

Trabajando en la construcción de un docente investigador

Creating a researcher teacher

Graciela Ester Mandolini*

gramandolini@yahoo.com.ar

Myrian Mabel Arroyo**

marroyo@knett.com.ar

Resumen

La presente experiencia se elaboró a partir del análisis de una acción de formación permanente centrada en la problemática de la investigación educativa en el contexto de un instituto de formación de profesores, el Instituto Superior de Profesorado N° 1 de Casilda, Santa Fe, Argentina, durante los años 2002, 2003, 2004 y 2005. Esta acción se organizó con la finalidad de conformar un espacio centrado en el aprendizaje del procedimiento inherente a la investigación educativa, interpretándola como la mirada rigurosa que pretende construir, explicar o comprender el fenómeno educativo, que se propone mejorar la práctica educativa e implica una búsqueda metódica de ciertos aspectos seguida de una amplia difusión y análisis de los resultados.

Palabras clave

Experiencia, formación permanente, investigación educativa, aprendizaje, enseñanza, mejorar la práctica educativa.

Summary

This experiment was developed from the analysis of an action of continuous formation in educational research. This action was carried out during 2002, 2003, 2004, and 2005 in the Superior Institute of Professors N°1, situated in Casilda, Santa Fe Province, Argentina. This action was organized with the intention to generate a space for the learning of the different mechanisms involved in education research. It is considered a special form to watch in order to build, explain and develop comprehension about the educative work, intending to improve it. It also implies a methodical search of certain aspects, followed by a large circulation and analysis of the results.

Key words

Experience, continuous formation, educational research, learning, teaching, improving educational practice.

* Licenciada en Educación, especialista en Investigación Educativa, docente del Instituto Superior de Profesorado Manuel Leiva de Casilda, provincia de Santa Fe, coordinadora del Departamento de Capacitación del mismo instituto, regente de la Escuela Aerotécnica de Casilda.

** Doctora en Fonoaudiología, especialista en Investigación Educativa, docente del Instituto Superior de Profesorado Manuel Leiva de Casilda, provincia de Santa Fe, coordinadora del Departamento de Capacitación del mismo instituto.

Introducción

La presente acción de capacitación/formación permanente se organizó a partir de la realización de actividades presenciales y no presenciales, con una carga horaria de 120 horas/reloj, distribuidas de la siguiente manera: 60 horas para la realización de los encuentros que con una frecuencia semanal se llevaron a cabo durante un cuatrimestre y 60 horas distribuidas en función de las diversas actividades propuestas, que van desde la lectura de material específico y la elaboración de trabajos prácticos, el diseño y ejecución de un proyecto de investigación educativa, así como las horas destinadas al acompañamiento de los participantes a partir de la organización de instancias tutoriales. En realidad, las propuestas de los años 2002 y 2003 constituyeron una instancia introductoria; este último fue una replicación de la acción del primero. Durante los años 2004 y 2005 la propuesta se formuló contemplando dos realidades: la posibilidad de aproximación a la tarea del investigador –para los que asistían por primera vez– y la de profundización y resignificación para aquellos que transitaban este espacio en un segundo momento. Es menester aclarar que, por lo general, las carreras de grado de los docentes en ejercicio se han caracterizado por la ausencia de espacios centrados en el aprendizaje del procedimiento inherente a la investigación educativa, que en este sentido se interpreta como la mirada rigurosa que pretende construir, explicar o comprender el fenómeno educativo, que tiene como finalidad mejorar la práctica educativa que ocurre en las aulas e implica una búsqueda metódica de ciertos aspectos seguida de una amplia difusión y análisis de los resultados.

Se considera que esta modalidad de trabajo:

- permite a los docentes reconstruir y resignificar su conocimiento profesional;
- requiere transitar instancias de intercambio, discusión y contrastación; por lo tanto,
- implica un trabajo cooperativo y constituye siempre un proceso continuo, espiralado y ascendente.

Desde esta perspectiva, se intenta favorecer tal desarrollo y contribuir, a su vez, a sostener la marcha del tan mentado proceso metacognitivo que provoque la reflexión sobre la acción en una secuencia espiralada de acción-observación-reflexión-revisión-nueva acción. Presupone, por lo tanto, la creación de espacios que

constituyan para los docentes un ejercicio útil para propiciar el *fortalecimiento de la actitud crítica* de los investigadores que socialicen sus producciones y de los pares dispuestos a compartirlas. Esa actitud crítica debe conceptualizarse a partir de una intención netamente constructiva, cuya argumentación movilice y provoque el pensamiento del otro. Una tarea de esta índole ejercita la tolerancia respecto de las observaciones que se formulen, en tanto estas solo se constituirán en aportes si permiten al equipo investigador ampliar sus horizontes y dimensionar sus perspectivas de análisis. Acordar o disentir lleva implícita una pertinente reflexión que desarrolle nuevos y sólidos discursos que den cuenta del posicionamiento asumido.

Hablar de investigación es hablar en plural; implica valorar la importancia de plantear una tarea cooperativa, el compromiso de un conjunto de docentes que constituyéndose en equipo se disponen a dar lugar al diálogo, el debate, la búsqueda de puntos convergentes y, a la vez, intentan profundizar el análisis de los aspectos divergentes.

En Argentina sigue teniendo lugar una profunda transformación del sistema educativo y, consecuentemente, de sus instituciones. La incorporación, hace unos años, con carácter coercitivo de algunas funciones en los contextos educativos exigió la redefinición del accionar docente. Muchas veces, maestros y profesores en ejercicio no habían contado con los espacios de formación que viabilizaran una aproximación al abordaje de tales funciones. Entre ellas, los institutos de profesorado han debido asumir el compromiso de diseñar acciones tendientes a la formalización de espacios relacionados con el campo de la investigación educativa.

Repercusión de la metodología

La presente acción de investigación, inicialmente, se centró en el siguiente problema: ¿cómo impactan las acciones de *capacitación/formación permanente* en investigación a los docentes que participan de estas propuestas? Este interrogante se profundizó considerando ¿cómo influyen las estrategias metodológicas diseñadas como disparadores de la reflexión? y ¿qué tipo de relaciones podemos reconocer entre las estrategias utilizadas y las producciones realizadas? Es por ello que el objetivo general fue conocer la repercusión de los aspectos metodológicos de las acciones de capacitación en investigación. Para ello se llevó a cabo el análisis de

la experiencia de formación permanente mencionado anteriormente.

