

ARGENTINA

Red de DOCENTES INVESTIGADORES (ReDI)

Analía Errobidart, Gabriela Gamberini, Stella Pasquariello, Analia Umpierrez, Ana María Vizcaíno.
Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Facultad de Ciencias Sociales, Área Pedagógica.

Introducción

En este trabajo nos proponemos recuperar la labor de un grupo de docentes que, constituyéndose como colectivo, pone en marcha el proyecto de conformar un grupo mayor de docentes que hacen investigación desde la escuela. Para ello, analizaremos la evolución de la Red de Docentes Investigadores (ReDI), y plantearemos rumbos que nos encaminen a fortalecer el proyecto.

Contexto de la experiencia

En 1997 se crea el Profesorado de Comunicación Social en la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad del Centro de la Provincia de Buenos Aires, lo cual marcó la necesidad de discutir y coordinar la definición del diseño curricular. La puesta en marcha del proyecto exigió a los docentes involucrados una discusión perma-

reflexiones y revisiones

nente sobre la implementación del mismo generándose la constitución de un equipo de trabajo sólido, coordinado e involucrado en la formación de profesionales de la educación, críticos, reflexivos y comprometidos con la tarea. La propuesta reconoce como antecedente el programa TEBES (Transformación de la Educación Básica desde la Escuela) y el programa RIEDEP (Red de Investigación Educativa). Universidad Nacional de Cuyo. Mendoza, Argentina.

La puesta en marcha del proyecto se inició con un sondeo de intereses y expectativas a fines de 1999. En abril de 2000, se lanzó el primer encuentro masivo de la ReDI. La invitación a participar a través de una convocatoria en red, fue abierta a todos los que sintieran inquietudes de mejorar su práctica educativa. Concurrieron aproximadamente 120 docentes. En el 2001, se retoma el proyecto con sustantivas modificaciones en la propuesta.

Objetivos de la ReDI

- Generar espacios de transformación de la educación a partir del encuentro, reflexión e investigación de los docentes que se desempeñan en cualquier nivel del sistema, que tengan expectativas de cambiar y dotar de sentido democrático a la escuela.
- Conformar grupos de docentes que revisen sus inserciones institucionales y las prácticas profesionales.
- Constituir grupos de trabajo sostenidos por un sistema de red de trabajo y solidaridad, orientados a la capacitación permanente.

Desarrollo y evolución

El trabajo se desarrolló en talleres centrados en la detección de problemáticas de las prácticas docentes, excediendo el ámbito del aula. En virtud de las definiciones de problemas se inició la construcción de proyectos simples de implementación de nuevas estrategias de cambio, en procesos de investigación-acción.

La propuesta se centró en dos ejes: la *profundización* del tema que cada grupo reportó como relevante, y el

abordaje del proceso metodológico mismo, los cuales se vincularon en el transcurso de la tarea. A medida que se avanzaba en la comprensión de las dimensiones de la práctica docente, se introducía a los participantes en el proceso de reflexión-acción (a través del uso de instrumentos de reporte específicos como el "diario del docente"¹).

Primero se pensó comenzar el trabajo con el intercambio y reflexión de aspectos teóricos y metodológicos que permitieran encontrar criterios compartidos de análisis y discusión. Con esta finalidad se propusieron materiales (módulos) elaborados por el equipo que tomaban las siguientes dimensiones de la práctica docente: la personal en el análisis de la práctica docente; la institucional de la práctica docente; la social, y la pedagógico-didáctica.

Estos materiales se utilizaron en los encuentros, promovieron los espacios de trabajo, las reflexiones individuales o colectivas e incluyeron elementos metodológicos que permitieran a los participantes ingresar en la modalidad de la investigación-acción.

En el transcurso de dicho trabajo se observaron debates interesantes en lo que se refiere a intercambio de experiencias, conocimiento intragrupo, debates conceptuales y apertura a nuevas problemáticas de análisis. Progresivamente se vio la necesidad de establecer dimensiones de análisis que dieran cuenta de la complejidad que la práctica docente conlleva. Al mismo tiempo, se observó una tendencia a volver sobre puntos anecdóticos que hacen a la configuración del *hacer cotidiano*, lo cual dificultó la sistematización de las elaboraciones y la posterior implementación de esquemas o planes de acción.

