

Investigación y Formación Docente

Elena Libia Achilli

En este pequeño texto se articula Investigación y Formación Docente considerando al *conocimiento* como el campo de intersección entre procesos que suponen lógicas diferenciadas. Se sustenta en una línea de trabajo que desarrolla la autora desde hace casi dos décadas, en la que se ha combinado la investigación socioeducativa y el "perfeccionamiento" de docentes en actividad. En su conjunto, el libro, contiene una preocupación central hacia la *práctica docente* cada vez más neutralizada tras propuestas que no consideran su complejidad y *des-valorizan*, en los hechos, el propio saber y quehacer docente. Es una invitación a ubicar y construir, en procesos de objetivación de la cotidianeidad escolar, viejas y nuevas "utopías educativas" visualizando cuestiones aún *indeterminadas* dentro de las prácticas y relaciones posibles de una época.

Colección Universitas
Serie Formación Docente

**Laborde
Editor**



Laborde Editor

**Laborde
Editor**

Investigación y Formación Docente

Elena Libia Achilli

Colección Universitas
Serie Formación Docente

Laborde Editor

Investigación y Formación Docente

Investigación y Formación Docente
Elena Libia Achilli

Colección Universitas
Dirección: Cristina Godoy - María Inés Laboranti

Copyright 2000 - **Laborde Editor**
Entre Ríos 647
Tel/Fax: (0341) 4498802
Rosario (C.P. 2000) - Argentina
E-mail: p_laborde@ciudad.com.ar

Queda hecho en depósito que establece la Ley 11723
I.S.B.N.: 987-97019-7-6

6° Edición: Enero de 2008

Esta edición se terminó de imprimir en enero de 2008

Dibujo de tapa: **Alina P. Calzadilla**

Composición de texto: Fernando C. Masuelli
Pje. Corvalán - Tel.: (0341) 4304185 - Rosario Argentina

*A ellos
que dan sentido
a todo esto*

Agradecimientos

Alguna vez leí que la preparación de una publicación puede ser también una excusa para agradecer a los que nos ayudan a construir y a pensar una temática. Como así lo siento, mis agradecimientos son para muchos y por distintos motivos.

Agradezco a los docentes con los que interactué en distintos seminarios, cursos y talleres por posibilitar que continúe “rumiando” y discutiendo varias ideas mucho más allá de los encuentros en sí. También, a los representantes de instituciones u organizadores de eventos académicos que, con sus invitaciones, me estimularon a escribir los documentos base de esta publicación.

Agradezco especialmente a las escuelas y docentes con quienes comparto una línea de investigación desde hace varios años por sumergirme en las vicisitudes cotidianas del quehacer educativo en contextos de pobreza urbana y en los permanentes desafíos cognocitivos que ello supone.

Agradezco a las compañeras de ruta de la docencia universitaria y a los estudiantes por perturbar mis esquemas con sus críticas, sus diferencias y sus acuerdos.

Agradezco a los compañeros del equipo de investigación por las reflexiones, los aportes y el extraordinario desafío de continuar apostando a la construcción de conocimientos resistiendo las condiciones laborales universitarias. Por ello y por la alegría del trabajo colectivo mi gratitud es profunda.

Agradezco a muchos de los que no menciono pero están en este texto como una trama silenciosa en la que reconozco múltiples voces que me acompañan amorosamente para pensar, trabajar, vivir.

Rosario, octubre de 1998

Indice

<i>Prólogo</i>	13
<i>I. El sentido de la Investigación en la Formación Docente</i>	17
Investigación y Formación Docente: una relación problemática	17
¿Qué significa “investigación”?	17
¿Qué significa “Formación Docente”?	22
Investigación y Formación/Práctica Docente. Las lógicas de oficios diferentes	26
Investigación y Formación/Práctica Docente. Encuentros y desencuentros	33
Los modos de relación con el conocimiento	33
Caminos para la objetivación de la Cotidianeidad Escolar	40
	11

Investigación socioantropológica	45
Los usos de las etnografías escolares	46
II. Taller de Educadores e Identidades Docentes. Experiencias en coordinación	53
Prólogo: una práctica en el <i>oficio</i> de coordinación de procesos grupales	53
¿Qué se entiende por Taller de Educadores?	58
El Taller de Educadores como estrategia de investigación socioeducativa	60
El Taller de Educadores como modalidad de perfeccionamiento docente	61
Taller de Educadores. Procesos de coinvestigación e identidades magisteriales	65
Taller de Educadores implementados. La problemática de la “diferencia”	67
Taller de Educadores. La lógica de su implementación	69
Taller de Educadores. Una lógica de coordinación de aprendizajes grupales	79
III. Investigación y Formación Docente. Síntesis para seguir	83
Referencias bibliográficas	89

Prólogo

Los textos que componen esta publicación remiten a documentos que elaboré para circunstancias particulares como respuestas a distintas invitaciones recibidas. Aun cuando ello podría imprimirle cierta diversidad, los mismos se sustentan, sin embargo, en una línea de trabajo en la que hemos articulado investigación socioeducativa con “perfeccionamiento” de docentes en actividad. Una línea que, en parte, pondera lo que en esta publicación será objeto de una reflexión crítica.

En la primera parte, problematizaré la relación entre Investigación y Formación docente retomando las ideas básicas trabajadas en la *Primera Jornada Regional de Investigación Educativa de Instituciones de Formación Docente* organizadas conjuntamente entre la Universidad Nacional del Comahue e Institutos Terciarios de Formación docente de la ciudad de Neuquén en setiembre de 1998. No obstante, muchas de estas consideraciones fueron compartidas, con anterioridad, en varios encuentros organizados por distintas instituciones -universitarias y, en especial, institutos de formación docente- como así también por organizaciones gremiales, preocupadas por la incorporación de la investigación a los procesos educativos. En