Los cursos de los años 2002 y 2003: *"Hacia la construcción de una aproximación teórico-metodológica en investigación educativa"*, constituyeron una instancia introductoria. En realidad, el curso dictado en 2003 fue una replicación de la primera acción. Durante 2004, la propuesta *"Tensionando la propia práctica desde las nuevas miradas de la investigación educativa"* se formuló atendiendo los resultados alcanzados, el interés mostrado por los participantes, sus reflexiones y aportes. En el año 2005, y a partir de un consciente trabajo de recuperación de todos los procesos anteriores, la propuesta *"Construyendo el oficio de investigador"* apostó fuertemente al diseño de estrategias metodológicas que permitieran la construcción del objeto de investigación desde un sujeto que asumiera esa tarea de moldeado que exige la investigación, recuperando fundamentalmente la importancia de la tarea escritural.

En estas acciones participaron docentes en ejercicio pertenecientes a diversos niveles y modalidades y también egresados de institutos de formación docente.

Cada encuentro se diseñó a partir de un objetivo que constituyó la guía para la selección de las estrategias metodológicas. Del resultado de triangular la información que deviene de los registros anecdóticos de cada encuentro presencial y tutorial, las evaluaciones parciales y finales de la instancia presencial de los participantes y el análisis de los trabajos de investigación realizados en cada instancia de formación, el proceso nos permitió formular algunas reflexiones:

Transmitir tiene muchos significados... podemos transmitir un apellido, una herencia, conocimientos, un secreto, un mensaje, una enfermedad. En las múltiples cosas que pasamos de un ser a otro y en las diversas formas que adquiere ese pasaje, la transmisión se construye de diversas maneras: puede ser un acto consciente o, como expresa Cornu (2004: 27), una *"impregnación desapercibida"*. De allí que en los distintos encuentros se trató de llevar adelante el ejercicio de la transmisión promoviendo la toma de conciencia respecto a la necesidad de construir una mirada crítica y reflexiva.

Es preciso reconocer que la demanda respecto de instancias de capacitación vinculadas con la investigación surge a partir de las exigencias por parte de organismos oficiales. Sin embargo, este proceso de consolidación

va configurándose y reconfigurándose en un espacio que podría caracterizarse como "propiciatorio", en tanto viabilizador del surgimiento de nuevas prácticas que, en algunos casos redimensionadas, nos posicionan favorablemente ante la posibilidad de pensar nuestro qué-hacer.

Características de la investigación educativa

La *investigación educativa* posee un conjunto de características: la peculiaridad de los fenómenos que estudia, la multiplicidad de los métodos que utiliza y la pluralidad de los fines y objetivos que persigue, aspectos que le confieren especificidad propia. Así, la investigación se concibe como un medio permanente de autorreflexión, constituyéndose en un proceso metacognitivo que provoca la reflexión sobre la acción en una secuencia constante que, como se ha mencionado, se centra en una consideración de la acción realizada, se intenta observarla, tomando distancia, objetivándola, se reflexiona sobre lo actuado, se lleva a cabo su revisión y se propone una nueva acción que resignifica aquellos aspectos que consideramos necesario modificar, transformar, reconsiderar... Esta concepción permite trazar un circuito espiralado que va creciendo en complejidad y profundidad, conformando un ejercicio metodológico a partir del cual se intenta resolver problemas diversos, heterogéneos, plurales...

La organización de los contenidos y la selección de la bibliografía intentaron contribuir a una formación teórica actualizada y sólida que inaugurara el vínculo con nuevos materiales bibliográficos y la ruptura con textos tradicionalmente vinculados con el encuadre positivista. Desde esta perspectiva las estrategias adoptadas propiciaron el andar que caracteriza a quien está convencido del carácter provisorio del conocimiento y persiste en la búsqueda de nuevos horizontes, promoviendo la participación activa, cuestionadora y reflexiva. A modo de extremada síntesis, podría plantearse que el objetivo iba más allá del abordaje de contenidos inherentes a la metodología de la investigación educativa, y se centró en el desafío de desnaturalizar los hechos y fenómenos cotidianos, problematizarlos y volverlos objetos de investigación.

En tal contexto se seleccionaron estrategias que favorecieran el surgimiento de la reflexión a partir de la constitución de grupos de estudio, abocados a la lec-

tura de bibliografía específica, que además tuvieron a su cargo el análisis minucioso de las dimensiones que integran una investigación, identificando momentos, procedimientos utilizados, técnicas de recolección y de interpretación de datos empíricos, como etapa preparatoria para el diseño de producciones de investigación enmarcadas en los paradigmas interpretativo y/o sociocrítico, que apuntaran a desentrañar problemáticas educativas de interés de los participantes, por un lado, y que respondieran a las posibles demandas institucionales o personales, por otro. En todo momento se recurrió a la literatura y al humor, mediante el uso de relatos, cuentos, películas, chistes, historias, imágenes, fotos y música, con la intención de construir un puente entre las ciencias y las artes.

Recuperando la convicción respecto de la importancia de los recorridos previos de los participantes, y abrevando en el desarrollo teórico de Jean Ladriere cuando sostiene que la experiencia social, con sus atravesamientos económicos y políticos, constituye el marco general desde donde se extraen los criterios de relevancia con los cuales se visualizan objetos, problemas, hipótesis, formas legítimas de descripción, etc., las condiciones de realización proveen la materia prima y los medios para el proceso científico. En ellas, como sostuvimos anteriormente, están implícitas las “corazonadas” o intuiciones, las tradiciones y los sistemas filosóficos de referencia. Una buena síntesis de estas condiciones nos la propone T. Khun, con el nombre de Matriz Disciplinaria.

