

El trabajo de enseñar en la escuela secundaria: la relación con el saber como una prescripción posible

The work of teaching in secondary school: The relationship to knowledge as a possible prescription.

 **Nicole Guelman**
guelmannicole@gmail.com
Universidad de Buenos Aires, Argentina

Resumen | El presente trabajo se enmarca en una investigación que indaga las condiciones institucionales y los efectos de sostén del trabajo de educar en una escuela secundaria del interior de la Provincia de Buenos Aires. Se propone analizar cómo las y los docentes definen la enseñanza como objeto de trabajo y de qué modo, al narrarla, emergen prescripciones sobre su práctica, donde la relación con el saber adquiere centralidad. Desde una articulación entre la pedagogía institucional y la psicodinámica del trabajo (Nicastro, 2022; Dejours, 2013), se aborda la relación con el saber (Beillerot, 1998; Charlot, 2007; Vercellino, 2019, 2021) como una noción que permite comprender cómo las relaciones que las y los docentes construyen con el saber, operan como prescripción de su trabajo de enseñar. Partiendo del análisis de entrevistas en profundidad a docentes, se reconocen dos rasgos centrales: la incidencia de la relación con el saber en la definición de la tarea, y su papel en la delimitación del campo de intervención. Finalmente, se concluye con la pregunta acerca del carácter performativo (Vercellino, 2019) que asume la relación con el saber en el trabajo de enseñar, como vía para profundizar en la comprensión de su dimensión subjetiva y situada.

Palabras clave | trabajo de enseñar, relación con el saber, escuela secundaria, enseñanza

Abstract | This paper is part of a research study that explores the institutional conditions and the supportive effects involved in the educating work within a secondary school located in the non-metropolitan area of the Province of Buenos Aires. It aims to analyze how secondary school teachers define teaching as an object of work and how, in narrating it, prescriptions about their practice emerge, with the relationship to knowledge taking a central place. Drawing on an articulation between institutional pedagogy and the psychodynamics of work (Nicastro, 2022; Dejours, 2013), the “relationship to knowledge” (Beillerot, 1998; Charlot, 2007; Vercellino, 2019, 2021) is approached as a notion that enables an understanding of how the relationships teachers build with knowledge operate as a form of prescription for their work of teaching. Based on the analysis of in-depth interviews with teachers, two key features are identified: the influence of the relationship to knowledge in the definition of the task, and its role in delineating the field of intervention. Finally, the paper concludes by posing a question about the performative character (Vercellino, 2019) that the relationship to knowledge assumes in the work of teaching, as a way to deepen the understanding of its subjective and situated dimension.

Keywords | work of teaching, relationship to knowledge, secondary school, teaching



Esta obra está bajo una [Licencia Creative Commons CC-BY-NC-SA](#)

Introducción

El presente trabajo se enmarca en un proyecto de investigación que indaga las condiciones institucionales y los efectos de sostén del trabajo de educar en una escuela secundaria del interior de la Provincia de Buenos Aires. En este marco, se propone explorar cómo las y los docentes definen la enseñanza como objeto de trabajo y de qué modo, al narrarla, emergen prescripciones sobre su práctica en las que la relación con el saber adquiere protagonismo.

Se parte del reconocimiento de que el trabajo de enseñar implica enfrentarse a situaciones inéditas y a contextos específicos atravesados por la incertidumbre. En este sentido enseñar constituye una práctica que “exige reflexión y deliberación porque no se resuelve fácilmente mediante la aplicación de un patrón general de acción derivado del conocimiento teórico” (Cols, 2011, p. 70). Desde esta perspectiva, nos proponemos pensar el trabajo de enseñar desde marcos referenciales que estudian el trabajo y las prácticas profesionales, haciendo foco en la relación subjetiva y las decisiones cotidianas que lo configuran, advirtiendo allí la puesta en juego de saberes específicos.