todos esos encuentros, los aportes e intercambios generados por los participantes, dieron lugar a la ampliación y enriquecimiento de las temáticas tratadas al ser confrontadas con las diversas experiencias educativas. Experiencias que, los docentes, desde sus diferentes circunstancias provinciales -Río Negro, Neuquén, Santa Fe, Entre Ríos, Buenos Aires o de otras provincias con los que trabajamos en encuentros organizados en Capital Federal- las pusieron en circulación analizándolas y discutiéndolas en sus fundamentos conceptuales y en las implicancias prácticas de las mismas. En tal sentido, dichos encuentros permitieron, una vez más, visualizar en el quehacer cotidiano un compromiso con la educación pública que, a mi entender, coloca a la docencia -en un sentido general- como sujeto privilegiado de la creatividad educativa, de la búsqueda de “nuevas” situaciones más allá -o no obstante- las rutinas de un sistema educativo burocratizado y limitado por las políticas de ajuste. Por eso, es posible plantear que los docentes, preocupados por la incidencia de la desigualdad social de los alumnos en los procesos de aprendizajes, no sólo se transforman en una especie de “bomberos” que reparan o alivian las “quemadas” neoliberales, sino también, en buceadores de espacios diferentes a los ya cristalizados. Será cuestión que tales espacios se reconozcan y puedan potenciarse en una articulación colectiva. Esta preocupación, de algún modo, orienta los fundamentos epistemológicos en que se sustenta, nuestra concepción de la investigación social y, dentro de ella, de lo que denominamos *Taller de Educadores*. Ampliaré esto al final de la primera parte refiriéndome a la investigación socioantropológica y a los usos de las etnografías escolares.

En la segunda parte, la retomaré para centrar la atención en el *Taller de Educadores*. Aquí intento compartir y difundir una experiencia de coordinación de esta modalidad grupal en

la que se interrelacionan investigación y perfeccionamiento de docentes en actividad. Se trata de una línea de trabajo cuyos fundamentos generales comenzamos a discutir en los años '70, no sólo para el ámbito educativo. A finales de esa década, iniciamos la implementación sistemática de los Talleres de Educadores, junto a otros equipos de América Latina, en un proceso de intercambios teóricos y metodológicos vinculados a las polémicas que se venían desarrollando acerca de los criterios de cientificidad de la investigación social en general. Dichos procesos, además, estuvieron impregnados del contexto sociohistórico que impusieron las dictaduras militares en los países del cono sur, a los que pertenecíamos muchos de los equipos de ese entonces y, de modo particular, los que incorporamos la modalidad de Taller de Educadores. Sólo a modo de ejemplo, podríamos ver su incidencia en la carga conceptual con que se planteaba la democratización de las políticas educativas y, en ello, el protagonismo docente. También, pero a un nivel más instrumental y operativo, simplemente en la posibilidad de instalar un espacio de investigación y perfeccionamiento docente -como el Taller de Educadores- “externo” al sistema oficial cerrado y de difícil acceso por ese entonces. Más allá de esta situación concreta, es posible que las ciencias sociales de la región, se deban todavía un análisis interno de la repercusión de tales circunstancias históricas en la construcción de las perspectivas teóricas que han tenido mayor consolidación, como de sus continuidades y reformulaciones en la actualidad.

Volviendo a esta publicación, para dar cuenta del Taller de Educadores me apoyaré en el texto de una ponencia presentada en Chicago en el Encuentro Anual del año 1997 de la American Educational Research Association, en la que se sistematiza la práctica de *coordinación* a modo de un “oficio” que se pone en juego en distintas dimensiones y niveles del

proceso grupal. Contextualizaré el enfoque general en el que se sustenta lo que se entiende por Taller de Educadores. Luego explicitaré las condiciones necesarias para su implementación, como así también, las lógicas de sus diseños, en las que se despliega, de modo particular, el proceso de coordinación.

En su conjunto, este breve libro, contiene una preocupación central hacia la *práctica docente* como un campo particular de análisis que, desde mi hipótesis de trabajo, resulta cada vez más neutralizada por distintos condicionantes tal como lo plantearé en el mismo. Por ello, en principio, el título pensado era el de *Práctica Docente e Investigación*. Sin embargo, respetando la preocupación desde la que me convocaron varias instituciones, centrada en el *sentido de la investigación en la formación docente* -“formación” que supone, también, una *práctica docente*-, lleva el nombre de Investigación y Formación Docente.

La publicación tiene una limitación. Carece de las problematizaciones que se producen en las interacciones y confrontaciones múltiples derivadas de algunas ejercitaciones que incorporamos a estos desarrollos para “encarnar” lo discursivo en prácticas concretas. Una modalidad que busca complejizar y, fundamentalmente, evitar cualquier *cosificación* de planteamientos *sin relación* con las propias experiencias. Por lo tanto, la explicitación de esta limitación va como advertencia para que no se dogmatice nada de lo que expondremos. Por el contrario, sería interesante que provoque, al igual que en las instancias co-presenciales, distintos movimientos o reformulaciones ya sea porque se encuentran y refuerzan en algunas de sus ideas o porque se desencuentran y necesitan explicitar las propias. Si ello ocurre, mis expectativas estarán cumplidas. Mucho más si, además, se producen en situaciones *colectivas* de “formación” y/o “investigación”.

El sentido de la investigación en la Formación Docente

.1.

INVESTIGACIÓN Y FORMACIÓN DOCENTE. UNA RELACIÓN PROBLEMÁTICA

Entiendo que una primera aproximación a esta relación que ayudaría a *entender-nos* es aclarar con qué significado hablamos de “*investigación*” y de “*formación docente*”. Considero importante realizar esta aclaración en un doble sentido. Por un lado, acotar y precisar el/los significado/s con que usamos cada noción. Por el otro, acotar y precisar el/los significado/s con que construiremos la *relación* entre ambos campos.

¿QUÉ SIGNIFICA “INVESTIGACIÓN”?

De hecho, estamos frente a una noción a la que no podemos otorgarle un significado unívoco. En un sentido amplio, los significados varían desde el que puede adquirir en el lenguaje cotidiano hasta el que toma cuando hablamos de “investigar” en el campo de las distintas disciplinas científicas.

Por lo tanto, se abre a una variedad de significados. Puede remitir a la búsqueda que realizamos todos los sujetos -desde que somos niños y a lo largo de toda la vida- como un modo de apropiarnos de los usos y costumbres del medio en que nos desenvolvemos. Supone otras cargas de significados cuando hablamos de “investigar” en el campo de la justicia o en el contexto policial.