Los conocimientos del investigador

El trabajo del investigador no arranca de cero: antes de toda investigación, este se encuentra con una realidad que siempre está representada por un conjunto de conocimientos que se suele denominar (impropiamente) “conocimiento vulgar”, en cuya trama se encuentran percepciones, conocimientos sapienciales de origen comunal y político, bajo la forma de representaciones religiosas, valoraciones éticas, cuerpos doctrinarios filosóficos, etc., y también por los “sedimentos” de teorías científicas preexistentes, y de los hechos científicos que “se tienen” por bien establecidos, y que de manera fragmentaria pero eficaz ocupan el espíritu del hombre cuando se dispone a realizar un trabajo investigativo. Además, el científico, como integrante de una corporación profesional, también se encuentra con un contexto

compuesto por estilos, valores epistémicos y técnicas que prevalecen entre los miembros de su comunidad profesional de pertenencia y a las cuales está conminado a adherir so pena de sufrir diversas sanciones (acusaciones de heterodoxias, marginación, etc.).

De manera esquemática podríamos decir que el trabajo del investigador, sea que se disponga a crear una nueva teoría, modificar parcialmente la teoría dominante, o solamente demostrar su aplicabilidad a un nuevo sector de la realidad, consistirá en una serie de grandes tareas que podríamos agrupar mediante los siguientes términos: exploración, descripción, verificación de hipótesis causales, modelización matemática y sistematización teórica.

La aproximación a un campo de estudios por parte de quien asume el compromiso de iniciar la acción de investigación implica determinadas elecciones que serán consecuentes con la historia personal y profesional y con las circunstancias actuales del investigador. El investigador, a partir de sus “corazonadas” y sus saberes actuales, se compromete con ciertas cuestiones y decide emprender una investigación. Esta decisión presupone una comprensión previa del asunto.

El gran epistemólogo Jean Ladriere habla de “*precomprensión modelizante*” que permite al investigador avanzar intentando ampliar esos saberes, revisando la literatura preexistente, enriqueciendo sus criterios mediante la revisión de otras perspectivas a las cuales se accede mediante entrevistas a informantes claves y calificados, e incluso realizando diversas incursiones al terreno mismo en el que se producen hechos relevantes del campo temático. El producto de todas estas actividades incrementará la información del investigador, tanto en la forma de “saberes tradicionales” como en la modalidad de saberes producidos por autoridades académicas (bibliografía o referencia de informantes calificados).

En el marco de la propuesta de formación/capacitación se trabajó sobre reseñas de investigaciones educativas, lo que dio lugar al análisis pormenorizado de las dimensiones que las constituyen. Con este proceso analítico se propició la discusión sobre el material teórico y las producciones disponibles, intentando demarcar tales dimensiones desde una mirada deconstructiva que fuera permitiendo procesos posteriores de abstracción y extrapolación.



Fernando Molina
Sin título
Tinta china sobre papel

Un rito propiciatorio

A medida que los docentes participantes comenzaron con la producción de sus propios procesos de investigación-acción sobre las prácticas cotidianas, fueron emergiendo las condiciones necesarias para promover, en los contextos de origen, instancias donde se priorizara la reflexión que como ejercicio metodológico espiralado, constructivo, replicable desencadena nuevas producciones.

De la *efectivización* de las primeras instancias se pueden retomar algunas cuestiones pues todos señalaron que las actividades propuestas, los ejercicios presentados y la selección de estrategias disparadoras operaron como elementos de provocación que permitieron concretar una especie de rito propiciatorio que habilitó la reflexión, el análisis, la construcción de una mirada crítica, la interrogación sobre aspectos de la realidad escolar que parecen haberse naturalizado.

Resulta interesante destacar que los temas abordados en las investigaciones guardaron absoluta relación con problemáticas vigentes que "viven", "padecen", "significan" las instituciones donde trabajan, promoviendo la formulación y ejecución de acciones tendientes a superarlas.

Muchas de las opiniones vertidas por los participantes ponen en evidencia la necesidad que tenemos los docentes de encontrar un espacio y un tiempo donde poder concretar una tarea metacognitiva que favorezca la transformación de la acción que realizamos a diario, repensándola. Los docentes buscamos espacios distintos... Quizá por ello la buena acogida de esta tarea se relacione con la posibilidad de constituirse en un espacio de referencia que intenta reflejar lo que queremos hacer como docentes, y no aquello que nos obligan a realizar.

La realidad nos devuelve como respuesta la necesidad de trabajar para contribuir a la constitución de un lugar donde se favorezca la creación o consolidación de las virtudes del docente tal como las entendía Paulo Freire (1985), dándonos el permiso de ejercitar y fortalecer el "hablar con", revitalizando nuestra necesidad de preguntar y preguntarnos, asumiéndola como parte de la naturaleza humana, en el denodado intento de desnaturalizar la realidad.

Selección de nuevas estrategias

Es necesario puntualizar que en las acciones realizadas durante 2004 y 2005 se puso especial atención en la selección de nuevas estrategias metodológicas para incentivar la construcción de conceptos, la búsqueda de indicios, el uso de la imaginación como herramienta imprescindible en la producción textual, el análisis de las condiciones en las que se produce la reflexión individual y grupal, que en conjunto permitieron registrar un impacto satisfactorio.

No obstante, se considera pertinente detallar algunas de las cosas que siguen siendo el eje de las preocupaciones respecto a este desafío:

- La tarea de investigar continúa siendo "algo" que está depositado en otros, "los que saben", adoptando una actitud de sumisión respecto al saber y paradójicamente, al mismo tiempo, la emergencia de convicciones respecto a que la realización de un primer trabajo de investigación nos convierte "mágicamente" en investigadores. Esta situación pone de manifiesto la dificultad de considerar la investigación como un proceso de construcción permanente basado en el carácter provisorio del conocimiento y en el cuestionamiento de la realidad y sus resultados, que se plasma en la formulación de la propuesta de trabajo, la elección del objeto de estudio y el reconocimiento de las circunstancias que condicionan al sujeto investigador.
- La adhesión o sometimiento a las voces de aquellos a quienes se considera portadores de la palabra autorizada.

El don como intercambio simbólico

Se considera que existe una fuerte correspondencia entre la energía puesta en juego en la preparación de los encuentros por parte de la coordinación y las actitudes y emociones emergentes de los asistentes durante los encuentros. Esto invita a pensar el ejercicio educativo desde una perspectiva que pone en marcha la idea de don, no del don dominante, condescendiente y caritativo, sino del don como intercambio simbólico, en el sentido que lo estudió Marcel Mauss. El don en su generosidad es el que hace circular solidaridades, el que establece relaciones entre personas y/o grupos.

