

# EL TRABAJO DEL DIRECTOR HOY: PERSPECTIVAS DE ANÁLISIS

Dra. Liliana Sanjurjo<sup>1</sup>

## 1. **Introducción** (filmina 1)

En este aporte pretendo abordar aspectos relativos el eje tres –El trabajo del director hoy- tomando de dicho eje las problemáticas referidas a lo que se espera del director como “empleado” del Estado, a las nuevas exigencias que eso implica (el director como “informante”, la burocratización del trabajo, la resignación a “hacer lo posible”), en contraposición a los directores que hacen escuela, al trabajo de conducción y gestión desde su dimensión político-pedagógica. Esta opción nos llevará, inevitablemente a temáticas previstas dentro del eje cuatro -La recuperación del trabajo pedagógico-político de los Equipos de Conducción- del cual tomaremos la importancia de generar espacios de debate y formación de equipos de trabajo y reflexión.

Desde mis lugares de desempeño he profundizado cuestiones relativas a la práctica docente, a la formación y al desarrollo profesional. Convencida de que las escuelas son espacios importantísimos para esos procesos, y los equipos de conducción profesional pueden jugar un papel muy importante, en primer lugar encuadraré política e históricamente la escisión entre la teoría y la práctica. A continuación abordaré los supuestos de esos enfoques instrumentalistas y tecnocráticos y la incidencia que tuvieron en las prácticas escolares en general, en las funciones de los equipos directivos en particular. Luego trabajaré los fundamentos de enfoques alternativos que permiten pensar el acompañamiento de las prácticas y el desarrollo profesional -el que inevitablemente se lleva a cabo en las escuelas- como instancias de mutuo crecimiento en equipos de trabajo y de reflexión. (filmina 2)

## 2. **La tradición instrumentalista de la práctica: contextualización histórica y política**

Las prácticas docentes han sido objeto -durante las últimas décadas- de investigaciones sustentadas en aportes alternativos a la visión tradicional, positivista y tecnocrática de entender la práctica y su relación con la teoría. No obstante el camino recorrido, la tradición instrumentalista sigue filtrándose en los recodos de las prácticas, dando lugar a la persistencia de un enfoque tecnocrático y normativista del trabajo docente. Es que, como todos sabemos, las prácticas, las creencias, los fundamentos y los valores que las sustentaron por siglos no se modifican sólo por decretos, normativas, diseños curriculares o teorías innovadores. Requieren de un sostenido y paciente trabajo con los “gajes” del oficio (Davini, 1995), con el hábitus profesional (Bourdieu, 1991), con los supuestos básicos subyacentes (Lores Arnaiz, 1986) que le dieron origen y que resisten a ser modificados. Por ello, revisar el proceso de construcción de los enfoques tecnocráticos que por años nos constituyeron permitirá comprender la lógica de esa tradición y posibilitará su revisión crítica.

Históricamente, tanto en la organización social y del trabajo como en la escuela, ha prevalecido una fuerte escisión entre el trabajo manual y el trabajo intelectual y una sobre valoración de este último por sobre el primero, producto de una construcción social que se ha naturalizado, de tal manera que resulta muy resistente al cualquier intento de cambio. Richard Sennett (2013) cuestiona esa escisión, sosteniendo que el humano se caracteriza por no poder hacer sin pensar y viceversa. Según dicho autor, hacer, pensar, establecer vínculos, conocer, transformar son características constitutivas, es decir inherentes a lo humano. Si esas características son inherentes a la naturaleza humana todo impedimento para que cualquiera de ellas se desarrolle produce alienación. Entendemos por alienación el proceso a través del cual el humano pierde su identidad, sea por una dificultad psicológica o porque se lo priva de la libertad de desarrollar su humanidad. Tanto desde los aportes de la psicología como desde las teorías críticas hay coincidencias en que en los procesos de alienación hay un impedimento para la realización, para el despliegue de lo humano. (filmina 3)

---

<sup>1</sup> Profesora de Residencia Docente de la Carrera de Ciencias de la Educación, Directora de la Maestría en Práctica Docente e investigadora de la Facultad de Humanidades y Artes- UNR. Ha sido docente, vice-rectora y rectora del Instituto de Educación Superior “Olga Cossetini” de Rosario y supervisora del Nivel Superior en la Pcia. De Santa Fe. Autora de publicaciones dedicadas a la enseñanza y a la formación docente.