En relación a esto puedo contar una anécdota de mi experiencia como docente universitaria a cargo de una asignatura de “metodología de la investigación”.

En una oportunidad, al iniciar un curso realicé un ejercicio de asociación de ideas con la expresión “investigación” con el objetivo didáctico de retomarlas para construir una categorización que nos permitiera plantear, más tarde, las consideraciones acerca de diferentes enfoques metodológicos en el campo de las ciencias sociales. Muchas de las palabras claves que surgieron relacionaban la idea de “investigación” con “lo policial”. El episodio podría hacernos reflexionar sobre esta fuerte presión a nivel de nuestros imaginarios sociales que, aun en el contexto de un curso universitario sobre “metodología de la investigación” -que, de hecho, ya le confiere un sentido- se impone al pensar la expresión “investigación”. Sin embargo, otro aspecto de la anécdota se vincula a cómo, esta idea de investigación, se relacionó con determinado estilo de la investigación social caracterizado como “positivismo”. Estilo que, al interior del imaginario de estas nociones previas, desde luego, era rechazado y satanizado.

La anécdota también nos presenta la multiplicidad de significados que la noción de “investigación” puede tener aun en el mismo campo “académico”. Así, en la “academia” se abren diferentes significados según los criterios de cientificidad que orientan la idea de producción de conocimientos en el campo

de las ciencias sociales. Es decir, los criterios o supuestos epistemológicos con que se “delimitan” las producciones científicas de aquellas que no lo son. Este es un largo debate que acompaña a estas disciplinas desde su momento fundacional, a fines del siglo XIX, al considerar como criterio demarcatorio -o no- los fundamentos de las ciencias físicas naturales.

Actualmente estos planteamientos se presentan en un doble movimiento. Por un lado, se han enriquecido desde perspectivas relacionales y complejas que evitan falsas dicotomizaciones epistemológicas y metodológicas. Por otro lado, se vuelven a reducir tras los desplazamientos o giros “semióticos” que ubican los procesos de construcción de conocimientos centrándolos -casi exclusivamente- en las “representaciones” que los sujetos tienen del mundo que los circunda. La realidad como pura construcción discursiva de los sujetos. Movimiento reductivo de la complejidad social que, entre sus múltiples expresiones, también se presentan a modo de *relativización* del conocimiento. Como se ve, estamos frente a un abanico de significaciones acerca del sentido de la “investigación” como campo de generación de conocimientos del mundo social.

Hoy, habría que agregar el significado que adquiere en el contexto de las políticas de investigación neoliberales propuestas para las Universidades de nuestros países -“emergentes”, “tercermundistas” o como nos guste llamarlos. En ellas la “investigación” queda limitada a determinados -y estandarizados- procesos de relevamiento y análisis de informaciones necesarias como insumos para la toma de decisiones políticas. Además de las críticas que podríamos realizar a la burocratización y estandarización cortoplacista con que se impulsan habría que pensar lo que implica tanto a nivel de homogeneización de los estilos de investigación -y, con ello, la

expulsión de las diferencias teóricas epistemológicas- como a nivel de la pérdida real de autonomía en la generación de conocimientos de “base”, que estaría reservado para los países que tienen recursos para ello, como lo han planteado J.C. Tedesco (1993) y J. J. Brunner ((1996).

No obstante estas advertencias sobre la multiplicidad de significados, que señalan la complejidad del tema, entiendo por *investigación* al *proceso por el cual se construyen conocimientos acerca de alguna problemática de un modo sistemático y riguroso*. Al decir *sistemático* quiero decir de un *modo metódico*, basado en *cráterios y reglas* que, aunque *flexibles*, definan las condiciones en que se producen determinados conocimientos. Con el calificativo de *riguroso* expreso la necesidad de trabajar los problemas de *coherencia* en el proceso de investigación. Fundamentalmente, coherencia entre las preguntas, la delimitación del problema a investigar -que siempre supone una concepción teórico/conceptual- y las resoluciones metodológicas que se prevén.

Ahora bien, dentro del *proceso de investigación* podemos plantearnos distintos *niveles* en la *construcción de un objeto de estudio* (E. Achilli; 1992; 1994; 1996). Aquí, utilizamos la noción de “nivel” para hacer referencia a la mayor o menor *abstracción/generalidad* de los conocimientos que se intentan construir. En tal sentido, podríamos pensar en:

a) *niveles de descripción analítica* en los que, las *relaciones* constitutivas del *objeto de estudio* se *construyen* de un modo más cercano a la *particularidad co-presencial* de determinada problemática aunque siempre sin desconocer los condicionamientos sociohistóricos. Descripciones que remiten a las prácticas y procesos que construyen los sujetos -docentes, alumnos, padres u otros- en sus interacciones cotidianas contextualizadas.

b) *niveles de explicación conceptual* en los que, sin abandonar las *relaciones* constitutivas de la *particularidad copresencial* se las inscriben y construyen al interior de *relaciones estructurales/generales*.

En cuanto a lo que aquí nos interesa -la vinculación de la investigación con la formación docente, aun cuando podría pensarse también para otros campos- es posible realizar otra diferenciación al interior de los procesos de construcción de conocimientos.

Por un lado, investigaciones sustentadas, a nivel de lo teórico y metodológico, por los requerimientos que supone aportar al avance científico de determinado campo de las ciencias sociales si bien ello tenga implicancias prácticas/políticas determinadas.

Por el otro, investigaciones más cercanas a las características de un *estudio*. Es decir, investigaciones que implican resoluciones conceptuales y metodológicas, -no siempre explícitas- al modo de una “*investigación para*” concretar alguna *acción* en juego. Dentro de estas modalidades de estudios, orientadas **desde y para** alguna “*acción práctica*” definida, las diferencias son múltiples tanto en estilos, tipos, diseños como en las concepciones en que se sustentan. Cercanas a estas formas de “investigaciones para” -a las que, a fin de evitar confusiones, prefiero denominar “*estudios*”- ubico modalidades dirigidas a la *objetivación de la cotidianidad escolar* en las que nos detendremos más adelante. Es decir, “investigaciones” o, mejor dicho, “estudios” orientados “para” concretar acciones tendientes a re-pensar/transformar determinadas problemáticas del quehacer escolar y, para nuestro caso, de la “práctica” o la “formación docente”.