Mauss hablaba de la idea de don, de legado, poniendo a disposición de otros algo que, modelado bajo el influjo que se genera a partir de convicciones, habilita la búsqueda de nuevos desafíos.

Si como sostiene Jacques Rancière educarnos se vincula con emanciparnos, es en este sentido que transitar espacios de formación como los expuestos, donde el derecho a la transmisión también se constituye en derecho a la recepción, nos involucra, invitándonos a resituarnos. Las instituciones de la cultura producen humanidad, donar genera humanidad. Sostener con determinación y obstinación esta propuesta, encuentra sentido en la medida que entendemos cómo expresa el autor mencionado que lo que está en juego es la emancipación.

Sin duda, comenzar a preguntarse cómo impactó... conduce a pensar en las huellas que van dejando los encuentros, invitando a reflexionar sobre ¿cómo podemos repensar las instituciones y las prácticas?, ¿cuáles son las herramientas que nos permiten avanzar en los contextos complejos en los que vivimos?, cuestiones que nos ponen frente a nuevas perspectivas, posibilidades y desafíos, interrogantes que nos convocan a trabajar para construir un nuevo tipo de institución, aunque solo se pueda comenzar por un sector, a volver a mirar lo ya hecho y pensado para volver a hacer, a desaprender para volver a aprender, a abandonar certezas, conectarse con los deseos, respetar las emociones y las diferencias.

Es tarea de la comunidad educativa en pleno revisar conceptos y preconceptos sobre los sujetos reales y concretos que pueblan los espacios de aprendizaje, sus necesidades y sus problemas, y se trata, ante todo, no de privilegiar una reflexión sobre los demás, sino una reflexión sobre nuestra práctica que nos permita ser cada vez más libres, menos solitarios, más solidarios, que nos permita echar una mirada sobre el cambiante campo sicosocial con la finalidad de reflexionar, más allá de las palabras, sobre un vocablo tan vapuleado como educar... entendiéndolo fundamentalmente como "deber de hospitalidad", como "acto de solidaridad intergeneracional"... que nos pone en la situación de brindar a otro "algo" que provoque el pensamiento y la reflexión, esta última entendida como acto máximo de libertad.

A título de ¿conclusiones...? ¿interrupciones...? podría decirse que la efervescente disposición para compartir que nos había convocado a trabajar se fortaleció y nos

habilitó a sentir con mayor intensidad la posibilidad de que la palabra de cada compañero nos haga eco, repique, atraviese y, fundamentalmente, nos convoque a reflexionar.

Conocernos y re-conocernos

Fueron propósitos de los primeros años de trabajo conocer-nos y reconocer-nos, trabajar para concretar la horizontalización del conocimiento como estrategia de transformación de nuestras prácticas que supera poderosamente las formas verticalistas de producción y distribución del saber.

En definitiva, creemos que se trata de apostar a la consolidación de un legítimo espacio de trabajo que se propone entretejer, dar cabida, a un *docente* que es, a su vez, *investigador*; un *maestro* que al mismo tiempo es *alumno* y se *posiciona crítica y creativamente en ese lugar*.

Como docentes que se construyen como investigadores empezamos a poner entre signos de pregunta cuestiones que hemos ido naturalizando y nos preguntamos sobre esta idea supuestamente neutral de la explicación-transmisión, cuya matriz sostiene que hay algunos que saben y otros que no saben, que hay algunos que pueden ser docentes investigadores y otros que no pueden... Al hacerlo comprendemos que esta distinción entre los que saben y los que no saben es inherente a la existencia misma de cualquier orden verticalista y jerárquico, y en consecuencia no solo define la relación que cada uno tiene con los conocimientos sino que, y esto es lo más delicado, demarca una serie de estamentos.

Construirnos como docentes investigadores nos constituye como maestros que se proponen emancipar-se y enseñar emancipando/emancipándonos, y así nuestra tarea cobra una nueva dimensión pues implica reconocer que *como educadores estamos aprendiendo*. Potenciar las posibilidades de cada uno y preguntarnos ¿qué vemos?, ¿qué pensamos?, ¿qué sentimos?, ¿qué hacemos? y ¿qué haríamos? nos habilita a resituarnos pues dejamos de repetir los libretos escritos por otros, desplazamos la cuestión educativa hacia la esfera política, dejamos de someternos a ese orden jerárquico, construido a partir de desigualdades, y reconocemos y valoramos nuestra propia capacidad como trabajadores del espacio educativo, nos conocemos/reconocemos como viajeros intelectuales, como docentes que nos

interrogamos y podemos interrogar a quienes “supuestamente saben”.

Esta condición de sostener la investigación y la emancipación en una singularidad que supone la construcción del camino propio, nos advierte que nadie debe decirnos cómo son las cosas y qué es lo que habría que hacer; solo se nos insiste en que como docentes-investigadores somos capaces de pensar y hacer.

Rupturas necesarias

Ser docente investigador implica romper con una serie de supuestos existentes y por lo general sostenidos desde los lugares de poder... fundamentalmente aquellos que esgrimen que los docentes no estamos en condiciones de llevar a cabo acciones de investigación. Reconocerlos en condiciones de igualdad para la tarea de enseñar-investigar-aprender nos invita a pensar y actuar de modo transformador. Buscarnos y revelarnos/rebelarnos en estas acciones horizontaliza las relaciones de poder y ubica el protagonismo en cada uno de nosotros. Es una manera de establecer relaciones entre docentes en las que todos sin excepción podamos expresar nuestro pensamiento, nuestras experiencias, nuestras reflexiones...

El siglo que concluyó hace unos años vio cómo ha ido cambiando la valoración política y social del lugar y la función que nos corresponde a los educadores. En este cambio de perspectiva, los docentes que nos

proponemos la acción de investigación estamos trabajando para la consecución de una legítima educación emancipadora que se propone superar la reproducción y hace lugar a lo nuevo.

En este sentido, creemos que es necesario hablar de “interrupciones”, no de “conclusiones”. Esta disquisición nos permite pensar que aquello que estamos haciendo o escribiendo no constituye una interpretación de lo ocurrido, no es una pauta que cumplir, no implica determinar cómo llevar adelante tal o cual práctica, sino que más bien nuestras producciones constituyen objeciones a la aparente normalidad, al natural estado de las cosas... esto nos invita a pensar, a ubicar la mirada crítica en un ángulo inédito, nos interpela, y sobre todo nos provoca...