El desarrollo que sigue se organiza en tres apartados. En primer lugar, se presenta un encuadre teórico que, partiendo de la centralidad subjetiva del trabajo, retoma los aportes de la pedagogía institucional (Nicastro, 2017; 2022) en diálogo con la psicodinámica del trabajo (Dejours, 2013). Desde esta articulación, se propone un análisis que integra los desarrollos sobre la relación con el saber (Beillerot, 1998, Charlot, 2008; 2014; Vercellino, 2021), entendida como una noción que permite indagar cómo las relaciones que las y los docentes construyen con el saber, operan como prescripción de su trabajo de enseñar. En segundo lugar, a partir de testimonios de profesoras y profesores, se profundiza en los rasgos que configuran esa relación y su incidencia tanto en la definición de la tarea como en la delimitación del campo de intervención. Finalmente, se concluye con una pregunta acerca del carácter performativo (Vercellino, 2019) que asume la relación con el saber en el trabajo de enseñar.

La relación con el saber como prescripción

Para analizar cómo la relación con el saber oficia como prescripción en el trabajo de enseñar, es necesario retomar algunas hipótesis centrales de la psicodinámica del trabajo. Desde este enfoque, el trabajo se concibe como la actividad que los sujetos despliegan más allá de lo previsto, prescripto y organizado para hacer frente a lo real de la tarea (Dejours, 2013).

Esta perspectiva pone el acento en la relación subjetiva que los sujetos establecen con su trabajo, aspecto que aquí adquiere especial relevancia. El trabajo no es solo una actividad productiva: implica una puesta a prueba de la subjetividad, donde se juegan vínculos con otros, con la tarea y con las organizaciones donde se desarrolla (Nicastro, 2022). Detenerse en este punto supone interrogar los significados que las y los docentes construyen sobre su tarea, su objeto y su campo de intervención.

En esta línea, se busca analizar cómo los sujetos definen su trabajo y, en particular, las relaciones que establecen con las prescripciones, las cuales constituyen aspectos nodales del acto de trabajar. Con este

término se alude al conjunto de restricciones materiales y sociales, expectativas, consignas y métodos de trabajo, entre otros elementos, que anticipan la tarea, entendida como los objetivos a alcanzar (Dejours, 2013).

Ahora bien, cabe preguntarse cuáles son las prescripciones que configuran y orientan el trabajo de enseñar en la escuela secundaria. Retomando la definición anterior, sostenemos que no se reducen a lo que está escrito ni a lo que se explicita. Particularmente en este escrito, nos interesa examinar cómo la relación que las y los docentes construyen con el saber opera como prescripción. Aunque, sin perder de vista su articulación con otros aspectos: las culturas y expectativas institucionales, las historias y tradiciones de las organizaciones, las trayectorias profesionales, los vínculos entre colegas y los grupos de estudiantes, las tradiciones disciplinares, las normas del sistema educativo, y los modos particulares en que se despliegan en cada escuela, por ejemplo.

En este sentido, es fundamental reconocer el carácter complejo y dinámico de las prescripciones. Estas, al tiempo que definen y enmarcan el trabajo de enseñar, se presentan como provisorias e inacabadas, dada la brecha insalvable entre el trabajo prescripto y el trabajo real. Asumir esta tensión implica sostener una mirada situada del trabajo de enseñar, en organizaciones escolares atravesadas por coordenadas políticas, históricas y sociales particulares (Nicastro, 2017; 2022).

Nos interesa comprender el trabajo de enseñar en un sentido amplio, como una práctica que involucra múltiples decisiones y posicionamientos: cómo las y los docentes conciben su tarea, se representan a sus estudiantes, articulan contenidos y actividades con colegas y sitúan su tarea dentro de un área de conocimiento, de un ciclo o de una orientación, en una escuela específica. A la vez, supone enfrentarse “a un flujo constante de situaciones caracterizadas por su carácter inédito, complejo, que tienen lugar en escenarios relativamente inciertos.” (Cols, 2011, p. 69). En este marco, nos proponemos un análisis que trasciende el estudio de una clase o una planificación, o de un enfoque instrumental, para situarse en la comprensión del trabajo de enseñar como práctica situada, configurada en contextos organizacionales específicos.