¿QUÉ SIGNIFICA "FORMACIÓN DOCENTE"?

Aclarar nociones ayuda a comunicarnos. Además, mi intención apunta a problematizar no sólo cada término sino, también, el modo en que se resuelve la relación entre "investigación" y "formación docente" ya que considero que, tal modo, no es autónomo de determinada *concepción teórica/conceptual e ideológica* en la que se sustenta.

En este sentido, nada más pertinente que aclarar una noción como la de "formación" que se encuentra, también cargada de diferentes connotaciones en el discurso que últimamente circula. Sería muy interesante, aunque trasciende el objetivo que aquí nos proponemos, analizarla en el discurso de los "expertos" ministeriales y en las documentaciones elaboradas. Despejarla en esa retórica "yuxtapuesta" que, sin embargo, no oculta la lógica "productivista", "empresarial" con la que se impregnan los procesos educativos. Así el sentido que se le otorga a la práctica docente cruzada por las "gestiones" curriculares y los tecnicismos didácticos/pedagógicos tendientes a su "profesionalización". En fin, una revisión que aquí no realizaré ya que excede lo que nos proponemos.

Es evidente que cuando se habla de "formación docente" se ponen en juego un conjunto de supuestos en torno a diversas cuestiones: ya sea la concepción de sujeto "a formar", el tipo de formación que se considere pertinente e, incluso, la misma idea de "formación" en tanto proceso de enseñanza y de aprendizaje.

A los fines específicos de este trabajo voy a entender por "formación docente" a determinado proceso en el que se

articulan prácticas de enseñanza y de aprendizaje orientadas a la configuración de sujetos docentes/enseñantes. Desde esta categorización de la "formación docente" resulta clave la misma noción de "práctica docente", en un doble sentido. Por un lado, como *práctica de enseñanza* que supone cualquier proceso formativo. Por el otro, como la apropiación del mismo oficio magisterial, de cómo iniciarse, perfeccionarse y/o actualizarse en la *práctica de enseñar*.

Ahora bien, de un modo general la "práctica docente" alude a una práctica desarrollada por sujetos cuyo campo identitario se construye alrededor de los procesos fundantes del quehacer educativo como son los *procesos de enseñanza y de aprendizajes*. De hecho, estos procesos, suponen determinados *procesos de circulación de conocimientos*.

Sin embargo, en distintos trabajos¹ he diferenciado a este núcleo fundante de la escolaridad -en sentido amplio- como *práctica pedagógica* para referirme a la *práctica* que se despliega en el *contexto del aula* caracterizada por la *relación docente, alumno y conocimientos*.

En cambio, al utilizar la noción de *práctica docente* pretendo mostrar que, amén de constituirse desde la *práctica pedagógica*, la trasciende al implicar, además, *un conjunto de actividades, interacciones, relaciones que configuran el campo laboral del sujeto maestro o profesor en determinadas condiciones institucionales y sociohistóricas*. En el caso de la escuela primaria, la *práctica docente* puede implicar actividades

¹ El primer trabajo publicado donde desarrollé algunas de estas ideas es E. Achilli (1987): *La práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro*; Cuadernos de Formación Docente; Universidad Nacional de Rosario (Argentina).

que van desde las “planificaciones” del trabajo áulico a las actividades de asistencias alimenticias, de salud, legales -colaboración con la documentación de alumnos “indocumentados” u otras. Actualmente, habrá que sumar los múltiples relevamientos poblacionales, los diagnósticos y la elaboración de diferentes “proyectos innovadores” necesarios para alguna “incentivación” financiera para la institución. Tal vez, un modo -burocratizado- de “obligar” a la “investigación”.

Ese conjunto de actividades, a su vez, se imbrica con el entramado de significaciones socioculturales que van configurando los procesos constitutivos de las *identidades docentes*. Tal diferenciación conceptual - entre “práctica pedagógica” y “práctica docente”- nos permite poner de manifiesto una fuerte hipótesis con la que venimos trabajando desde hace años. Suponemos que la *práctica docente* se va *disociando/ enajenando de la especificidad de su quehacer: la práctica pedagógica*. Para ampliar esta hipótesis decimos que se produce una *neutralización del trabajo* con el *conocimiento* tras ese conjunto de actividades, interacciones y significaciones que configuran la *práctica docente*. En otras palabras, las condiciones de trabajo docente, las actividades burocráticas y externas a lo pedagógico, la estructuración jerárquica que caracteriza las relaciones institucionales -en el sentido de transformar al docente en mero “transmisor” o “ejecutor” de lo que diseñan o generan otros-, son algunos de los límites que lo diluyen como sujeto “intelectual”. Es decir, que lo “alejan” del trabajo reflexivo y crítico del *conocimiento*. Más adelante, nos detendremos en algunas características que adquiere la práctica docente en su *relación con el conocimiento*.

Por ahora, habría que decir que realizamos estas explicitaciones acerca de la “práctica docente” -dentro de la

que ubicamos las prácticas de “formación”- fundamentalmente, por dos motivos. Por un lado, como un modo de esclarecer algunos supuestos desde los que orientamos los planteamientos que realizamos y, por lo tanto, posibilitar al lector una crítica a los mismos a partir de dicha contextualización. Por el otro, como un modo de transferir estas nociones que nos fueron útiles para conocer y describir aspectos de la cotidianeidad escolar, con la intención de mostrar -aunque esquemáticamente- el uso de ciertas categorías para que se utilicen o generen otras que permitan analizar situaciones educativas.

INVESTIGACIÓN Y FORMACIÓN/PRÁCTICA DOCENTE: LAS LÓGICAS DE OFICIOS DIFERENTES

Realizadas las anteriores aclaraciones conceptuales estamos en condiciones de plantear que tanto la “Investigación” como la “Formación Docente” -en su carácter de práctica pedagógica- tienen en común el trabajo con el *CONOCIMIENTO*. En este sentido, el *conocimiento* se configura en el *campo de intersección* entre los procesos de *investigación* -ámbito en el que se generan/construyen- y los procesos derivados de la *práctica docente* -ámbito de re-trabajo al interior de los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Investigación, Formación / Práctica Docente y Conocimientos



En la *Investigación* se realiza un trabajo metódico y reflexivo en la generación de nuevos conocimientos sobre un determinado campo disciplinario

En la *Formación/práctica docente* también se produce un trabajo metódico y reflexivo sobre el *CONOCIMIENTO*. Sin embargo, es un trabajo centrado, fundamentalmente, en torno a los *criterios de la acción pedagógica* con los que se pondrá

en *circulación* determinado *campo de conocimientos*.

