

EXPERIENCIAS EDUCATIVAS



**PROCESOS GRUPALES Y APRENDIZAJE EN TALLERES
DE EDUCADORES:
una propuesta para la formación de docentes ***

*Jenny Assael B. e
Isabel Guzmán E.²*

Resumen

Este trabajo presenta la propuesta "Talleres de Educadores", experiencia que recoge una vasta práctica de perfeccionamiento docente llevada a cabo en varios países de América Latina. Desarrolla, en primer lugar, el sustento teórico de la concepción de sujeto y de aprendizaje que subyace en la construcción de la propuesta de formación, y en segundo lugar, la problemática de los procesos de aprendizaje de los docentes. En las páginas finales se describe el dispositivo pedagógico utilizado en los talleres.

Desde la explicitación de los marcos de referencia teóricos y metodológicos de una propuesta de formación y perfeccionamiento docente que se ha ido construyendo por diversos investigadores del PIIE³, en un trabajo de investigación y experimentación permanente y sistemático con profesores, entregaremos algunos elementos para la discusión de la problemática de educación de adultos, eje de este seminario. Este documento aborda temas y preguntas que en nuestro trabajo cotidiano con docentes siguen abiertos, se complejizan, al mismo tiempo que se construyen desde nuestra práctica, en una constante reflexión y búsqueda de comprensión de los procesos de aprendizaje. Nuestro desafío ha sido y sigue siendo la articulación entre teoría y práctica. Son algunas de estas construcciones las que desarrollamos en este trabajo intentando, de alguna manera, conceptualizar y explicitar la concepción sujeto, y de sujeto adulto, de aprendizaje, de proceso de aprendizaje, es decir, nuestro esquema conceptual, referencial y operativo desde el que trabajamos para apoyar los procesos de aprendizaje de los docentes.

Primeramente, queremos señalar que nuestra propuesta recoge, en sus lineamientos generales, algunos planteamientos centrales de la escuela de psicología social de Argentina, cuyo principal constructor ha sido el doctor Enrique Pichon Rivière, quien ha desarrollado una teoría del aprendizaje y herramientas operativas concretas para ir creando condiciones de aprendizaje. Su construcción teórica proviene del psicoanálisis (centralmente desde una revisión de Freud y Melanie Klein) y de la psicología social (donde el principal referente teórico para él es Kurt Lewin). Muchos de sus planteamientos nos han ayudado a comprender los procesos de aprendizaje de los profesores y nos han entregado herramientas metodológicas para construir los dispositivos pedagógicos que hoy utilizamos en la propuesta de Talleres de Educadores. En el camino nos hemos encontrado con otros autores que abordan el tema de la formación docente, y que han ido

* Esta sistematización es parte del trabajo desarrollado en la "Investigación Evaluativa sobre la Propuesta de Perfeccionamiento Talleres de Educadores", financiada por FONDECYT/Proyecto No. 1940806. Fue presentada en el Seminario "Aprendizaje de adultos: procesos cognitivos y dispositivos pedagógicos", organizado por PIIE/CIDE/ U. de Lovaina, Santiago Chile, 1995.

² Investigadoras del Programa interdisciplinario de Investigaciones Educativas-PIIE de Santiago de Chile.

³ Este trabajo viene desarrollándose desde hace más de una década, y en él han participado distintos investigadores y profesores en diferentes etapas. El equipo ha estado conformado principalmente por Rodrigo Vera, Ricardo Hevia, Jenny Assael, Isabel Guzmán, Ana María Cerda, Julieta Barría, Sergio Peñafiel, María Eugenia Contreras, Gabriel Aránguiz y Patricia Soto.

aportando nuevos elementos a nuestro trabajo⁴. El constructivismo también es parte de las concepciones subyacentes en la propuesta. Muchas de las articulaciones teóricas entre todos estos elementos están aún por desarrollarse. Estamos en ese desafío. La participación en este seminario es parte de él, para que junto con otros sigamos avanzando.

Nos parecía importante iniciar esta ponencia con esta introducción, para explicitar desde dónde la construimos y para qué: desde nuestra experiencia acumulada, para seguir avanzando, en un proceso permanente de aprendizaje, en la complejización y profundización de la temática que nos convoca.