Algo para compartir...

Con base en lo expuesto es menester señalar que en estos espacios de intercambio se trabaja a partir de la presentación de actividades que recuperan la acción lúdica, de procedimientos y estrategias que se proponen la provocación, la recuperación de la capacidad de inventiva, creatividad, imaginación, etc.

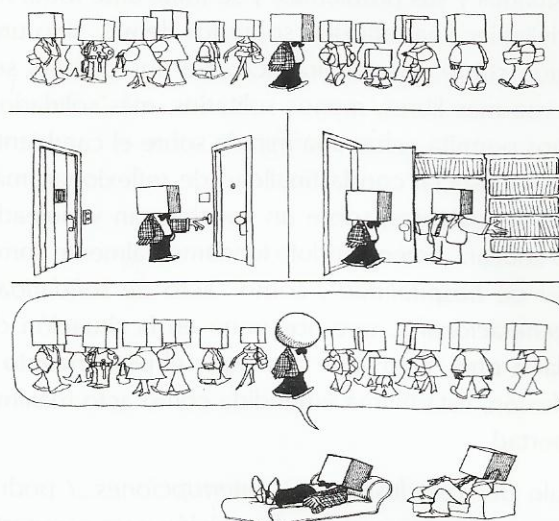
Por eso algunas de las acciones que permiten construir el oficio de investigador asumiendo un carácter protagónico en la propia formación pueden relacionarse con compartir algunos materiales humorísticos, por ejemplo:

... Los esquemas mentales, las actitudes, no se modifican de un día para otro, hace falta un trabajo sistemático, intenso y comprometido...

... Muchas veces creemos que somos distintos, que son los demás los que están equivocados, que nuestra diferencia nos pone en una situación de superioridad...

... Sin embargo, en el humilde reconocimiento de nuestras propias interferencias, errores, limitaciones, encontraremos el modo de transformar las inconsistencias que nos inundan...

... la Educación todo lo hace posible... pero tenemos que empezar por educarnos nosotros mismos, por desaprender las certezas que nos transmitieron, por discutir con nosotros sobre las verdades monolíticas que aprendimos y en algunos casos transmitimos hasta ahora, por crecer en la comprensión de lo diverso...



Así las cosas, hemos decidido apelar a este dibujo: ... en él, una docente, manipulada por los hilos... que ya no son invisibles... hilos que representan la legislación vigente, los contenidos a impartir, la bibliografía a utilizar; tironeada por las exigencias del sistema... un sistema que cada vez en mayor medida lleva a cabo su sistemática acción de desgaste y opresión, intenta, pugna por cumplir con una tarea, una tarea... que tiene mucho de compromiso, pero por sobre todas las cosas... mucho de utopía... el ejercicio de la profesión desde una perspectiva que legitima su lugar protagónico respecto a la viabilidad de considerar la educación como un proceso de transformación.

Pero creemos que no se trata de hablar de las utopías como instancias inalcanzables, sino que preferimos retomar la experiencia comeniana que expresa que la utopía consiste en tener la capacidad de imaginar que existen instancias superadoras y, en consecuencia, es pertinente trabajar teniendo como guía esa meta, que no constituye solamente un factor de movilización sino que, en todo caso, es un punto de confluencia hacia el que tienden diversas acciones en un intento por concretarla.



Otros materiales... también del humor nos proponen significar el lugar de las instituciones educativas como reproductoras, en muchos casos, del pensamiento hegemónico. Para dar cuenta de lo expuesto recurrimos a un personaje de historieta y a situaciones escolares donde prima la visión de la escuela como espacio de homogeneización, espacio donde los individuos reciben los saberes "socialmente válidos", sin el cuestionamiento, sin el análisis, sin la impugnación. En estas viñetas la protagonista vive en una relación dialéctica continua con el mundo adulto que ella no estima ni respeta, al

cual se opone, ridiculiza y repudia. Si bien Mafalda tiene ideas confusas en materia política, no está satisfecha. Nadie niega que las historietas (cuando alcanzan cierto nivel de calidad) asumen una función cuestionadora de las costumbres. Y Mafalda refleja las tendencias de una juventud inquieta que asume la forma paradójica de la disidencia infantil, de esquemas psicológicos de reacción a los medios de comunicación y concientización de masas -entre los que se encuentra la escuela-, constituyéndose en aparatos hegemónicos, en la terminología de Gramsci.



Quino, 9 de marzo de 1965

Algunas actividades que se proponen interferir en la dinámica expositiva... generando interrupciones... son las siguientes:

1. Técnica de la caja:
 - a) Distribución en pequeños grupos solicitando que uno de los participantes funcione como secretario.

b) Se reparte una caja a cada grupo, todas forradas con el mismo papel, que contienen un objeto de uso cotidiano; en algunas el mismo objeto o más de un objeto.

Consigna: ¿Qué hay en la caja? Tienen que plantear qué hay, sin abrirla. Antes de tocarla el grupo debe detallar qué imagina que hay y qué procedimiento va a seguir -20 minutos; repartir 10 minutos y 10 minutos.

c) Lectura de los apuntes de cada secretario identificando las distintas etapas de un proceso de investigación.

Reconocimiento del bagaje personal que define el diseño de las distintas etapas de investigación y cómo opera ese bagaje personal en la interpretación de la información que se releva.

2. Se expone una filmina: *Las Meninas* de Velázquez.

Actividad: se distribuyen los presentes en grupos, cada grupo cuenta con un secretario.

Consigna: ¿Qué representa para cada uno el cuadro? ¿Qué representaciones pudieron consensuar?



Puesta en común. Se reafirma el concepto de la percepción como proceso de construcción de una representación, que en esencia implica reconocer y, por ende, la puesta en juego de un conocimiento previo.

Desde la coordinación: análisis de la representación desde una mirada que contempla un contexto socio-histórico particular.

Foucault realiza un análisis del cuadro *Las Meninas*, de Velázquez, para señalar -paradigmáticamente- el papel soberano de la representación como nueva manera de

ver el mundo. En este cuadro se produce la novedad pictórica (y epocal) según la cual *la presencia del objeto a considerar se impone por su ausencia*. Aquello que da fundamento al cuadro (el rey) casi desaparece en el juego de representaciones que el cuadro, también él representación, representa.