La escisión entre el trabajo intelectual y el trabajo manual ha tenido una intensa incidencia en las prácticas profesionales en general, en las docentes en particular y también ha afectado las relaciones de poder al interior del sistema educativo y de las instituciones. Hagamos un poco de historia al respecto.

Para ello, cabe preguntarnos, si para el humano es indisoluble el pensar del actuar, el conocimiento de la acción, la práctica de la reflexión, ¿cuándo, cómo y por qué se separa el trabajo intelectual del trabajo manual?, ¿cuándo, cómo y por qué comienza ese proceso de alienación que derivó no sólo en dicha escisión, sino también en una sobrevaloración de la teoría en relación a la práctica? Recurrimos nuevamente a Sennett quien sostiene que en la Grecia arcaica, en el himno a Hefesto, se sostiene que el artesano es “dador de paz y productor de civilización” y que “una civilización comienza cuando los seres humanos empiezan a usar herramientas”. Por ello, en la Grecia arcaica se “honra como civilizadores a quienes combinaban la cabeza y la mano” (p. 34). Es en la Grecia clásica, según este autor, cuando se separa el trabajo manual del intelectual -los filósofos y gobernantes dedicados a pensar, los esclavos a trabajar-. Separación que se fue expresando con diversos grados de intensidad en los paulatinos modos de producción y de organización del trabajo, provocando diversos grados de alienación. (filmina 4)

Como lo señalan las teorías críticas, si bien los procesos de producción fueron desarrollándose aceleradamente en los aspectos tecnológicos, ello no supuso necesariamente que los grados de alienación que producían los modos anteriores se superen en consecuencia. Muy por el contrario, según el análisis de dichas teorías, los diversos modos de producción que fueron reemplazando a los anteriores intensificaron la escisión entre la teoría y la práctica, agudizando los procesos de alienación. En el modo de organización feudal los campesinos no eran dueños de la tierra, los artesanos tampoco lo eran de los materiales, ninguno de ellos lo era de los medios de producción ni del producto -lo que ocasionaba un alto grado de alienación y la falta de libertades individuales y sociales-. Pero si nos detenemos en el foco que estamos analizando -la articulación teoría-práctica-, los artesanos y campesinos sí eran dueños de los modos de producción. Es decir, eran quienes tomaban las decisiones en relación a cómo hacer el trabajo, además de participar, de una u otra manera, del proceso de producción en su totalidad. (filmina 5)

Dentro del modo de producción capitalista, en el modelo de organización del trabajo basado en la fábrica, el obrero no es dueño de los medios de producción ni del producto, pero tampoco de los modos de producción. La cinta de montaje fue creada, precisamente, para que el obrero no piense ni tome decisiones, porque ello podría suponer errores, pérdida de tiempo y dinero. El obrero se especializa en una parte muy limitada del proceso, lo que le impide sentirse partícipe de la totalidad. La alienación que produce este modelo fue representada magistralmente por Charles Chaplin en la película *Tiempos modernos* (1936) en la que el protagonista, un obrero de una de las fábricas que bullían por entonces en Nueva York, tenía encomendado sólo ajustar tuercas, lo que lo lleva a querer ajustar todo objeto similar y finalmente a la internación en un hospital psiquiátrico. El modelo-fábrica trajo aparejado un problema constitutivo e irresoluble: al proponer un modo de trabajo tan desmotivante no lograba que los obreros se hagan cargo de la calidad de lo producido. Razón por la cual el modelo-fábrica es reemplazado por el de la empresa, en la que el empleado tampoco es dueño de los medios de producción ni de los modos de producción, ni del producto, pero se lo responsabiliza de la calidad de lo producido a través de dispositivos de coerción tales como incentivos o castigos externos, con lo cual se profundiza el proceso de alienación en el trabajo. (Sanjurjo, 2017) (filmina 5-Película *Tiempos Modernos*)