En primer lugar, expondremos algunos conceptos teóricos centrales de los planteamientos de la escuela de psicología social que subyacen a nuestro trabajo en relación con los procesos de aprendizaje, así como con los dispositivos pedagógicos. En segundo lugar, desarrollaremos la propuesta concreta de perfeccionamiento con profesores que hemos ido elaborando.

Concepción de sujeto, conocimiento y aprendizaje

En la construcción de la concepción de sujeto, un elemento central es el planteamiento de que lo más inmediato, concreto y esencial de los hombres es su condición de seres vivos y, por tanto, de sujetos de necesidades, en intercambio permanente con el medio. Por su carácter de ser de necesidades y en función de ellas, los hombres establecen relaciones entre sí. En ellas van produciendo una acción planificada y social, el trabajo, es decir, los bienes destinados a satisfacer dichas necesidades. Así, el hecho más esencial e inmediato, al mismo tiempo que histórico y cotidiano, es que los hombres producen y reproducen su vida en una doble relación: con la naturaleza y con los otros hombres⁵.

Así, el sujeto del conocimiento se define como sujeto social y no como individuo; el acto de conocimiento no es obra de una conciencia individual sino una de las formas de la práctica social, que tiene como sujetos a los hombres, articulados entre sí por relaciones sociales. En este sentido, todo conocimiento está en la práctica social, entendida ésta como la actividad transformadora del hombre con los otros hombres y con la naturaleza⁶. Esta práctica es la que da lugar a la emergencia de los procesos psíquicos, al nacimiento y desarrollo de la subjetividad, la que se configura en el interior de esas relaciones⁷.

De esta forma, Pichon Rivière define al sujeto como emergente producido en una complejísima trama de vínculos y relaciones sociales; producido y emergente, en tanto determinado pero, a la vez, productor, actor, protagonista. Entiende al "hombre como configurándose en una actividad transformadora, en una relación dialéctica, mutuamente modificante con el mundo, relación ésta que tiene su motor en la necesidad"⁸.

En síntesis, el planteamiento es que el sujeto, como sujeto social, se construye en el conjunto de relaciones sociales que conforman su mundo particular. Es un sujeto concreto, no por tratarse de un individuo sino por su carácter histórico, y por la

⁴ Entre otros, J. Elliott, 3. Gimeno, P. Meireu y M. Grahay.

⁵ PICHON RIVIÈRE, E. y QUIROGA, A., *Psicología de la vida cotidiana*. Ed. Nueva Visión, Buenos Aires, 1995.

⁶ Instituto Pichon Rivière, San Pablo, *El proceso educativo según Paulo Freire y Pichon Rivière*. Ed. Cinco, Buenos Aires, 1989.

⁷ Pichon, Quiroga, *op. cit.*

⁸ *Idem.*

particularidad de las relaciones en que se construye. Esta concepción se distingue de la concepción de sujeto biológico y psicológico, en la que el sujeto tiende a reconstruirse por abstracción de estructuras o funciones compartidas por el género humano. Este sujeto está conformado por la multiplicidad de dimensiones que están imbricadas en su práctica como sujeto social. El hombre es una entidad bio-psico-social, su conocimiento se logra en el análisis de su realidad inmediata, en sus condiciones concretas de existencia, en su cotidianidad. Y el que el hombre sea sujeto de la praxis, lo define como sujeto cognoscente.

Desde esta perspectiva, la representación y el pensamiento son acción procesada, elaborada e internalizada. No existe actividad psíquica desvinculada de la práctica; los procesos y contenidos psíquicos están determinados por las condiciones concretas de existencia. Es decir, son las experiencias, la acción y la práctica las que determinan la subjetividad⁹.

En esta praxis, el sujeto va construyendo su propio ECRO (Esquema conceptual, referencial y operativo) con el que opera. Este esquema referencial es el conjunto de conocimientos y de actitudes que cada hombre tiene en su mente (en permanente construcción en su interacción con los otros hombres y con la naturaleza) y con el cual trabaja en relación con el mundo y consigo mismo. Es decir, que puede ser en cierta medida nucleado y conocido¹⁰.

La concepción de aprendizaje -elaborada por Pichón Riviére desde una psicología social que define al sujeto como síntesis activa de sus relaciones sociales, como sujeto de la praxis- le asigna a éste un lugar fundante en la constitución del psiquismo, como forma de la relación sujeto—mundo, sujeto—realidad, mundo interno-mundo externo¹¹.

