizar críticamente, de confrontar, de escribir y, finalmente, de poseer y expresar ideas que cada uno de nosotros podría y debería construir.

A esta altura, nuevamente me pregunto ¿esto no es también una política de conocimiento, obviamente interesada en producir determinado tipo de sujetos, para sociedades especialmente preocupadas por su gobernabilidad?

Aclaro, por las dudas que no se comprenda la posición que sostengo, que no estoy en contra de estas nuevas tecnologías, sino de sus usos banalizados y de las justificaciones que las sostienen.

Acerca de los docentes, nuevamente vemos que hay quienes nos invitan a desestimar el derecho y el compromiso de utilizar nuestro libre ejercicio del pensar.

A grandes rasgos, estamos otra vez frente a una imagen del docente como CONSUMIDOR de CONOCIMIENTO TÉCNICO, que parece relegar y opacar el formidable potencial de su capacidad de “trabajar con los conocimientos”, para apropiarse de sus procesos y de sus resultados, y jugar con ellos en la profesión y en la sociedad.



## 5. Al final, los sueños: alcanzar la autonomía intelectual

Amenudo se terminan estas charlas diciendo lo que “deberíamos” hacer. Ahora y aquí, no es esa mi situación. A lo mejor, no lo sé. A lo mejor, también, porque entraría en una flagrante contradicción. ¿Acaso no estuve preconizando, para todos, el derecho a la libertad de pensar? ¿Acaso no estuve discutiendo que deberíamos ser reconocidos como sujetos activos de conocimientos? ¿Acaso no estuve tratando de develar las condiciones sociales que atentan contra esa posibilidad? ¿Acaso no estuve señalando que deberíamos superarnos y salir de la dependencia intelectual que nos coloniza, anestesiando nuestras mentes?

Antes, durante y después de todo esto, también, tienen y tenemos los maestros y profesores la palabra.

## Referencias

Bourdieu, Pierre y Passeron, Jean Claude (1972). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Madrid. Taurus.

Feinman, José Pablo (2000). *La filosofía y el barro de la historia*. Buenos Aires. Diario Página 12.

Follari, Roberto (2000). *Epistemología y sociedad*. Rosario. Homo Sapiens.

Vasilachis, Irene (2007). *Estrategias de investigación cualitativa*. Buenos Aires. Gedisa.

Zoppi, Ana María (1998). *La construcción social de la profesionalidad docente*. Jujuy. Universidad Nacional de Jujuy.

Zoppi, Ana María (2000). *El drama del desarrollo en los recientes mega-proyectos de transformación educativa en la Argentina*. Buenos Aires. Temas.