Los profesionales<sup>2</sup> no hemos estado ajenos a estos procesos en los que, por un lado se espera que seamos buenos operarios, sin espacios para la toma de decisiones, pero por otro se intenta hacernos cargo de los resultados, generándonos a menudo problemas éticos, personales y profesionales muy profundos. Muchos autores críticos han analizado los procesos alienantes que han provocado las políticas neoliberales en las prácticas profesionales. Mencionamos, sólo a modo de ejemplo, los

<sup>2</sup> Consideramos que los docentes son profesionales pues deben pasar un periodo considerable en una etapa de formación, antes de poder ingresar al lugar de trabajo, porque se espera de ellos que tomen decisiones fundamentadas y contextualizadas. Son, además, trabajadores porque reciben un salario, están agremiados en defensa de sus fuentes de trabajo, del salario y de las condiciones laborales. Todo trabajador comparte y se diferencia de otros en función de cuál es el objeto de trabajo. En el caso del docente es la enseñanza. Por lo antedicho consideramos que el docente es un trabajador profesional.

conceptos de Contreras (1997) -tomados de Derber (1982)- de desensibilización política y cooptación ideológica, como muestras de procesos de proletarización que han obturado formas de resistencia y han posibilitado respuestas acomodaticias de parte de los profesionales.

Veamos como lo expresa el autor

La ‘desensibilización ideológica’, que supone no reconocerle importancia a la pérdida de control sufrida en relación al contenido valorativo y a los fines sociales de su trabajo, compensándose dicha pérdida por la valoración racional y técnica de su labor: lo importante no es el contenido valorativo de su trabajo, sino realizarlo ‘científicamente’. La otra respuesta acomodaticia ha sido la ‘cooptación ideológica’, que significa una reformulación de los fines y objetivos morales de manera que acaben siendo compatibles con aquellos que pretende la organización para la que se trabaja. (p 26). (filmina 6)

Este breve recorrido por los modos históricos de organización del trabajo tiene por objeto señalar que la tradición instrumentalista y tecnocrática de las prácticas es una construcción subjetiva y social que, como tal, podría ser reemplazada por otras concepciones, pero el peso adquirido durante esa construcción la hace muy resistente y merecedora de atención. Tal es la fuerza instituyente de la organización social, de los modos instituidos de organizar el trabajo, de las instituciones en las que nacemos, crecemos, nos desarrollamos y nos formamos, que si bien somos los hombres y mujeres quienes creamos esas organizaciones e instituciones, son ellas las que constituyen nuestras subjetividades, las que terminan formateando nuestras formas de percibir, de organizar la realidad y de actuar en ella. (filmina 7)

Por ello, resulta difícil pero no imposible pensar con “otra cabeza”. La fuerza del “habitus” (Bourdieu, 1991), entendido como los esquemas adquiridos en la historia incorporada puestos en acto en las prácticas cotidianas, resiste la generación de contra-esquemas. El habitus está conformado por organizadores de la acción, es lo que controla la acción a través de diversos mecanismos que movilizan débilmente el pensamiento racional. Estos esquemas se caracterizan porque no son fácilmente verbalizables, pueden estar en la base de la actuación de manera inconsciente, se expresan con una relativa certeza en sus afirmaciones, son poco complejos y resistentes a los cambios. Bourdieu entiende el habitus como la gramática generativa de las prácticas, como el sistema de disposiciones duraderas, producto de todas las experiencias pasadas, que se pueden transponer analógicamente para resolver otros problemas y asumir tareas enormemente diferenciadas, ya que constituyen una matriz de percepciones, apreciaciones, acciones. (filmina 7)

### 3. Supuestos del enfoque instrumentalista y tecnocrático e incidencias en el campo educativo

La tradición tecnocrática, fiel heredera del positivismo sostiene que:

- La práctica es reductible a técnica.
- Es la teoría la que da forma a la práctica.
- La práctica es aplicación de la teoría.
- La dimensión subjetiva y el contexto no deben ser condicionantes de las prácticas.
- El docente es un operario que aplica teorías o recetas elaboradas por los técnicos.
- La formación para la práctica debe preverse como un apéndice final y como mera inmersión. (filmina 8)