Se concibe así el aprendizaje como la modificación de los marcos de referencia con los que los sujetos se relacionan con su práctica; como un proceso de aprender a aprender o aprender a pensar, integrando estructuras afectivas, conceptuales y de acción, es decir, el sentir, el pensar y el hacer en el proceso cognitivo¹². En este sentido, se entiende que el aprender implica un proceso global de modificación del mundo interno del sujeto. O, como también lo conceptualiza Bleger, el aprendizaje es “la modificación más o menos estable de pautas de conducta, entendiendo por conducta todas las modificaciones del ser humano, sea cual fuere el área en que aparezcan”¹³.

En este proceso el sujeto se involucra en todas sus dimensiones, constituyéndose el pensar como eje articulador del aprendizaje. Se entiende el pensar como un proceso espiralado y dialéctico de indagación sobre el objeto de conocimiento, así como sobre las maneras en que el sujeto se relaciona con dicho objeto, donde se va modificando la relación del sujeto con el objeto. En este proceso el sujeto, con sus marcos de referencia, se aproxima al objeto; en este acercamiento modifica en parte sus marcos, con los cuales se acercará nuevamente al objeto, produciéndose un proceso continuo de modificación. Es decir, el aprendizaje consiste, en forma óptima, en obtener la posibilidad de una

⁹ *Ídem*

¹⁰ RIVIÈRE PICHON, E., *El Proceso Grupal: del psicoanálisis a la psicología social*. Ediciones Nueva Visión, B. Aires, 1985.

¹¹ *Ídem*.

¹² *Ídem*.

¹³ BLEGER, J., *op. cit.*

permanente revisión del esquema referencial, como instrumento que se va continuamente modificando, creando y perfeccionando¹⁴.

En la medida que la realidad social e histórica se muestra y se oculta a la vez en lo cotidiano, el aprender es un indagar que implica interpelar la cotidianidad, problematizarla, para introducir una distancia adecuada entre el hecho y el sujeto, que se transforma así en sujeto cognoscente. Aprender implica conciencia y reflexión, frente a mecanismos de acción irreflexiva y representación acrítica. Esta crítica a la cotidianidad se realiza, en primer lugar, experimentándola, viviéndola, ya que la práctica se constituye como primer momento de todo proceso de conocimiento. En segundo término, estableciendo una ruptura con la familiaridad acrítica, con el mito de lo obvio y lo natural, con el sistema de representaciones que la muestra como lo real y lo autoevidente¹⁵.

También, el aprender a aprender o aprender a pensar -aunque siempre estamos aprendiendo a aprender y aprendiendo a pensar, lo importante es cómo y en qué dirección- implica la transformación de un pensamiento lineal, lógico formal en un pensamiento dialéctico que visualice las contradicciones en el interior de los fenómenos y las múltiples interconexiones de lo real. Plantea un pasaje de la dependencia a la autonomía, de la pasividad a la acción protagónica, de la rivalidad a la cooperación¹⁶.

El proceso de aprendizaje, como transformación del sujeto y de la realidad, implica una desestructuración situacional de lo previo, de lo ya poseído y conocido, y una nueva estructuración, lo que puede determinar en el sujeto que vive este proceso vivencias de pérdida, de desinstrumentación y de ataque. Surge una contradicción entre lo viejo y lo nuevo, entre necesidades de distinto signo, las que impulsan al cambio y las que tienden a conservar las estructuras previas. Esto puede dar lugar a una contradicción entre un proyecto y una resistencia a ese proyecto¹⁷.

Vivir un proceso de aprendizaje de desarticulación y rearticulación permanente significa vivir una experiencia al mismo tiempo placentera y angustiosa. Es un proceso que gratifica, porque permite irse construyendo como sujeto menos alienado y en una relación más rica con el mundo, pero que también produce temor y ansiedad porque implica dejar lo conocido, lo que seguriza.

Estos procesos suponen ciertas condiciones internas que se relacionan con la predisposición del sujeto a aprender pero requieren, al mismo tiempo, de condiciones externas que le ayuden a contener la ansiedad, a abordar los conflictos, a vivir los procesos de reflexión.