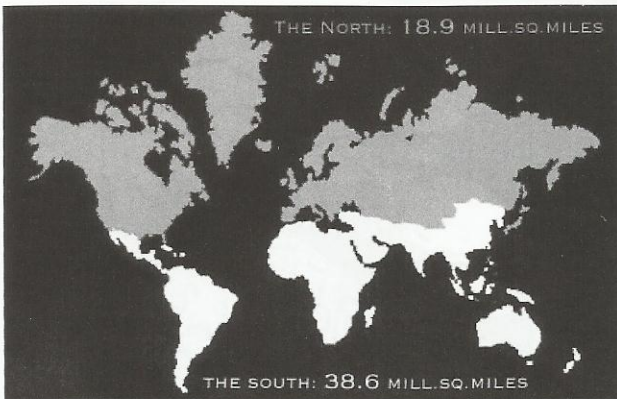
La realidad del cuadro, su verdadero objeto, el rey Felipe IV (acompañado de su esposa Mariana), solo está representada en un espejo casi perdido en el fondo del cuadro. El marco del espejo está instalado entre otros marcos que se niegan a mostrar sus respectivas representaciones. Y tal es la negación de mostrar el objeto privilegiado del cuadro, que hay un cuadro dentro del cuadro (es el que está pintando el pintor) que nos da la espalda. Mientras, la mayoría de los personajes representados en el cuadro real miran con asombro respeto al objeto del cuadro que pinta el pintor. Hasta el pintor mira allí (obviamente hacia el modelo). Pero no lo muestra, solo lo representa en la lejana translucidez de un espejo. Casi todos los personajes, pintor incluido, miran "hacia fuera" del cuadro. Es decir, hacia nosotros, los espectadores (que no estamos en el cuadro), o hacia el modelo, que solo está representado en las miradas respetuosas, en el difuso espejo dentro del cuadro que, obviamente, es a su vez una representación.

El cuadro *Las Meninas* muestra la entronización de un orden epocal que dispone que la realidad debe ser representada para ser aprehendida. Pero el cuadro dice aún más, porque el verdadero centro de la composición está fuera del cuadro. Ese centro, según Foucault, tiene una función triple. "En él vienen a superponerse con toda exactitud la mirada del modelo en el momento en que se la pinta, la del espectador que contempla la escena y la del pintor en el momento en que compone su cuadro (no el representado, sino el que está delante de nosotros y del cual hablamos)". Estas tres funciones -de vista- se confunden en un punto exterior al cuadro: es decir, ideal en relación con lo representado, pero perfectamente posible, en tanto hace posible la representación.

Este cuadro de Velázquez define metafóricamente el espacio epistémico de la modernidad. Intenta representar todos los elementos de la realidad, pero se despliega en el vacío (o la ausencia) del objeto de la representación. Lo que fundamenta la representación desaparece. El sujeto ha sido suprimido y, liberándose de relaciones que lo encadenarían a algún tipo de realidad, puede darse (mostrarse) como pura representación.

3. Trabajar desde la coordinación las representaciones cartográficas de Mercator, Peters y Al-Idrisi, planteando *cómo nuestra percepción y cosmovisión son alteradas, penetradas desde la perspectiva que instala el pensamiento hegemónico*. Ninguna aproximación a la realidad es de carácter ingenuo, detrás de cada pregunta hay una respuesta prevista.

Representación de Mercator



Representación cartográfica de Arno Peters



Proyección cartográfica

Algo tan significativo como son la representación de los continentes, los mapas que se utilizan en las aulas, siguen sin estar puestos al día y siguen reproduciendo imágenes distorsionadas de la realidad; los nuevos descubrimientos en cartografía todavía son ignorados.

Es significativo que la proyección con las dimensiones del mundo de Gerhard Mercator elaboradas en el siglo XVI (1569) siga siendo la imagen que la mayoría de las personas tienen en la memoria –con un importante muro de silencio en relación con la proyección de Arno Peters (1977) donde se utilizaron las técnicas cartográficas más modernas en un mundo donde permanentemente se exige la puesta al día en todos los cam-

pos–; no deja de resultar irónico que todavía se sigan promoviendo modelos elaborados hace más de medio milenio (considerando además el contexto tecnológico que caracterizaba esa época, no pudiéndose prefigurar ni en sueños el desarrollo tecnológico actual).

Es necesario aclarar que cualquier proyección siempre produce alguna clase de distorsión. Tales distorsiones serán menores si se emplea en un mismo atlas una sola escala.

Los atlas tradicionales basados en Mercator que llegan a utilizar entre 20 y 50 escalas diferentes para construir un mismo atlas, son característicos. Esto impide comparar los mapas entre sí.

Mercator construyó una proyección con la mirada puesta al servicio de la navegación; hoy, desde los conocimientos y tecnología disponibles, constituye una construcción eurocéntrica ya que Europa y América del Norte aparecen representadas con imágenes que dejan traducir medidas mayores y por lo tanto desproporcionadas con relación a otros continentes y países económica y políticamente menos poderosos.

En este contexto debiéramos preguntarnos si la construcción y utilización de los conocimientos constituye un proceso neutral.

T. Hardaker (presidente de los cartógrafos de Oxford) dice: *“Europa y América del Norte se hallan visualizadas a través de un lupa y el resto del mundo es mirado a través de un telescopio invertido”*.

Por suerte, algunas ONG están comenzando a divulgar la proyección de Arno Peters.

Una verdadera Educación global debiera abandonar las concepciones eurocéntricas.

Una Educación global debiera obligar a comprender la interdependencia de las culturas y pueblos del planeta y, en consecuencia, debieran seleccionarse contenidos interdisciplinarios. Estos solo pueden ser comprendidos satisfactoriamente prestando atención a dimensiones económicas, políticas, históricas, geográficas, sociológicas, morales, antropológicas y síquicas.

Aceptar que el mundo es un sistema interdependiente obliga a tener presente que las diferencias en la realización de las acciones que se lleven a cabo en cada una de sus partes, van a repercutir sobre la totalidad.