De ahí que decimos que los *objetivos* y la *lógica* que orientan uno u otro quehacer son diferentes.

a) En el caso de la *investigación*, los objetivos y la lógica están orientados por el *PROCESO DE CONSTRUCCIÓN DE UNA PROBLEMÁTICA DE INVESTIGACIÓN*. Objetivos y lógica que requieren de condiciones de trabajo para realizar un proceso desde el relevamiento de lo que ya se conoce sobre un tema a fin de *construir un problema a investigar* -la elaboración de los interrogantes acerca de *qué* quiero conocer; interrogantes que suponen, a su vez, determinadas concepciones conceptuales explicitadas o no- hasta construir las *estrategias metodológicas* que permitan acceder a la información necesaria y a su análisis interpretativo. Condiciones que implican *tiempos* que no disocien y enajenen el proceso de investigación en su conjunto. Entre paréntesis, habría que decir que, las actuales burocratizaciones y “*tiempos*” impuestos a la investigación en la Universidad -que, tradicionalmente, fue un espacio de construcción de conocimientos- están atentando con este “*deber ser*” del proceso de investigación.

b) En el caso de la *docencia*, los objetivos y la lógica están orientados por el *PROCESO DE CONSTRUCCIÓN DE UNA PROBLEMÁTICA PEDAGÓGICA* que supone la *complejidad* de poner en circulación un área de conocimientos a *enseñar y aprender*. Objetivos y lógica que requieren, también, de condiciones de trabajo para *construir el problema a enseñar* -supone trabajar desde los fundamentos y lógica del área de conocimientos correspondiente a fin de *seleccionar/recortar* aquellos que serán *re-creados* en el aula, incluyendo la construcción de las *estrategias didácticas* que posibiliten *apropiaciones* significativas y *relacionales* de los *conocimientos*. Aquí

también es importante que las condiciones y los tiempos del trabajo no disocien y enajenen esta especificidad del quehacer docente.

En síntesis, se trata de prácticas que, aun cuando comparten un trabajo centrado en el *conocimiento*, implican *lógicas diferentes* por las características particulares que asume ese trabajo con el conocimiento. De ahí que se puede decir que las prácticas docentes y de investigación remiten a *oficios diferentes*. Tener en cuenta que se trata de *prácticas* conformadas desde las *lógicas de diferentes oficios* resulta relevante porque no sólo permite entender la *complejidad* de cada una en su especificidad sino también, advierte sobre diferentes distorsiones que algunas “modas” imponen de vez en cuando, como veremos cuando se hable de la investigación educativa.

La relación entre Investigación o, más específicamente entre la *Investigación socioeducativa* -o sea, la generación de conocimientos sobre las problemáticas del campo educativo- y la *Formación docente/la práctica docente y/o la cotidianeidad escolar* no resulta de fácil articulación. Habría que aclarar que desde el campo de la investigación socioeducativa no necesariamente siempre “debe” articularse a los problemas que surgen de las implementaciones concretas e inmediatas. De hecho, muchas investigaciones con importantes aportes teóricos y metodológicos no son “fácilmente” desplazables para la resolución de problemáticas inmediatas. Es más, diría que en general, los *conocimientos* que se generan desde cualquier campo de la investigación científica requieren, -para su concreción “práctica”- de un *re-trabajo*. Así lo planteamos, también, para la *práctica docente*.

No obstante, aquí nos interesa decir que, aun cuando

hoy estamos en presencia de una explosión de trabajos que intenta realizar alguna vinculación -entre *investigación y formación/práctica docente* o problemáticas escolares-, perviven en ellos algunas disociaciones reductivas. En principio, señalaría ciertas cuestiones que se vinculan más a determinados enfoques de investigación que *reducen* la complejidad de los procesos socioeducativos. En tal sentido, podríamos mencionar tanto a enfoques “globalizantes” de los sistemas educativos con escaso o nulo tratamiento de sus niveles de articulación e implementación. También abordajes de un “detallismo” de los cotidianos escolares cuya desjerarquizada fenomenología -sin establecer algún nivel de preponderancia explicativa de los fenómenos- desconoce las condiciones sociohistóricas en que se inscriben.

A su vez, en uno u otro, es posible detectar *enfoques homogeneizantes* que, por lo general, marcan las tendencias recurrentes des-conociendo otras prácticas y relaciones escolares. Por ejemplo, es común leer trabajos centrados en las situaciones de “crisis” educativa, en las tendencias más desestructurantes de los procesos escolares actuales, perdiéndose *otras* experiencias, muchas de las cuales se tornan “*no visibles*” por carecer de herramientas conceptuales y metodológicas que posibiliten “otorgarle existencia”. La importancia de estos aspectos “no documentados” reside en que los mismos, podrían ser *indicios* de nuevas prácticas/nuevos sentidos de las relaciones escolares.

De tal modo, nos interesa -a nivel de la investigación socioeducativa- desarrollar un *enfoque integral y complejo* que posibilite *conocer* las distintas mediaciones estructurales y cotidianas de los procesos educativos en sus recurrencias y en sus singularidades. Un enfoque con el que, además, pretendemos *visualizar* aquellos aspectos “no documentados” como las “*uto-*

pías” escolares entendidas a modo de construcciones/ creaciones/ opciones que los sujetos desarrollan como posibilidad de apertura a nuevos horizontes en el campo de las prácticas y relaciones educativas.*

A su vez, entre otras de las distorsiones halladas en la relación entre *investigación y práctica docente* señalaría algunas “modas” que se presentan como modalidades para “formar”, “perfeccionar” o “capacitar” a los/as maestros/as o profesores/ras. Fundamentalmente, me refiero a aquellas dirigidas a formar “docentes investigadores” que hoy vuelven a tener vigencia. Ya a fines de los años 80 hacíamos una crítica -en el mismo sentido que Eduardo Weiss lo hacía en el contexto mexicano- por implicar una situación doblemente engañosa. Primero, por desconocer que, al tratarse de “oficios diferentes” supone -como vimos- enfrentar distintas situaciones, distintas dificultades, distintos ritmos, distintas exigencias. Segundo, y tal vez más perverso, creemos que supone una desvalorización de la práctica docente en toda la *complejidad de su especificidad*. Desvalorización que se oculta al incorporar otra práctica como la “investigación” que pareciera adquiere mayor legitimidad, incluso entre los propios docentes.