Para trabajar sobre este obstáculo, el colectivo inicial centró la atención sobre las prácticas cotidianas situadas en su contexto específico. De este modo se generó un espacio de reflexión y cambio al interior de cada problemática particular y se favoreció la socialización e intercambio entre los grupos de trabajo.

El 2001 inicia con una nueva convocatoria a docentes, a la que se integran los del año anterior. Además, se produce la incorporación de cinco nuevos docentes al colectivo inicial². A partir de los debates, se

1 Porlán, R. (1998). *El diario del profesor*. Diada editora, 6ª edición.

2 Dos antropólogas (una especializada en metodología), la coordinadora del área Pedagógica de los profesorados, una psicopedagoga y un estudiante de profesorado y Licenciatura de Comunicación Social, especializado en medios audiovisuales.

acordó no utilizar en esta nueva etapa los materiales (módulos de trabajo), pues el abordaje de las dimensiones de análisis debían formar parte del trabajo de reflexión de los docentes: el análisis de lo cotidiano, su complejidad y posterior dimensionamiento.

Se retomaron como centrales los ejes enunciados en primera instancia: el trabajo docente y el proceso de investigación acción, y se generaron reflexiones a partir de allí, buscando establecer una base común, no solo conceptual, sino también de expectativas.

Inmediatamente incluimos una guía de desarrollo metodológico (ya experimentada en otros grupos de trabajo)³, que permitiera discriminar el problema real del problema de conocimiento, y desde esa "clarificación", iniciar el proceso de investigación-acción. Los debates (documentados), mostraron la necesidad de incorporar, a la dinámica de trabajo, por un lado, aspectos teóricos de la sociología de la educación y por otro, cuestiones inherentes a la dinámica del trabajo grupal. Se favoreció la construcción colectiva de conocimiento, respetando las opiniones y posicionamientos del otro, sus tiempos, y se utilizó la argumentación como metodología de construcción de acuerdos, no la imposición.

Una mirada al interior del colectivo inicial

La propuesta de trabajo se desarrolló en una doble espiral, que implicó al grupo de docentes participantes y al colectivo inicial. Al interior de éste último surgieron cuestionamientos acerca de las propuestas planteadas a los maestros, la selección de materiales, los modos de presentarlos. Se produjeron momentos similares a los registrados en los docentes, en los que los interrogantes y los desequilibrios producidos por la propuesta, pusieron en crisis nuestros saberes, nuestros modos de enseñar. Reconocer nuestras contradicciones (entre discurso y prácticas) nos permitió seguir avanzando.

Nos planteamos: ¿Cómo iniciar una propuesta de investigación-acción cuando se tiene la idea de que sólo los especialistas (investigadores) pueden investigar? ¿Cómo debía iniciarse este proceso si nos interesaba plantearlo originalmente «desde la misma práctica» y por « quiénes la producen»? ¿Qué estrategias debíamos construir para favorecer este proceso? ¿Cuáles eran las condiciones de concreción en la escuela?

Los encuentros del colectivo, ¿debían ser externos a la escuela? ¿La salida del propio espacio favorece la objetivación de la cotidianeidad del quehacer docente? ¿La incorporación de los docentes debía ser voluntaria? ¿Cómo aprende "mejor" un docente el proceso de investigación acción? ¿Investigando desde... o, es conveniente una apoyatura teórica previa? ¿Se debe "dosificar" el trabajo de aproximación teórica? ¿Qué unión/conjunción debe darse entre teoría y práctica?

Estas cuestiones requerían de reuniones del colectivo destinadas a la planificación, seguimiento y desarrollo del Proyecto. Se presentó la necesidad de fortalecer la formación teórica y metodológica del equipo en la investigación-acción y la coordinación de grupos de trabajo.