En este sentido, Pichon Rivière ha ido construyendo una estrategia destinada no sólo a comunicar conocimiento, sino también a desarrollar y modificar actitudes: el grupo operativo. Este es un instrumento de intervención en la práctica, es una técnica para ayudar a los miembros del grupo a enfrentar los conflictos y las resistencias al cambio. La práctica es una experiencia crítica que se configura en una espiral continua, que permite realizar el cambio, y que consiste en el desenvolvimiento pleno de la existencia humana a través de la modificación mutua de los hombres entre sí y con la naturaleza¹⁸.

¹⁴ *Ídem*

¹⁵ RIVIÈRE PICHON, QUIROGA, *op. cit.*

¹⁶ *El proceso educativo* (ed. Cit.).

¹⁷ *Ídem*.

¹⁸ *Ídem*.

En este orden, el grupo operativo intenta ofrecer un ámbito de continencia y elaboración, en la medida que las experiencias grupales de aprendizaje facilitan dichos procesos. El grupo favorece la reflexión porque se constituye en un continente, en la medida que el vínculo entre los participantes contiene los procesos de desarticulación. La estructura de escucha que se va construyendo permite, también, que cada persona pueda mirarse a sí misma en el reconocimiento de los otros, facilitando la introspección y el revelamiento de los marcos de referencia internalizados, así como la confrontación de los modelos internos del aprender. Además, la pluralidad de miradas permite ampliar la comprensión de la realidad estudiada.

De este modo, Pichon Rivière plantea el aprendizaje como una mayéutica grupal¹⁹, ya que en la praxis común cada uno rescata su propio saber y la experiencia del otro. Señala que en la dialéctica de la interacción y de la tarea compartida, todos y cada uno son protagonistas de su alumbramiento, como sujetos del conocer; todos son hijos de su propio aprendizaje. Es el diálogo grupal el que posibilita la conceptualización, el logro de un nivel simbólico que integra el plano de la experiencia pero también lo supera. Se elabora así, en el grupo, un marco referencial común que orienta la acción¹⁹.

En el grupo operativo, y a través de la tarea, lo múltiple, lo heterogéneo, lo diverso, puede integrarse en una síntesis multifacética que enriquece a todos y a cada uno de los integrantes, que se esclarecen, en esa práctica, acerca de la complejidad de lo real. En ese proceso de trabajo e integración, el objeto de conocimiento se muestra en la complejidad de sus aspectos y determinaciones, haciéndose progresivamente más concreto²⁰.

La técnica del grupo operativo rescata para el aprendizaje el carácter de producción social que tiene el conocimiento. Permite el intercambio de información de experiencias vitales, la confrontación de estilos de aprendizaje. Información, experiencias y estilos que pueden ser procesados y articulados en una síntesis grupal enriquecedora para todos y cada uno de los integrantes.

El aprendizaje sólo se establece y se lleva a cabo en los grupos operativos regulando la distancia con el objeto de conocimiento. Hay una distancia óptima que se corresponde con una ansiedad óptima, por encima o por abajo de ella el aprendizaje se perturba. La regla de oro de los grupos operativos es respetar el emergente del grupo, es decir, trabajar u operar sobre la información que el grupo actualiza en cada momento, que corresponde a lo que momentáneamente puede admitir y elaborar. Respetando el emergente se mantiene y se opera sobre la distancia con el objeto de conocimiento que el grupo puede tolerar²¹.

Para que el grupo se pueda ir construyendo como grupo de aprendizaje es necesaria la presencia de una coordinación que lo apoye en su proceso. Esta coordinación no se entiende como aquella que transmite información y soluciona los conflictos que el grupo enfrenta en su tarea, sino que su función es apoyar la ruptura de la alienación y el proceso de reflexión, observando la estructura grupal, señalando los marcos de referencia que va construyendo el grupo, que, al mismo tiempo, se constituyen en obstáculos para el proceso de reflexión; y proponiendo herramientas para que sea el propio grupo el que asuma su proceso de aprendizaje.

¹⁹ *Ídem.*

²⁰ *Ídem.*

²¹ BLEGER, J., *op. cit*

La propuesta de Talleres de Educadores²²

Desde esta mirada al sujeto y a los procesos de aprendizaje, los Talleres de Educadores son una propuesta de formación que apunta a la modificación de las relaciones pedagógicas, entendiendo que esto implica la transformación de las prácticas docentes que se han ido construyendo insertas en la cultura escolar. Cambiar la práctica pedagógica implica, entonces, que los docentes vivan procesos de aprendizaje que les permitan transformar las formas internalizadas de pensar y actuar, y para ello es necesario que se pregunten cómo se han ido construyendo y por qué se han construido de esa manera²³.