Considero que hoy esta “desviación perversa” vuelve a plantearse en un doble movimiento de *enajenación* de la propia práctica docente.

* Una aclaración que corresponde hacer. Lo “no visible” o “no documentado” -por aislado/singular/no recurrente/- no siempre tiene una carga “utópica”. Los contenidos de esos aspectos se confieren en el proceso de análisis e interpretación de los mismos en relación con los contextos generales en que se inscriben.

Por un lado, detrás de las urgencias de elaboración de múltiples proyectos con la imposición de un vocabulario “técnico”/“experto” que no sólo *desvaloriza el saber docente*, sino que provoca -como me dijo una vieja maestra- la sensación de que “nada se sabe” (refiriéndose, también, a la retórica pedagógica, curricular, de “gestión”)

Por el otro, más que profundizar la apropiación del quehacer docente -como podrían hacer suponer las prácticas de “investigación”- “obliga” a correr detrás de la elaboración de proyectos que si son seleccionados suponen ciertos “incentivos” económicos -¿un camino privatizador de los salarios y de la escuela pública?- y, a la vez, generan un cúmulo de temores “difusos” a “desaparecer” si “no se elaboran”.

Es decir, un “clima de época” que, en los hechos, implica una banalización tanto de la complejidad que supone la *práctica docente* como de la investigación social. Banalización que, por los “ajustes” presupuestarios, los límites en los tiempos y en las condiciones laborales -tanto para docentes como para investigadores- nos conduce -perversamente- a una enajenación cada vez mayor de nuestras prácticas.

Estos procesos generados en las actuales *condiciones* producen, a nivel de las *prácticas docentes* una *desvalorización de la complejidad que implica ese quehacer* que, paradójicamente, ha calado en los mismos sujetos docentes y en sus instancias gremiales. En las distintas experiencias en que hemos trabajado la relación entre “investigación” y “práctica docente” se han evidenciado -en muchos, no en todos- las expectativas acerca de las “metodologías” que posibilitaran “investigar” problemáticas “comunitarias”, sociales, económicas y/o políticas más que, las propiamente educativas. Desde luego que estas preocupaciones no pueden ser objetables, menos aún, si se piensan a las situaciones educativas desde una perspectiva

integral que supone entenderlas al interior de procesos que la trascienden. No obstante, cuando estas preocupaciones se jerarquizan *desplazando* el interés por *la complejidad* de las situaciones educativas y de las mismas *prácticas docentes* -pensadas *en relación al trabajo en torno al conocimiento y los diferentes procesos de aprendizajes* -incluso del propio docente- me permito abrir alguna “sospecha”. Sospecha que me lleva a bucear acerca de las *condiciones del trabajo docente* relacionado con las *configuraciones de identidades profesionales* y los procesos de *neutralización del conocimiento y los aprendizajes*. En última instancia, de neutralización de los procesos de *enseñanza* como constitutivos de la *práctica docente*.

INVESTIGACIÓN Y FORMACIÓN/ PRÁCTICA DOCENTE. ENCUENTROS Y DESENCUENTROS.

Hasta aquí hemos planteado a las prácticas de “investigación” y “docencia” como oficios diferenciados. Nos referiremos ahora a las posibilidades de encuentros entre Investigación -como generadora de nuevos conocimientos- y Práctica Docente -en su especificidad de práctica pedagógica- para poner de relieve, en primer lugar, *los modos de relación con el CONOCIMIENTO*, eje de una y otra práctica y, de ahí, *campo de intersección* de las mismas.

En segundo lugar, analizaremos algunos de los caminos que hemos seguido desde la investigación socioeducativa que podrían brindar concepciones, criterios y herramientas como modos de pensar y re-pensar las prácticas y procesos escolares y particularmente la Formación/Práctica Docente. Es decir, extraer algunos usos de las investigaciones socioeducativas orientados a determinadas transformaciones educativas sin que implique un desplazamiento de la especificidad de la práctica docente.

LOS MODOS DE RELACIÓN CON EL CONOCIMIENTO

Analizaremos el *conocimiento* como *campo de intersección* de la *práctica de investigación* y la *práctica docente*. No obstante, ubicaremos la temática fundamentalmente, desde la perspectiva de la *práctica docente*.

Tal preocupación por considerar los *modos de relación con el conocimiento* deviene de la importancia que otorgamos

a estas cuestiones ya que posibilitan la visibilidad de distintas *situaciones docentes* y, al mismo tiempo, hacen más comprensible la complejidad y los condicionamientos que atraviesan el *oficio magisterial* en los distintos niveles educativos desde el de maestro/a de la EGB hasta el de profesor/ra de los institutos (ex)secundarios, terciarios o universitarios.

Por lo tanto, ampliaremos algunas ideas que ya enunciábamos en este texto presentando una aproximación a determinadas sistematizaciones que había realizado hace unos años para pensar la *práctica docente universitaria*². No obstante la particularidad que en la Universidad adquiere la relación docencia/investigación, -incluso por la misma tradición de esa relación-, consideramos que ésta resulta útil para pensar la práctica docente de otros niveles educativos. De hecho, la hemos trabajado con maestras/os y profesores/ras primarios, secundarios y terciarios.