Al tiempo que en el colectivo se planteaban reflexiones acerca de temáticas vinculadas con la horizontalidad-verticalidad (cuestión que atravesó todo el trabajo), dar-recibir, intervención en la construcción del conocimiento, experto-novato, entre otros, esos mismos aparecían como proceso de discusión y reflexión en el colectivo inicial, lo cual implicaba la constitución del mismo como grupalidad⁴.

Reflexiones que abren nuevos desafíos

Llevar adelante esta propuesta planteó al colectivo algunos obstáculos/interrogantes para los que se construyeron algunas respuestas provisorias.

Sabemos que cuando se establecen categorías de docentes e investigadores, de prácticos y teóricos se establece una división de funciones perniciosas, aunque tenga arraigo en la realidad (Contreras, 1991). Según esta clasificación unos tienen la tarea de pensar, otros de la de ejecutar. Se considera más importante y decisiva la primera, además más difícil y anterior en el tiempo. La autonomía profesional es pequeña en cuanto a lo que tiene que hacer (no tanto en la forma o modo de hacerlo). En este sentido, surge el interrogante: ¿Con qué mar-

3 Guía elaborada y utilizada por la Lic. Dora Luján Coria y la Lic. Beatriz Mazucco.

4 "Más que al concepto de grupo, entendido como una unidad identificable, cerrada, con existencia propia, adherimos al concepto de "grupalidad" como posibilidad, como potencialidad de ser grupo. (...) no es un punto ideal al que debería tenderse (...) va apareciendo con formas variadas". MAZZA, Diana (1995) La construcción del grupo y su importancia para el aprendizaje. En: *Educación General Básica. Los contenidos de la enseñanza. Aportes para el debate metodológico y el análisis institucional*. Ed. Novedades Educativa Bs As pag. 102



gen de libertad, de conocimiento, cuenta el docente si se considera el conjunto de supuestos que sustentan y condicionan su práctica? Esto explica algunas de las dificultades en el trabajo de los maestros en relación con la problematización de la práctica.

Otra preocupación fueron los reclamos acerca de la acreditación del trabajo realizado en la ReDI. Aspecto que llevó a arduas discusiones, al interior del colectivo, por la significación que esta demanda tenía. La racionalidad que subyace a las capacitaciones, que impulsa el Estado, lleva implícitas la exigencia de acumular acreditaciones (lo que asegura la permanencia y escalonamiento dentro del Sistema) y un modelo de enseñanza "bancaria" (Freire, 1971). Edwards en este sentido dice: *"...cualquier formulación o elaboración de alternativas se resignifica en la cultura escolar como receta y como deber ser"* (1998: 164).

El trabajo de reflexión-acción llevado a cabo en la ReDI nos convoca a repensar sobre lo cotidiano de la escuela y de nuestro trabajo como colectivo inicial. La tarea de repensar la práctica en la ReDI desde lo cotidiano, y a partir de allí desnaturalizar lo que también en el colectivo inicial está enquistado y que se pone en juego en las contradicciones de la acción. Citamos algunos ejemplos:

- Pensar y proponer módulos pautados de antemano, cuando se piensa, en realidad, que es necesario que las categorías de análisis se construyan sobre el trabajo de campo.
- Proponer partir de lo cotidiano, al tiempo que la tarea queda centrada en una dimensión conceptual, y sólo hacia el final se toma en consideración esta idea de reconocer como motor de la reflexión-acción, las dificultades y necesidades que cada docente tiene.

Propuestas

Las reflexiones planteadas conducen a tomar la propuesta de convocar a instituciones y sus docentes para definir un marco de trabajo conjunto. La intención es consolidar colectivos de docentes que sientan la necesidad de mejorar su práctica cooperativamente. Algunos ejes a considerar son:

- Realizar una convocatoria de proyectos para seleccionar escuelas con las que trabajar. Allí se plantearía el encuadre del trabajo y el modo en que se acompañarían las propuestas.
- Seleccionar un eje para el trabajo de "asesoría", vinculado con el desarrollo del currículum y su concreción en el aula.
- Una vez seleccionadas las escuelas, se distribuirán los "acompañantes" del colectivo inicial con la tarea de sostener, en un inicio, la experiencia y orientar el proceso de investigación-acción.
- Realizar encuentros entre escuelas intervinientes para compartir e intercambiar proyectos, avances, dificultades. **n**