De hecho, los profesores han ido elaborando un saber pedagógico, un conjunto de conocimientos y convicciones que tienen sobre lo que sucede y debe suceder en la escuela y en la sala de clases -a partir de su experiencia como estudiante, su formación inicial, y la experimentación en su práctica profesional-. Este saber pedagógico, si bien no siempre es explícito para los maestros, forma parte de sus convicciones más profundas sobre lo que es la escuela, sobre lo que es enseñar y aprender; y muchas veces, estas formas de pensar y actuar, constitutivas de esa cultura escolar, son concebidas como naturales, obvias, evidentes, incuestionables; como lo que siempre fue así y siempre será de esa forma²⁴. Este saber es reforzado por una práctica docente marcada por la inmediatez, lo que refuerza acciones rutinarias y casi automáticas. Por ello, difícilmente la práctica pedagógica se cuestiona, y por tanto, no se modifica, manteniéndose el mismo tipo de relaciones pedagógicas.

En este sentido, los procesos de aprendizaje de los docentes se entienden como la transformación de sus formas de relacionarse con la práctica. Ello implica un cambio en los esquemas conceptuales, referenciales y operativos (ECRO) con los que aborda su práctica²⁵. Dicho proceso pasa por la revisión y comprensión de esos esquemas, su desarticulación y rearticulación, para construir nuevos esquemas que permitan ir realizando una práctica distinta.

En este marco, el perfeccionamiento docente se concibe de manera distinta de la tradicional, que lo entiende como un instrumento para entregar contenidos y técnicas que llenan carencias diagnosticadas en los docentes, sin considerar, en lo medular, las relaciones pedagógicas y los sujetos de aprendizaje. Al contrario, el perfeccionamiento se entiende como un espacio que permita a los docentes -rescatados como sujetos protagonistas de sus aprendizajes; con sus deseos, necesidades y saberes- vivir procesos de aprendizajes significativos y autónomos.

En esta perspectiva, la propuesta de Talleres de Educadores se articula en torno a tres ejes centrales. Uno de estos ejes es la *reflexión crítica de las prácticas pedagógicas cotidianas* institucionalizadas en el sistema escolar, interpelando esa acción cotidiana para conocer sus subyacentes. Se trata de favorecer el quiebre con la vida cotidiana, apoyando a los grupos de profesores para que tomen distancia de ella, revelen sus subyacentes, los analicen críticamente y empiecen a ver que hay otras formas de abordar

²² En relación con la propuesta, se entrega alguna bibliografía al final de este trabajo.

²³ ASSAEL, J. et al., "Talleres de Educación Democrática", en *Cómo aprende y cómo enseña el docente*. PIIE-ICI, Santiago, 1992.

²⁴ ELÍAS M., "Cuestionando lo obvio, lo natural y lo evidente", en *Boletín Talleres de Educación Democrática*, No. 8, PIIE, Santiago de Chile, 1990.

²⁵ PICHON RIVIÈRE. *op. cit.*

la tarea docente; que lo instituido no es la única posibilidad. Se trata de construir un espacio en que los profesores analicen cómo entienden su accionar y cuáles son las representaciones de éste, cómo entienden la realidad del mundo cultural en que están trabajando y cómo esta realidad se relaciona con su propio mundo cultural²⁶.

Otro eje central, muy ligado al anterior, es la *construcción de una instancia de producción de conocimientos*, que supera la lógica de entregar conocimientos, metodologías y técnicas actualizadas para ser aplicados en la sala de clases. Por ello, la tarea central es la investigación docente sobre los problemas pedagógicos que se enfrentan en la práctica cotidiana. La investigación docente permite revelar las contradicciones en las maneras que tienen los profesores de asumir su quehacer pedagógico; las formas de enajenación de su práctica; cómo han internalizado en forma natural su papel y cómo han llegado a sentirse cómodos en él²⁷. Permite, también, ir construyendo nuevos saberes pedagógicos desde la práctica, lo que favorece nuevas comprensiones sobre ésta, abriendo criterios de acción alternativos.