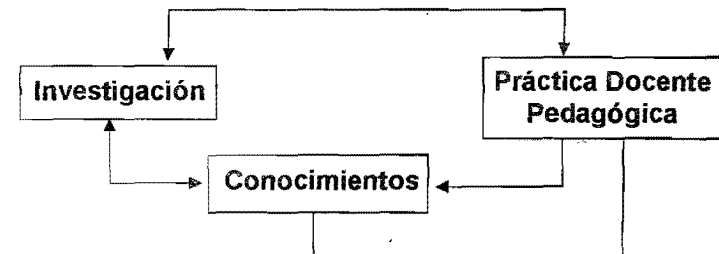
Mostraremos diferentes *modos relacionales con el conocimiento* destacando tres situaciones en las que pueden estar inmersos los/las *docentes* en sus *prácticas de enseñantes*.

Dentro de la presentación que haremos -que, la esque-

² E. Achilli (1996): *Contexto del aula universitaria. Dimensiones socioculturales* (Documento base del Seminario dictado en la Universidad Nacional de Río Cuarto; Córdoba); (1997) *Investigación de la práctica docente universitaria* (Documento base del Seminario dictado en la Universidad Nacional de San Luis). Algunas de estas ideas fueron re-trabajadas en "*Práctica Docente e Investigación educativa. Consideraciones metodológicas*", Documento base del Seminario "*Aprender a Investigar, Investigando*" Proyecto Regional F.I.D.E.B. (Formación Inicial Docente de Educación Básica); Escuela "Marina Vilte"; Confederación de Trabajadores de la Educación de la Rep. Argentina (CTERA); Buenos Aires, setiembre de 1997.

mática, de hecho, opaca las múltiples situaciones que se construyen cotidianamente en la docencia-, es importante no entender a las diferenciaciones que marcaremos como situaciones en las que pueden "clasificarse" el conjunto de prácticas docentes. Por el contrario, las planteamos como grandes tendencias o, sería mejor decir, como "construcciones claves" -en el sentido de una abstracción que acentúa ciertos aspectos parciales de una problemática más compleja-, con la intención de re-marcar y explicitar con más claridad los condicionamientos que limitan a esta práctica. Por ende, no remite a situaciones "individuales"; más bien parte de entender a los *sujetos* y a sus *prácticas* como *sociales*. Ello supone inscribirlas en un momento histórico que, como ha dicho el historiador Carlo Guinzburg (1981), se transforma en la "jaula flexible e invisible" donde los sujetos pueden desplegar una cierta "libertad condicionada".

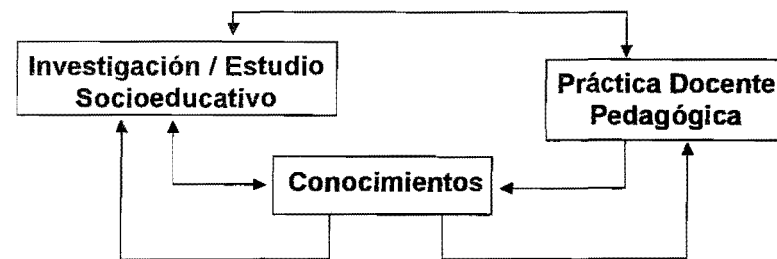
a) Un modo relacional dialéctico con el conocimiento



En este diagrama deseamos mostrar situaciones en que los docentes participan tanto en la producción/generación de un campo de *conocimientos* a través de procesos de *investigación*, como en la “transposición didáctica” o -mejor- en la circulación de esos conocimientos mediante los *procesos de enseñanza y aprendizaje* desplegados en el contexto áulico. Por ejemplo, la docencia de un historiador que ha construido un determinado conocimiento que, a su vez, lo despliega en circunstancias de aprendizajes. El ejemplo puede extenderse a otros “oficios”: los de geógrafos, físicos, sociólogos, antropólogos, científicos de la educación, matemáticos, biólogos que, además, “enseñan” los conocimientos generados.

A este modo de relacionarse -desde la práctica de enseñantes- con el conocimiento lo denominamos *complejo/dialéctico* atendiendo a las mutuas interrelaciones y modificaciones que pueden producirse en el proceso de pasaje de los *conocimientos* construidos en la investigación al de *conocimientos* re-trabajados en situaciones de *aprendizajes intersubjetivos*. Entre las prácticas de generación de los conocimientos y las prácticas docentes en sí, se producen un conjunto de situaciones que transforman tanto al sujeto docente investigador como al mismo conocimiento que circula.

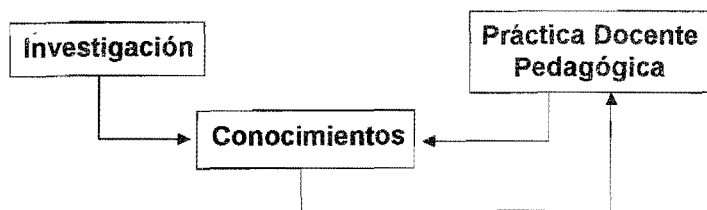
Si consideramos este *modo relacional* para el caso específico de *conocimientos socioeducativos* estos procesos de recursividad dialéctica adquieren particular interés ya que acercan las prácticas de investigación a las prácticas docentes o de formación.



Resulta particularmente enriquecedor la dialéctica que se produce en la circulación de conocimientos generados sobre un *campo de investigación* que, a la vez, es constitutivo del *campo* en el que se inscribe la *práctica docente*. Estas instancias de recursividad, generadas en un contexto dialógico entre sujetos de la educación, transforman los conocimientos y las prácticas de investigación y docencia en un doble movimiento. Por el re-trabajo que implica derivarlos del campo de la investigación al campo de la enseñanza y, además, por la re-significación de un conocimiento en el que están implicados -directa o indirectamente- los mismos sujetos y sus circunstancias socioeducativas. Se abre la posibilidad de construir, en esa dialéctica, un espacio de *socioanálisis educativo* en el que se podría articular “investigación” y “formación docente” de un modo productivo.