La tradición tecnocrática de la práctica derivó en una manera específica de desempeñar las funciones de gestión. Desde este enfoque, el equipo directivo cumple un rol de supervisión, de control. Se establece un ideal de desempeño al que los docentes deben adaptarse. La dirección de las escuelas debe ejercer una función disciplinadora, un papel modelizador, sin tener en cuenta la heterogeneidad de los contextos y la complejidad de las prácticas. Se pretende, a través de un discurso prescriptivo, dar forma a los docentes de acuerdo a un deber ser abstracto. Se pone excesivo énfasis en la planificación de las tareas, pues se considera que ello puede garantizar que las prácticas se modelicen. El retrabajo de las experiencias áulicas, la socialización de prácticas y de reflexiones no tienen espacio en la escuela. (filmina 9)

A su vez, el director es considerado como operario del Estado, sólo que cumpliendo una función burocrática de control, de informante dentro de la cadena de mandos. Tanto los docentes como los equipos directivos quedan atrapados en un proceso alienante en el que se los despoja de los

espacios para la toma de decisiones, para el compromiso social; se cuestiona su saber, se les prescriben sus tareas, se espera que dejen de lado sus propios principios y valoraciones para que asuman las políticas educativas prescritas sin ningún cuestionamiento ni mirada crítica.

Un hito importante en la ruptura con este enfoque lo constituyó la corriente de la escuela nueva, quien batalló contra la escisión entre la teoría y la práctica y contra los enfoques tecnocráticos de la docencia. Ya en 1933 Dewey señalaba que las ciencias se desarrollaron a partir de las ocupaciones, de las prácticas concretas y, por ello, la enseñanza debería tener en cuenta que los métodos que desarrollan sólo habilidades manuales o sólo intelectuales empobrecen el aprendizaje. (filmina 10)

Pero es recién con los aportes de las teorías hermenéutico-reflexivas y críticas que se funda una concepción epistemológica alternativa acerca de la práctica y su relación con la teoría.

#### **4. Aportes de los enfoques hermenéutico-reflexivos y críticos a la construcción de una concepción alternativa de la práctica docente.**

Los enfoques hermenéutico-reflexivos acerca de las prácticas sostienen que:

- Los docentes piensan mientras actúan, toman decisiones y construyen conocimiento profesional.
- Las prácticas están mediadas por las creencias, valores, conocimiento de quienes las llevan a cabo.
- El docente construye teorías experienciales que le permiten incrementar su conocimiento.
- Subyace a toda práctica una lógica que es posible conocer.
- Los docentes son trabajadores intelectuales que pueden comprender la lógica que rige sus prácticas y modificarla.
- La construcción de una actitud reflexiva y la socialización de las decisiones contextualizadas son dispositivos indispensables. (Filmina 11)

Estas contribuciones permitieron superar las limitaciones de la racionalidad tecnocrática, a partir del reconocimiento que los prácticos piensan cuando actúan, que es imposible que no lo hagan y que la práctica siempre es producto de la articulación de un entramado de condicionantes entre los cuales las creencias, los valores y el conocimiento de quien las lleva a cabo juegan un papel importante.

Ferry (1990), Schön (1998), entre otros, han posibilitado entender la formación como un largo y complejo proceso de construcción en el cual no siempre la formación inicial y las acciones planificadas de desarrollo profesional tienen la incidencia esperada, reconociéndose la fuerza de los aprendizajes realizados durante la propia biografía escolar y los procesos de socialización profesional.

Las investigaciones acerca de los procesos a través de los cuales los docentes construyen sus prácticas, distinguen etapas importantes en el trayecto formativo: la biografía escolar, la formación inicial, los procesos de socialización profesional y el desarrollo profesional. Señalan, además, que los trayectos más asistemáticos y acrílicos -la biografía escolar y la socialización profesional- son de alta incidencia en relación a los trayectos sistemáticos y formales de formación inicial y continua.