¿Por qué no representar el mundo con el esquema de Al-Idrisi desarrollado en el año 1100?



Fernando Molina
Sin título
Tinta china sobre papel

En el libro *Patas arriba* de Eduardo Galeano:

"En el siglo doce, el geógrafo oficial del Reino de Sicilia, Al-Idrisi, trazó el mapa del mundo, el mundo que Europa conocía, con el sur arriba y el norte abajo. Eso era habitual en la cartografía de aquellos tiempos. Y así, con el sur arriba, dibujó el mapa sudamericano, ocho siglos después, el pintor uruguayo Joaquín Torres García. 'Nuestro norte es el sur -dijo-. Para irse al norte, nuestros buques bajan, no suben'. Si el mundo está, como ahora está, patas para arriba, ¿no habría que darlo vuelta para que pueda pararse sobre sus pies?"



4. Trabajo sobre experiencia y subjetividad

Propuesta: vamos a escuchar un programa de radio. Se elige un locutor al que se le da la instrucción de describir un dibujo. El locutor realiza la descripción y los receptores deben dibujar en función de lo que escuchan.

Aspectos a retrabajar una vez realizada la actividad.

- Hacer notar que la consigna puede ser simple, pero el receptor jamás es pasivo pues recibe y acomoda el mensaje encriptado.
- Ninguna consigna es tan simple, el receptor la actualiza desde su subjetividad realizando inferencias constantemente.
- Las emociones configuran significados y disponen al sujeto interpretar las cosas de un modo. El mayor obstáculo para que exista una relación entre sujeto y objeto es la percepción que tenemos de las cosas. La importancia del lenguaje, la participación de las emociones en la comunicación y el hecho de conversar como constructor de realidades en la medida que configuramos el mundo en la convivencia con otro.
- El mundo en el que vivimos es un mundo de acuerdo de acciones. Uno no puede hacer referencia a una realidad independientemente de uno. El problema está

en creer que podemos reclamar ante otro el privilegio de saber cómo son las cosas. "No hay conocimiento posible si no reconocemos en el otro a un legítimo otro con el cual construir cooperativamente el sentido del mundo" (Maturana).

5. Actividades: empezar a elaborar escritos...

Consigne una acción cualquiera. Redacte un instructivo de cómo desarrollar esa acción con la forma de un esquema; por ejemplo, preparar una comida, preparar mate. Trate de ejecutarlo o de darlo a ejecutar, paso por paso, sin realizar nada que no esté indicado. Corrija el instructivo allí donde la acción se traba hasta lograr que el objetivo de la acción se cumpla. Compare el primer instructivo y el último.

En *Historias de cronopios y de famas* (1962) Julio Cortázar presenta una mirada a la vez poética y divertida capaz de enfrentar rutinas y sentidos comunes. Tanto los textos reunidos en el "Manual de instrucciones" (instrucciones para llorar, cantar, tener miedo, entender pinturas famosas, matar hormigas en Roma, subir una escalera, dar cuerda al reloj) como los incluidos en "Ocupaciones raras" son travesuras literarias que sirven para poner en cuestión (a través del humor y el disparate) actos naturalizados en la vida cotidiana.

Se podría pensar que estos textos de Julio Cortázar se refieren a actos desestimados, desvalorizados, innominados. Derrama tiempo sobre actos mudos, instrucciones que instruyen cosas que no se pueden instruir. La parodia como ejercicio que exagera un detalle. Distanciamiento que nos aproxima como extraños a algo naturalizado como hecho familiar. Ironía como crítica de lo cotidiano...

El acto de ponernos a escribir no es sencillo, para ello no existen instrucciones; sin embargo, buscando y buscando, hemos encontrado algunas palabras que datan de 1924... y pertenecen a André Bretón.

Pidan que les traigan con qué escribir, tras haberse instalado en un lugar que sea lo más favorable posible para la concentración del espíritu sobre sí mismo. Entren en el estado más pasivo o receptivo que puedan. Prescindan de su genio, de su talento y del genio y del talento de los demás. Digan hasta empaparse que la literatura es uno de los más tristes caminos que llevan a todas partes. Escriban rápido para no tener que frenarse y no

- tener la tentación de leer lo escrito. La primera frase se les ocurrirá por sí misma ya que en cada segundo que pasa hay una frase, que desea salir...
- Sigán todo el tiempo que quieran.

André Bretón, 1924

A título de palabras finales...

Hace poco más de medio siglo, Jean Paul Sartre, filósofo francés, afirmaba que ningún hombre puede ser más hombre que los otros, porque la libertad es igualmente infinita en cada uno. Los seres humanos somos paisajes llenos de dones: lo que nos distingue a unos de otros es el uso que hacemos de esos dones, la libertad con que les permitimos crecer y manifestarse dentro de

nosotros, la fuerza con que los exponemos ante los demás. De hecho, ciertos hombres solo se expresan a sí mismos: dejan oír el redoble de sus dones. Otros, por el contrario, expresan la época y el lugar en que viven, hablan en nombre de los sueños colectivos y son la conciencia crítica donde la realidad encuentra su verdadera medida... Son criaturas de intensidad... Si la vida es una búsqueda constante de respuestas que nos permiten crecer, que nos permitan construirnos, cada cual a su modo, como criaturas de intensidad, esas que según el escritor Eduardo Galeano... "arden la vida con tantas ganas que no se puede mirarlos sin parpadear... y quien se acerca, se enciende"...

Ojalá el fuego interior que nos acicatea a seguir investigando, construyendo, cultivándonos... creciendo... siga encendiendo a otros, contagiando y expandiéndose... **7**

Referencias

ARENDE, Hannah. 1998. *La condición humana*. Madrid: Paidós.

ARNAL, J., DEL RINCÓN, D. y LATORRE, A. 1992. *Investigación educativa. Fundamentos y metodologías*. España: Labor.

BERTEAUX, Daniel. *Biografía y Sociedad*, cap. II: "Desde el abordaje de la historia de vida hacia la transformación de la práctica sociológica". s. p. i.

CONTRERAS DOMINGO, José. 1994. "Tema del mes. La investigación en la acción: ¿Qué es? ¿Cómo se hace?". *Cuadernos de Pedagogía*, No. 224, abril, España, pp. 14-191.