Referencias

- CARR, Wilfred. *Calidad de la enseñanza e investigación acción*. 3ra edición revisada. España : Díada editora, 1998.
- DUHALDE, Miguel. *La investigación en la escuela. Un desafío para la formación docente*. Bs As : Novedades Educativas, 1999.
- FIERRO, Cecilia y otras. *Más allá del salón de clases*. México : CEE, 1999.
- GIROUX, Henry. *Los profesores como intelectuales*. 2da edición. España : Paidós, 1997.
- KEMMIS, Stephen y MC. TAGGART, Robin: *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona : Editorial Leartes, 1998.
- MAZZA, Diana. La construcción del grupo y su importancia para el aprendizaje. En: *Educación General Básica. Los contenidos de la enseñanza. Aportes para el debate metodológico y el análisis institucional*. Bs As. : Ed. Novedades Educativa, 1995.
- PORLÁN, Rafael y Ana RIVERO: *El conocimiento de los profesores*. España : Díada editora, 1998.
- PORLÁN, Rafael y MARTÍN, José: *El diario del profesor. Un recurso para la investigación en el aula*. 6ta. Edición. España : Díada editora, 1998.
- Red Nacional TEBES. *Los profesores nos decidimos por el cambio*. México : Universidad Pedagógica Nacional, 1999.
- ROCKWELL, Elsie (coord.) *La escuela cotidiana*. México : Fondo de Cultura Económica, 1995.

Diálogo del conocimiento

La propuesta del ReDI tiene es "la convocatoria a instituciones y sus docentes para definir un marco de trabajo conjunto". En la narrativa, desde su iniciación en 1997, se evidencia un afán de convocar, debatir, posicionarse y transformar cualitativamente la práctica docente, intentando proyectar lo personal e impactar lo institucional y lo social, a partir de hechos y de teoría que atañen a la pedagogía.

En alguna ocasión dicho colectivo entró en un sano conflicto cuando observó "una tendencia sistemática a volver a puntos de análisis de aspectos anecdóticos... esto dificultó (...) la sistematización de las elaboraciones y la posterior implementación de esquemas o planes de acción". ¿El proceso natural emergente debió presionarse para acceder a las denominadas estructuras, esquemas, y/o planes de acción? ¿El colectivo lo considera pertinente? ¿Qué resistencias se dan? ¿Todos se sintieron escuchados? ¿Era el momento de avanzar? ¿Cuál es la racionalidad de ambas posiciones? ¿El afán es la validez epistemológica? ¿Cuando el sistema impone su racionalidad gana?

La nueva dinámica de la experiencia redimensiona prácticas asociadas al no uso de materiales previamente elaborados, hay un retorno a la reflexión sobre lo cotidiano y hay prioridad de lo emocional sobre lo conceptual. En este momento, se aprovechan los niveles organizativos para aunar esfuerzos y hacer resistencia al desmejoramiento de la educación pública y gratuita.

¿En el trabajo docente en red, son más importantes los niveles de cohesión y organización grupales que la cualificación de las prácticas didáctico-pedagógicas? ¿Se debe fortalecer lo personal del docente y por extensión lo profesional? ¿Con ello se vigencia lo emocional? ¿La grupalidad estaría más asociada al ser de las personas?

Sólo temo cuando las autoras dejan "colar" conceptos como "convocatoria" "seleccionar" "asesoría" "se distribuirá los acompañantes", "con la tarea de sostener", "orientar el proceso" y "realizar encuentros entre escuelas intervinientes" pues me hacen recordar los lineamientos que "dan" los expertos y autoridades en Colombia. Además de felicitarlas por lo provocador de la propuesta, por los niveles organizativos logrados, por poner un espejo a quienes estamos en las mismas, las invito a continuar repensando lo establecido, y a recuperar y dignificar la labor docente.

Ramiro Sánchez Castañeda
Profesor C.E.D. Alberto Lleras Camargo
Miembro Red de Maestros de Ciencias Sociales
y de Filosofía de Cúcuta