En este punto, para profundizar sobre la idea planteada en torno a la centralidad subjetiva del trabajo, resulta relevante recuperar los aportes que abordan la relación con el saber. En ellos, la cuestión del sujeto constituye un punto común entre las diferentes teorizaciones sobre esta noción, que desde distintas disciplinas se interrogan por el vínculo entre el sujeto y el pensamiento, o bien, por su capacidad creadora (Vercellino, 2019; 2021).

Entre los principales referentes, Charlot (2008) concibe la relación con el saber como un modo de relación con el mundo, en el que todo saber se inscribe en relaciones de saber históricamente construidas y sostenidas por procesos de validación, capitalización y transmisión. A partir de esta formulación, el autor distingue tres dimensiones constitutivas: como conjunto de significaciones, como espacio de actividades y como relación con el tiempo.

Con respecto a la primera dimensión, los aportes de la noción de relación con el saber permiten comprender la enseñanza más allá del mero pasaje de conocimientos. En sintonía con los desarrollos sobre la transmisión (Diker, 2004), habilitan a pensarla como un proceso que implica filiación e inscripción en el mundo, entre otras dimensiones que trascienden lo estrictamente cognitivo.

La segunda dimensión, tal como la plantea Charlot (2008) sitúa en primer plano el papel activo del sujeto. Desde la teoría de la actividad, sostiene que este se moviliza a partir de una razón y una significación para sí mismo. Desde allí, cabe preguntarse qué rasgos adquiere ese sentido, razón o significación en la escuela, y cómo opera allí la relación con el saber como prescripción o punto de

partida de la inteligencia práctica en el trabajo (Dejours, 2013).

Finalmente, esta noción remite en su tercera dimensión a una relación con el tiempo y, más precisamente, con la historia, tanto la del propio sujeto como la de las generaciones que lo preceden y lo alojan en un mundo que lo antecede y lo constituye.

En este sentido, los desarrollos sobre la relación con el saber resultan especialmente productivos para pensar el vínculo entre transmisión, enseñanza y trabajo de enseñar en contextos escolares específicos. Retomar estos aportes supone complejizar miradas que aún reducen la enseñanza a un proceso instruccional, llegando a soslayar la inscripción del sujeto en contextos determinados y en el marco de organizaciones particulares. En esta línea, Beillerot (1998), otro de los principales referentes de esta noción, plantea que “la relación con el saber no designa el saber sino un vínculo de un sujeto con un objeto” (p. 53), en el que intervienen diversos elementos que lo complejizan y, en ese mismo movimiento, lo singularizan, refiriéndose así al carácter complejo, dinámico, inacabado y multirreferencial que este adquiere.

Esta perspectiva, por lo tanto, ofrece un marco fértil para analizar cómo la relación con el saber se manifiesta en las experiencias de las y los docentes entrevistados en la escuela secundaria donde se desarrolló la investigación. Consideramos que el carácter complejo de esta noción permite reconocer distintos puntos de anclaje que operan como prescripción en el trabajo de enseñar.

Rasgos que asume la relación con el saber en el trabajo de enseñar: lecturas desde las experiencias docentes

Al centrarnos en la escuela secundaria, es posible advertir cómo las distintas dimensiones de la relación con el saber adquieren una relevancia particular en diálogo con los rasgos propios del nivel. Desde una lectura que recupera los aportes sobre la transmisión y la relación subjetiva con el trabajo, puede observarse que, en el trabajo de enseñar, se configuran y despliegan sentidos acerca de qué y cómo pueden aprender las y los estudiantes, sus intereses y deseos, expectativas y regulaciones respecto a los tiempos de aprendizaje, así como diferentes modalidades de relación con el saber.