CORNU, Lawrence. 2004. "Transmisión e institución del sujeto. Transmisión simbólica, sucesión, finitud". En FRIGERIO, G. y DIKER, G. (comps.). *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas, p. 27.

DAVINI, María Cristina. 1995. "La formación docente. Un programa de investigaciones". *Revista del IICE*, año IV, N° 7, diciembre,

Facultad de Filosofía y Letras y Miño y Dávila Editores, Buenos Aires.

ELLIOT, J. 1990. *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.

FREIRE, Paulo. *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores. 1ª ed. 1970. 12ª ed. 1985.

GIMENO SACRISTÁN, J. y PÉREZ GÓMEZ, Ángel. 1996. *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.

HARGREAVES, A. 1996. *Profesorado, cultura y postmodernidad (Cambian los tiempos, cambia el profesorado)*. Madrid: Morata.

RANCIÈRE, Jacques. 2003. *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Barcelona: Laertes.

STENHOUSE, L. 1987. *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.

Diálogo del conocimiento

Si las escuelas deben convertirse en comunidades de conocimiento reales para todos los estudiantes, entonces la enseñanza debe convertirse en una verdadera profesión de aprendizaje para todos los docentes.

Andy Hargreaves

A todos quienes nos desempeñamos en el ámbito educativo no nos resulta ajeno que el espacio que ocupa la escuela en los tiempos que corren se encuentra entre los más controvertidos y complejos en esta etapa posmoderna que nos toca vivir.

Nadie parece dudar que estamos atravesando un período de profundas transformaciones; sin embargo, la institución escolar parece resistirse a muchos cambios propugnados desde los autores de las reformas curriculares de los últimos años y las autoridades ministeriales.

En contraposición con las nuevas propuestas educativas, cada día se hace más evidente que el cambio no depende solamente de manifestaciones individuales y mucho menos de meras reformas estructurales. Muchos autores afirman que el único camino que parece posible para lograr transformaciones reales es el trabajo local, desde abajo, a través de pequeñas innovaciones, luego de una autocrítica reflexiva sobre el propio accionar docente. De esta manera es factible alcanzar un cambio interno (interno a cada entidad educativa, sea esta un centro de profesorado, un grupo de reflexión sobre la práctica o simplemente un individuo que realiza una metacognición sobre su propia tarea docente) imprescindible para subvertir prácticas arraigadas por décadas.

En esta dirección son múltiples las propuestas surgidas buscando lograr que los docentes se constituyan en investigadores de su propia práctica, de manera tal que adquieran una postura crítica y alcancen así su identidad profesional.

Las autoras del presente trabajo ofrecen a un grupo de docentes un espacio en el cual reconstruir su conocimiento profesional en la búsqueda de resignificarlo. Para ello propician un ámbito de intercambio, discusión y contrastación en el cual se puedan poner sobre el tapete las propias experiencias profesionales. Con estos objetivos, Graciela y Myrian coordinan un trabajo cooperativo, reconociéndolo como la manera de establecer un proceso espiralado, continuo y ascendente con los docentes que en él participan.

En definitiva, proponen, al igual que otros investigadores, la creación de espacios que constituyan para los docentes un ejercicio útil para propiciar el fortalecimiento de su actitud crítica. Pretenden así que estos espacios se puedan instituir en lugares de aprendizaje y motivación mutua entre profesores que reflexionan sobre su práctica. Por tal motivo, las investigadoras afirman que “Hablar de investigación es hablar en plural; implica valorar la importancia de plantear una tarea cooperativa, el compromiso de un conjunto de docentes que constituyéndose en equipo se

disponen a dar lugar al diálogo, el debate, la búsqueda de puntos convergentes y, a su vez, intenten profundizar el análisis de aquellos aspectos divergentes”.

Para lograrlo recurren a diferentes tácticas: intercambios a través de la presentación de actividades que recuperan la acción lúdica, de procedimientos y estrategias que se proponen la provocación, la recuperación de la capacidad de inventiva, creatividad, imaginación, etc. Y aunque centran la descripción de lo trabajado con los docentes en la adquisición de habilidades investigativas por parte de los mismos, en esta descripción nos salpican con el entusiasmo que evidentemente han puesto en este espacio. Según puede inferirse de sus relatos, lo que logran sobrepasa los objetivos que se habían propuesto.

Como bien señala Hargreaves (*Enseñar en la sociedad del conocimiento. La educación en la era de la inventiva*. Barcelona, España: Ediciones Octaedro, 2003), en el contexto actual de acelerados cambios, “toda una nueva generación está empezando a enseñar y dará forma a la profesión durante las próximas tres décadas. No nos podemos permitir que esté desprovista de una visión más amplia, ni que los formadores de los docentes y los representantes de los gobiernos conspiren en la creación de este vacío. Comprometernos con la sociedad del conocimiento y sus consecuencias humanas exige que hagamos de nuevo de la docencia una misión social y una profesión creativa y apasionada”.

Y parte de este espíritu es el que se deja traslucir en la propuesta que nos acercan estas autoras. En otras palabras, en esta nueva visión de la educación que pretendemos abordar, quizás ya no sea posible hablar de un *aprendizaje significativo* si se dejan de lado las relaciones humanas *socialmente significativas*, factor imprescindible para lograr el cambio en las instituciones educativas.

De acuerdo con lo expuesto y para que los docentes comiencen a ser el germen de las pequeñas innovaciones y cambios en las aulas, deberían fomentarse culturas de trabajo cooperativas tales como la que aquí se propone, formando grupos de trabajo con fuertes lazos con el resto de la comunidad educativa para lograr así profundidad y amplitud en las modificaciones planteadas.

Para Hargreaves, los docentes “deben reinventar su sentido de profesionalismo” y este replanteo de la función docente debe tener en cuenta el papel de las emociones en el cambio educativo. Enseñar bien no es simplemente ser eficiente, adquirir competencia, dominar las técnicas y poseer los conocimientos indicados.

La buena enseñanza también debe implicar un trabajo emocional, debe estar imbuida de placer, de pasión, de creatividad, de desafío y júbilo ya que la docencia es una vocación apasionada. Los encuentros con pares en los que se ponen en juego la reflexión y la innovación creativa contribuyen a que la pasión no se pierda.

Liliana H. Lacolla