Consideramos de alta incidencia aquellos aprendizajes que van a influir, a dejar marcas profundas en la manera en que asumimos nuestras prácticas. (filmina 12)

Es desde estos aportes que se comienzan a revisar tanto los diseños de formación como los dispositivos, de tal manera que la formación inicial permita trabajar con el “habitus” y generar nuevos esquemas de pensamiento y de acción. Pero también estos aportes nos comprometen a repensar la escuela como un espacio altamente formativo y al equipo directivo como un dispositivo potente para promover al aprendizaje reflexivo, la escritura acerca de las prácticas y la construcción de saberes socializados. Los dispositivos de formación basados en la escritura -biografía escolar, diario de clases, escritura de incidentes críticos, de experiencias novedosas, entre otros- y los basados en la socialización -parejas pedagógicas, talleres de educadores, ateneos didácticos, entrevistas de

explicitación<sup>3</sup>- pueden ser recursos muy potentes para el trabajo de los equipos directivos con los docentes, para recuperar la función pedagógica de dichos equipos. (filmina 13)

Los enfoques críticos, sin desconocer los aportes anteriores, articulan las prácticas con problemáticas referidas a valores e intereses sociales y les otorgan una función emancipadora. Desde la racionalidad crítica, tanto la práctica como la teoría son construcciones sociales que se llevan a cabo en contextos determinados, respondiendo a intereses concretos y su articulación es dialéctica. Las prácticas en las escuelas no sólo deben apuntar a la comprensión y la interpretación, sino también a la toma de conciencia de las condiciones reales. El concepto de praxis, aportado por Freire (1970), hace referencia a la articulación indicotomizable entre teoría y práctica, entre reflexión y acción del hombre sobre sí mismo para transformarse y transformar el mundo. Para Freire la educación liberadora posibilita darse cuenta de las complejas relaciones entre el hombre y el mundo, relaciones ocultas para la conciencia ingenua. Ese darse cuenta implica también la toma de conciencia acerca de la propia subjetividad, acerca de las posibilidades de reflexionar críticamente sobre el mundo y actuar para transformarlo. (filmina 14)

Construir espacios de aprendizaje a partir del trabajo es un desafío comprometedor y potente, tanto para los docentes en general como para los equipos directivos en particular, es una de las tantas posibilidades para que los equipos directivos “hagan escuela”, para asumir ese lugar desde su dimensión político-pedagógica. Con esto no intentamos desconocer la necesidad de que las políticas educativas generen las condiciones para que ese trabajo sea posible. Esa una de las reivindicaciones gremiales de los últimos años que suele quedar desdibujada en la manipulación que hacen los medios. Además, muchas otras decisiones políticas se podrían tomar a partir del reconocimiento que las escuelas son potentes espacios de socialización y desarrollo profesional. Entre otras, promover que en las escuelas más complejas los docentes y directivos más experimentados encuentren incentivos para quedarse. Sin embargo es histórico y se ha naturalizado que esas escuelas estén muchas veces a cargo de docentes y directivos “principiantes”<sup>4</sup>, con escasa experiencia y en absoluta soledad.

## Referencias bibliográficas

- Bourdieu, P. (1991). *El sentido práctico*. México: Taurus.
- Contreras, J. (1997). *La autonomía del profesorado*. Madrid: Morata.
- Davini, M. C. (1995). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Dewey, J. (1989 [1933]). *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre el pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Barcelona, Paidós.
- Ferry, G. (1990). *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. Méjico: Paidós.
- Freire, P. (1.970). *La pedagogía del oprimido*. Montevideo: Tierra Nueva.
- Lores Arnaiz, M. del R. (1986). *Hacia una epistemología de las ciencias humanas*. Buenos Aires: Belgrano.
- Marcelo García, C. (2009). *El profesorado principiante: inserción a la docencia*. Barcelona: Octaedro.
- Sanjurjo, L. (2017). Conferencia: “Los trayectos formativos de los formadores en prácticas profesionales”. Actas del Congreso Recursos para un Practicum de calidad. Poio, España: USC.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y del aprendizaje de las profesiones*. Barcelona: Paidós.
- Schön, D. (1.998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Paidós: Barcelona.
- Sennett, R. (2013 [2009]). *El artesano*. Barcelona: Anagrama.

---

<sup>3</sup> Entrevista posterior a una clase o actividad de enseñanza en la que se co-labora con el docente para que pueda darse cuenta y dar cuenta de las decisiones que tomó y de los supuestos que las sustentan.

<sup>4</sup> Docentes o directivos que están llevando a cabo sus primeros procesos en el trabajo. (Carlos Marcelo, 2009)