El análisis de las entrevistas realizadas en el marco de la investigación muestra que, al definir la enseñanza como objeto de trabajo, las y los docentes ponen en juego una relación con el saber que actúa, como venimos diciendo, en tanto forma de prescripción, orientando sus modos de concebir y llevar adelante su trabajo.

En esta línea, una hipótesis central del estudio permite reconocer dos rasgos que configuran la relación de las y los docentes con el saber en la escuela donde se realizó el trabajo de campo. El primero refiere a su incidencia en la definición de la tarea y el segundo, a la delimitación del campo de intervención.

Incidencia en la definición de la tarea

En¹ las entrevistas se advierte que la relación con el saber colabora en la forma en que las y los docentes definen su tarea y, en particular, sobre los objetivos que orientan el trabajo de enseñar. Una de las manifestaciones de este proceso es la persistencia de la distinción entre teoría y práctica que, si bien es

una tensión ampliamente estudiada, aquí aparece asociada a las concepciones que las y los docentes construyen sobre qué enseñar y cómo conciben a los sujetos de aprendizaje de la escuela secundaria.

En las entrevistas, un profesor de Geografía y otro de materias como Física, Química y Matemática, respondieron lo siguiente:

“Me pasó en la primera parte de ser un profe muy teórico, a volverme paulatinamente un poco más práctico. Porque uno sale con la formación de la universidad, con todo el nivel teórico allá arriba, y después es importante saber transmitirlo para las edades con las que te vas a encontrar. No es tan fácil. Y sobre todo lograr captar el interés por el tema que vos vas a transmitir.” (Profesor de geografía)

“Lo que tiene química, física y demás es mucho eso, es muy teórico, pero vos lo podés llevar mucho a la vida cotidiana. [...] Entonces, al mezclarlo con la vida cotidiana, lo sienten más claro. En vez de hablar de una reacción química de combustión, comburente, combustible, me voy a decir, bueno chicos, prendemos fuego, les hago una experiencia, prendo fuego una hoja, y les pregunto, ¿qué reacción química tenemos? Y ahí ya, ¡ah! Sí, me acuerdo cuando vos prendiste fuego. Entonces el tema de llevar a la cotidianidad eso ayuda, eso ayuda un montón para mí.” (Profesor de Física, Química y Matemática)

En estos testimonios, la oposición entre lo teórico y lo práctico opera a partir de sentidos vinculados con ideas, principios y criterios organizadores de modelos de secundaria y universidad. Estas categorías parecieran definir y legitimar modos socialmente aceptados de presentar los saberes en cada nivel. Lejos de aludir sólo a la forma de enseñar, esta distinción involucra una concepción sobre qué cuenta como conocimiento valioso y cómo se espera que los estudiantes aprendan, funcionando como un punto de anclaje que le permite a los docentes definir su tarea —los objetivos de su trabajo— al seleccionar, jerarquizar y presentar de determinado modo los contenidos.

Siguiendo a Charlot (2008), no es el saber en sí el que sería teórico o práctico, sino el uso que se hace de él “en una relación práctica con el mundo” (p. 102). Leído así, los desplazamientos que describen los docentes —de lo teórico a lo práctico, o de lo teórico a lo cotidiano— no oponen dos tipos de saber, sino dos modos de relación con el saber que orientan la definición misma de la tarea de enseñar. Las decisiones narradas acerca de qué enseñar, qué se espera que los estudiantes aprendan y qué experiencias consideran formativas y valiosas, se expresan en ciertos modos de dar la clase que tienden a privilegiar lo práctico sobre lo teórico.

Por lo tanto, estas decisiones revelan una relación con el saber y con sus estudiantes que habilita ciertas acciones: contextualizar, ejemplificar, “bajar” lo universitario a lo escolar. En términos de la psicodinámica del trabajo, puede decirse que allí se pone en juego una inteligencia práctica que, apoyada en esta prescripción, despliega operaciones de traducción, selección y búsqueda de alternativas que definen los objetivos del trabajo.