Otro eje es la construcción de *una instancia de aprendizaje cooperativo y de participación democrática*, que permita modificar las relaciones dependientes, autoritarias y de competencia que caracterizan la institución escolar. En la medida que los profesores puedan vivenciar relaciones que compatibilicen la solidaridad con la libertad, la igualdad con el respeto a la diversidad y heterogeneidad, el interés del grupo con los intereses individuales, estarán en mejores condiciones de favorecer este tipo de relaciones con sus alumnos. Además, el privilegiar la tarea de aprender en forma colectiva, permite liberar energías sociales e individuales para que los sujetos asuman sus aprendizajes comprometiendo su humanidad e individualidad, constituyéndose el grupo de trabajo en espacios de personalización donde el sentido de la tarea es compartido y las significaciones individuales se transforman en dinámica social²⁸.

Privilegiar la reflexión crítica de la cotidianidad, la producción de conocimientos y el trabajo cooperativo favorece la transformación de modos de aprender dependientes y memorísticos hacia formas más autónomas y significativas de aprendizaje. Los docentes han internalizado como alumnos, y en su práctica cotidiana, modos de aprender dependientes. Sólo en la medida que el profesor pueda modificar sus propios modos de aprender estará en condiciones de favorecer aprendizajes autónomos y significativos en sus alumnos. De esta manera podría ir modificando las maneras de enseñar en la perspectiva de apoyar la formación de alumnos más autónomos y capaces de seguir aprendiendo.

Las condiciones de aprendizaje (o dispositivo pedagógico) en los talleres

Las características centrales del dispositivo pedagógico de los TE procuran crear las condiciones adecuadas de aprendizaje por medio de tres actividades centrales y el encuadre.

a) *La investigación docente*. Esta investigación es realizada colectivamente por los propios docentes, a partir de los problemas que enfrentan cotidianamente en la escuela. El proceso de investigación apoya la generación de conocimientos que

²⁶ ASSAEL, J., *et al.*, "Cultura escolar y perfeccionamiento docente". Documento de Trabajo, PIIE, Santiago de Chile, 1991.

²⁷ VERA, R., Metodologías de investigación docente: la investigación protagónica, PIIE, Santiago de Chile, 1988, y VERA, R., La línea de trabajo en Talleres de Educadores, explicitación de su lógica, PIIE, Santiago de Chile, 1989.

²⁸ VERA, R., *Marco global de los Talleres de Educación Democrática*, Ed. PIIE, Santiago de Chile, 1988.

permiten resignificar la comprensión de los procesos de enseñanza y aprendizaje y abordarlos con estrategias diversas.

Las investigaciones docentes realizadas en los talleres se caracterizan por:

- Ser investigaciones "blandas", que aunque sigan un método determinado, no pretenden validar conocimientos; más bien ayudan a los profesores a plantearse problemas de conocimiento, a aprender a pensar de manera más rigurosa y a elaborar nuevas comprensiones acerca de los problemas que analizan.

- El proceso de investigación se inicia a partir de la problematización de la práctica cotidiana, reflexionando conforme al sentido común de los docentes, rescatando el saber acumulado por ellos, e incorporando nuevos elementos teóricos que aporten a la comprensión de este proceso.

- El proceso de investigación sigue una cierta secuencia lógica de conocimiento, de acuerdo con las siguientes operaciones intelectuales: la *problematización* (que se refiere a problematizar la realidad, a partir de episodios cotidianos, para definir un problema de conocimiento), la *objetivación* (descripción de la realidad que se va a estudiar), la *interpretación* (la búsqueda de explicaciones) y la *elaboración de alternativas* (construcción de nuevas comprensiones y de nuevos criterios de acción para abordar los problemas analizados). Estas etapas apoyan el proceso de investigación aportando una cierta secuencia en un proceso de conocimiento espiralado.

Los problemas sobre los que se investiga son todos aquellos que surgen a propósito de las prácticas pedagógicas institucionalizadas en el sistema escolar; como, por ejemplo, indisciplina, desmotivación al estudio, problemas de aprendizaje en los niños, autoritarismo en las relaciones, conflictos institucionales, etc. Por tanto, los problemas cotidianos de los docentes susceptibles de convertirse en problemas de conocimiento son necesariamente múltiples y diversos. Dependiendo del tipo de problema por investigar se requerirá de metodologías de investigación específicas²⁹.