La delimitación del campo de intervención

El² análisis muestra que la relación con el saber incide en la definición de los límites y posibilidades del campo de intervención del trabajo de enseñar, generando recortes y bordes que resultan del carácter situado y contextual de dicha relación. En esta línea, la definición de este campo no se restringe a lo que establecen las normativas sobre lo que se espera que una profesora o profesor debe hacer al enseñar, como los contenidos a abordar o las tareas asignadas a cada rol. Más bien, se configura

cotidianamente en el marco de organizaciones particulares, en la redefinición continua de los espacios y tiempos que supone la tarea, en términos materiales y simbólicos.

Al preguntarle a dos profesoras, de Danza y Educación Física, sobre los principales desafíos en su trabajo de enseñar y cómo hacían para afrontarlos, respondieron lo siguiente:

“Voy buscando sus intereses, no les pregunto directamente qué les interesa, pero no hay ninguna manera de engancharlos. Yo trabajo desde muchos espacios: con el reconocimiento del cuerpo, lo grupal, con cosas escritas o visuales, y es muy difícil. A segundo año lo entiendo, es un momento de la vida muy difícil, y encima trabajamos con el cuerpo, ni siquiera es que estás sentado pintando. Estás exponiéndote, porque implica pararse en un espacio, en una ronda y que todos te vean. Es un montón. Entonces fui buscando maneras de, entre el juego y la disciplina, ver cómo hacer para que estos chicos entiendan. Ni siquiera quiero que les interese, quiero que entiendan de qué se va el lenguaje.”(Profesora de Danza)

“Empecé a negociar un poco más. Si quieren salir más, salimos más al patio. Si llegas al salón, y no quieren escuchar lo que planteas o hacer un trabajo práctico, acordamos hacer la primera hora el trabajo, y la otra hora salir. Otra cuestión fue que me di cuenta de que algunos alumnos se ponían un poco más agresivos si les marcaba todo lo malo que hacen. Entonces dije ‘me voy a poner más buena onda, les voy a resaltar lo positivo y menos lo negativo’, cuidándolos siempre y viendo que hagan las cosas como corresponde. La verdad que me resultó, teniendo mejor vínculo con ellos, no retándolos todo el tiempo. Eso me resultó.”(Profesora de Educación Física)

En estos testimonios puede reconocerse la tensión constitutiva entre trabajo prescripto y real: una brecha, un desajuste que define el acto mismo de trabajar. Esta distancia se expresa aquí en las expectativas de las profesoras, vinculadas a que las y los estudiantes se interesen o respondan de cierto modo frente a sus propuestas, y en las respuestas que encuentran en la clase.

Frente a la dificultad de convocar al grupo, se despliegan reflexiones desde las cuales puede inferirse la relación de las docentes con diferentes saberes, que orientan sus decisiones sobre el trabajo de enseñar y van delimitando, en acto, el campo de intervención. La profesora de Danza recupera las trayectorias escolares, el momento vital de las y los estudiantes y su vínculo con la corporalidad, y desde allí ensaya formas de aproximación “entre el juego y la disciplina”. En su propuesta se reconoce la definición de un tiempo que está vinculado tanto a las trayectorias como a los ritmos de aprendizaje, en relación con su asignatura. La de Educación Física, por su parte, reconoce los tiempos y espacios disponibles de la escuela, para reorganizar su propuesta.

En línea con lo que plantea Charlot (2008), las y los docentes “enseñamos implícitamente un conjunto de relaciones con el conocimiento, con el mundo, con nosotros.” (p. 31). En estos testimonios, se observa cómo las profesoras se apoyan tanto en su relación con el saber disciplinar como en otros saberes sobre los sujetos del aprendizaje y la organización escolar, que orientan los márgenes de su acción, les permiten reconfigurar lo enseñable en cada situación. Desde allí, reconocemos cómo la relación con el saber opera como prescripción, e incide en la definición del campo de intervención de las propuestas de enseñanza.

Conclusiones

Este recorrido permitió reconocer que los aportes de la noción de relación con el saber ofrecen una vía para profundizar en el estudio de la relación subjetiva que las y los docentes sostienen con el trabajo de

enseñar. Al operar como forma de prescripción, orienta las decisiones cotidianas, delimitando márgenes de acción y, al mismo tiempo, habilitando modos singulares de intervención.

Los dos rasgos identificados, la incidencia en la definición de la tarea y la delimitación del campo de intervención, revelan cómo las y los docentes despliegan una diversidad de estrategias y definiciones sobre la enseñanza. Estas son posibles a partir de la relación que construyen con saberes específicos, vinculados con la singularidad de la escuela y el nivel, con las situaciones específicas que se les presentan, y con la naturaleza particular de cada disciplina, entre otros.

En esta línea, nos interesa dejar planteada una pregunta por el carácter performativo que puede asumir la relación con el saber cuando opera como prescripción. Retomando los aportes de Vercellino (2019) sobre la performatividad del dispositivo escolar y la configuración de performances, nos interrogamos en qué medida la reiteración de ciertos rasgos en el discurso y en los modos de hacer y decir, permite hipotetizar acerca de sus efectos performativos: en la subjetividad y configuración de sus identidades profesionales, en las modalidades de relación con el saber, en los modos de enseñar, en los saberes del oficio, en los vínculos que construyen con las y los estudiantes, entre otros.

Consideramos que esta perspectiva abre una línea de indagación relevante para seguir explorando la relación subjetiva que las y los docentes sostienen con su trabajo de enseñar, en el marco de una trama institucional que lo aloja y configura.

Referencias

- Beillerot, J. (1998). Los saberes, sus concepciones y su naturaleza. En J. Beillerot, C. Blanchard-Laville, y N. Mosconi (Eds.), *Saber y relación con el saber*. Paidós.
- Charlot, B. (2008). *La relación con el saber. Elementos para una teoría*. Libros del Zorzal.
- Charlot, B. (2014). La relación de los jóvenes con el saber en la escuela y en la universidad: problemáticas, metodologías y resultados de las investigaciones. *Polifonías. Revista de Educación*, 3(4).
- Cols, E. (2011). *Estilos de enseñanza. Sentidos personales y configuraciones de acción tras la semejanza de las palabras*. Homo Sapiens.
- Dejours, C. (2013). *Trabajo vivo: trabajo y emancipación*. Topía.
- Dejours, C. (2015). *El sufrimiento en el trabajo*. Topía.
- Diker, G. (2004). Y el debate continúa. ¿Por qué hablar de transmisión? En G. Frigerio y G. Diker (Eds.), *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos*. Novedades Educativas.
- Lourau, R. (2001). *El análisis institucional*. Amorrortu.
- Nicastro, S. (2017). *Trabajar en la escuela. Análisis de las prácticas y de experiencias de formación*. Homo Sapiens Ediciones.
- Nicastro, S. (2022). Las condiciones institucionales que sostienen y apuntalan el trabajo de educar. *Revista del IICE*, 51. <https://doi.org/10.34096/iice.n51.10737>
- Vercellino, S. (2019). *La performatividad del dispositivo escolar de la relación del-la alumno-a con el saber [Tesis de doctorado]* [Universidad Nacional de Córdoba]. <https://doi.org/http://rid.unrn.edu.ar/handle/20.500.12049/6029>
- Vercellino, S. (2021). Una Contribución a la Fundamentación Epistémica y Delimitación Teórica de la Noción de 'Relación con el Saber'. *Revista Internacional Educon*, 2(1). <https://doi.org/10.47764/e21021007>

Notas

1 La tarea, definida como el objetivo a alcanzar en el trabajo, se recupera de Dejours (2015).

2 Esta noción está sostenida en la conceptualización de Lourau (2001) donde subraya el recorte espacio-temporal que supone toda intervención.