- b) *El trabajo en un grupo de carácter cooperativo*. El taller se desarrolla con un pequeño grupo de profesores (no más de veinte) que se reúne a realizar colectiva y autogestionadamente una tarea. Se trabaja en pequeños grupos a fin de lograr la intercomunicación necesaria para que se den los procesos de aprendizaje, como se planteó anteriormente.
- c) *La evaluación permanente de los aprendizajes*. Vivir una experiencia de aprendizaje que intente modificar el pensamiento lógico-formal, las relaciones de dependencia, la pasividad y la competencia, supone tener una actitud de vigilancia respecto a la experiencia que está realizándose en los talleres y desarrollar una capacidad para reflexionarla y convertirla en una ocasión consciente de aprendizaje. Por tanto, al final de cada sesión, se favorece un espacio para que los docentes reflexionen sobre lo vivido, sobre el modo como han interactuado, abordado la tarea o enfrentado resistencias. Todo ello con la intención de poder aprender a aprender de la experiencia.
- d) *La organización del trabajo en los talleres: el encuadre*. El encuadre se refiere a las reglas del juego o de funcionamiento que permiten que un grupo viva un proceso de aprendizaje. Condene elementos ordenadores que generan los límites que contribuyen al surgimiento de los procesos de cuestionamiento y desarticulación de los profesores participantes, así como a la contención de estos procesos.

²⁹ Las principales metodologías de investigación construidas han sido: investigación protagónica, investigación del prejuicio, investigación diagnóstica, análisis institucional de casos y el método de experimentación pedagógica. Ver VERA, R., *Metodologías de investigación docente: la investigación protagónica*, Ed. PIIIE, Santiago de Chile, 1988.

De acuerdo con los objetivos de aprendizaje de los talleres, los elementos básicos del encuadre -espacio, tiempo y funciones- se articulan en la manera de estructurar cada una de las sesiones del taller. En cada reunión se distinguen tres momentos complementarios entre sí: el momento informativo, el momento grupal y el momento de evaluación.

El momento informativo.- Este espacio tiene como objetivo aportar elementos del saber acumulado, para apoyar y enriquecer el trabajo de investigación que el grupo está desarrollando.

El momento informativo constituye un rescate de la didáctica tradicional, en la que se escucha, se trata de comprender la información proporcionada sin entrar a su discusión. Pero pretende, al mismo tiempo, superar dicha didáctica por cuanto esta información está destinada a ser apropiada críticamente desde las experiencias personales de los propios participantes. Se trata de recrear, criticar e integrar la información al proceso autónomo de reflexión grupal, y no de utilizarla como un dogma, como una verdad sustentada en un juicio de autoridad.

Los contenidos de estos momentos pueden referirse a una pluralidad de aspectos entre los cuales se pueden mencionar: devolución del proceso de investigación que lleva a cabo el grupo, devolución de una mirada al proceso grupal, aportes teóricos y metodológicos sobre investigación docente, de trabajo en pequeños grupos, teorías pedagógicas y de aprendizaje.

Momento de trabajo grupal. - Durante este momento los participantes llevan a cabo las investigaciones docentes, preocupándose de la conformación y el desarrollo del grupo para operar en forma más eficiente y democrática.

El trabajo grupal se desarrolla dentro de un encuadre específico:

- Los participantes se ubican en círculo, sin mesas, para permitir que todos puedan verse simultáneamente y favorecer la comunicación entre ellos.
- El trabajo grupal se realiza en un tiempo previamente determinado, lo que permite a sus integrantes ubicarse en el tiempo disponible y hacer sus intervenciones funcionales a la marcha del trabajo.
- A los participantes les corresponde realizar la tarea de investigación y ponerse de acuerdo en cómo llevarla adelante. Deberán definirla con precisión y acordar una estrategia grupal para abordarla de manera de poder disponer de una organización interna que les permita operar colectivamente en torno a la tarea. La responsabilidad de la investigación y de los aprendizajes es del grupo y no de la coordinación.
- La función de coordinación es cooperar con el grupo para que éste pueda asumir en forma colectiva, responsable y democrática la tarea de investigación. Para asumir este papel, la coordinación se ubica en una posición descentrada con respecto al grupo, es decir, está concentrada en la estructura grupal observando desde fuera al grupo, y a la relación de éste con la tarea.
- La misión del coordinador es apoyar al grupo haciendo, cuando lo estime necesario, señalamientos sobre la definición de la tarea, sobre la manera como respetan la organización que se han dado para abordarla, sobre la concentración en la tarea, etc. Su cometido no es definir la tarea ni indicar el camino de cómo ella debe ser

abordada, sino intervenir para mostrar la percepción que él tiene del proceso que el grupo vive y de los obstáculos que enfrenta, de manera que sea éste el que asuma su propio proceso.

Momento de evaluación. - La evaluación es un espacio de introspección de cada docente, especialmente destinado a aprender de la experiencia vivida en los dos momentos anteriores. Consiste en una mirada retrospectiva de lo vivido, intentando comprenderlo para estructurar una visión prospectiva que permita enfrentar experiencias futuras similares.

Otras referencias bibliográficas no citadas en el texto

- Achilli, Elena. *La práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro*. Cuadernos de Formación Docente No. 1, Universidad Nacional del Rosario, 1987.
- Agno, Raúl. *El Taller de Educadores y la Investigación*. Cuadernos de Formación Docente, No. 9, Universidad Nacional de Rosario, 1989.
- Assael, J. "Los Talleres de Educadores: una postura epistemológica y metodológica para abordar la formación inicial y permanente desde una posición alternativa". Doc. de Trabajo, PIIE, Santiago de Chile, enero 1994.
- Batallán, Graciela y otros. *Talleres de Educadores como modalidad de perfeccionamiento operativo*, CIE, B. Aires. 1982.
- Bleger, J. *Psicología de la conducta*. Paidós, Buenos Aires, 1977.
- Crahay, M. ¿"Cómo transformar la práctica de los enseñantes en función"?, en *Formación permanente en el profesorado en Europa: experiencias y perspectivas*. Ministerio de Educación y Ciencia de España y Comisión de la Comunidad Europea, 1987, de la Cruz, Montserrat. 'Perfeccionamiento Docente y Reforma de Nivel Medio', en *Cómo aprende y cómo enseña el docente*. PHE-ICI, Santiago de Chile, 1992.
- Edwards, V. "Hacia la construcción del perfeccionamiento docente", en *Cómo aprende y cómo enseña el docente*. PJIE/ICL, Santiago de Chile, 1992.
- Elliott, J. *La investigación-acción en educación*. Ediciones Morata, Madrid, 1990.
- Hevia, R. *Evaluación y aprendizaje en los TED*. Cuaderno No. 4, Talleres de Educación Democrática, TED; Ed. PIJE. Santiago de Chile, 1988.
- Hevia, R., Assael, J., Cerda, A.M., Guzmán, I. y Peñafiel, S. *Talleres de Educación Democrática*, PILE, Santiago de Chile, 1991.
- Gimeno, J. "El profesor como investigador en el aula: un paradigma de formación de profesores", en *Educación y Sociedad*, No. 2, Madrid, 1983.
- _____. J. "Profesionalización docente y cambio educativo", en *Maestros, formación, práctica y transformación escolar*. Miño y Dávila Editores, Buenos Aires, 1992.
- Meirieu, P. "La formación continua de los enseñantes centrada en los problemas prácticos de la clase", en *Formación permanente en el profesorado en Europa: experiencias y perspectivas*. Ministerio de Educación y Ciencia de España y Comisión de la Comunidad Europea, 1987.
- Santoyo, S. "Algunas reflexiones sobre la coordinación en los grupos de aprendizaje", en *Perfiles Educativos*, No. 11, Universidad Autónoma de México.
- Vera, R. "Talleres de Educadores: un instrumento de perfeccionamiento docente y de investigación educativa", en *Dialogando*, No. 10, PILE, Santiago de Chile, 1985.
- _____. R. *El pensamiento aprisionado*. PIIE, Santiago de Chile, 1990.
- _____. R. *Rol del coordinador en los TED*, Cuaderno No. 3, Talleres de Educación Democrática, PIIE, Santiago de Chile, 1988.
- _____. R. *Orientaciones Básicas de los Talleres de Educadores*, Cuaderno de Formación Docente, No. 7, Universidad Nacional de Rosario, 1988.