Si bien volveremos sobre ello en el próximo acápite, estas reflexiones pueden trasladarse al considerar la práctica docente que se expresa en el *modo relacional* del siguiente diagrama:

b) *Un modo relacional de apropiación dialéctica del conocimiento*

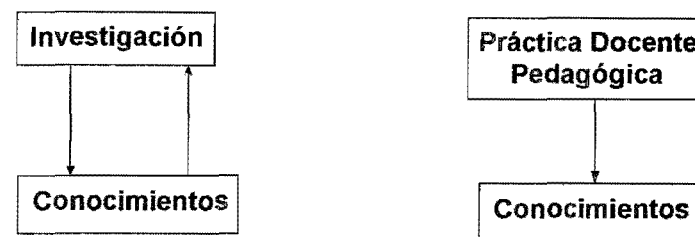


Bajo un *modo de relación* con el *conocimiento* que caracterizamos de *apropiación* nos interesa incorporar un conjunto de situaciones que podríamos considerar como las más generalizadas en las prácticas docentes. La modalidad que mostramos anteriormente resulta parcial ya que no siempre coincide investigación y docencia y, aún cuando sea así, la mayor parte del *conocimiento* que circula en el aula es resultado de *procesos de apropiación*. Utilizamos la noción de *apropiación* para definir ese proceso mediante el cual los docentes se involucran *activamente* en la internalización de un objeto o campo de conocimiento. En ese proceso, resulta transformado y reconstruido. Es un modo de relación que implica un trabajo reflexivo que incorpora el conocimiento a partir de entender/conocer su lógica, sus fundamentos, sus diferenciaciones. Un trabajo de contrastación crítica del conocimiento acumulado como base para decidir qué recortes hacer, cómo, por qué. Tal modo de *relacionarse con el conocimiento* posibilita desarrollar una práctica docente/pedagógica caracterizada por un *posicionamiento* frente al mismo y, por lo tanto, consciente de las selecciones y jerarquizaciones que se realizan para trabajar en el contexto del aula. En síntesis, una *apropiación/internalización*

de los conocimientos a trabajar que permite realizar selecciones pertinentes, evaluarlos en su interacción con los sujetos de aprendizaje, transformar y transformarse en las prácticas de enseñanza. En este sentido, entendemos la práctica docente como “trabajo intelectual” tal como lo plantearemos en el siguiente capítulo.

c) *Un modo relacional “enajenado” del conocimiento*

Con el siguiente esquema pretendemos mostrar una modalidad relacional con el *conocimiento* que, a diferencia de la anterior, implica un corte a modo de profunda discociación, entre el/los *conocimientos* generados en el campo de la investigación y aquellos *conocimientos* que circulan en el aula. O, es más claro decir -aunque parezca más duro- que se trata de una práctica docente disociada del conocimiento.



Supone una relación de “*exterioridad*” con los *conocimientos* generados. Un “contacto” con determinado campo de *conocimientos* “obligado” por los requerimientos de la práctica pedagógica. En este sentido, se construye una práctica reducida a mera transmisión, a un trabajo de “ejecución” de un conoci-

miento “externo” al docente. Una práctica limitada a la circulación de un conocimiento “ajeno”, “no perteneciente” ni incorporado a la propia experiencia de trabajo. Es decir, una *práctica docente alienada* en la medida que se trabaja con un conocimiento que ni se ha generado ni se lo ha *apropiado* significándolo y re-significándolo en el proceso pedagógico.

Estas situaciones al entenderlas como generadas por distintos condicionamientos que cruzan las prácticas docentes trascienden lo que podría plantearse como “responsabilidad” individual del docente. Como ya expresamos, aquí nos proponemos mostrar situaciones que suponen un sujeto social en el sentido de un sujeto inscripto en determinado contexto sociohistórico y cultural y, por lo tanto, dentro de la “jaula flexible” de una época en la que puede jugarse determinada “libertad condicionada”. Situaciones que, a modo de problemáticas a *objetivar* al interior de las propias prácticas de los sujetos involucrados, podrían “ampliar” los márgenes de esas “jaulas flexibles” si son consideradas y re-consideradas en procesos de co-construcción *colectivos*.

CAMINOS PARA LA OBJETIVACIÓN DE LA COTIDIANEIDAD ESCOLAR

Hemos visto, en las modalidades de *relación con el conocimiento* algunas de las situaciones configurativas de la *práctica docente*. Situaciones que muestran como trasfondo las articulaciones entre dicha práctica y los *procesos de investigación* o generación de los conocimientos.

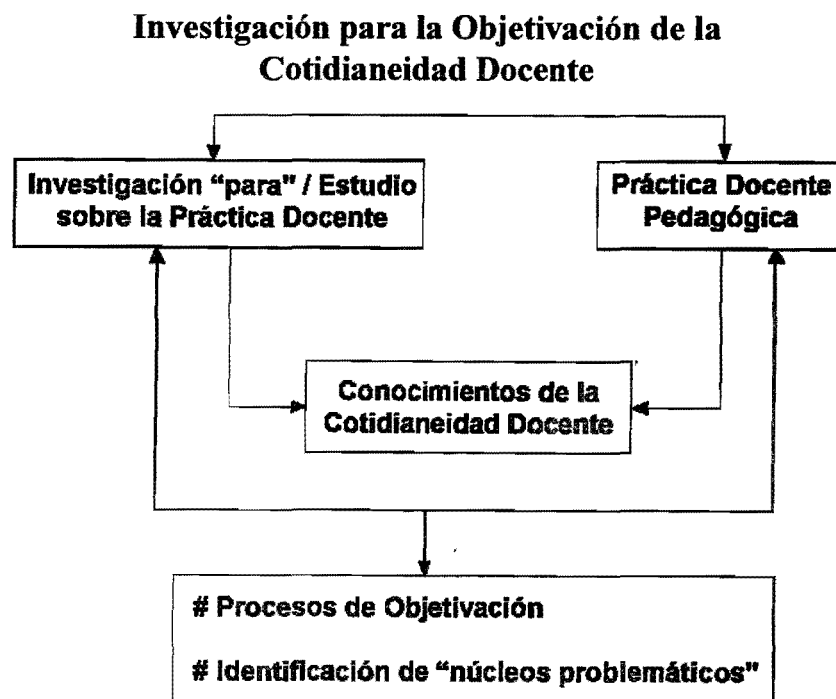
En las modalidades que denominamos *recursivas* o *complejas* intentamos mostrar situaciones en que coinciden procesos de *investigación* y de *docencia*. El *conocimiento* construido

es, a la vez, transferido en situaciones pedagógicas.

En las modalidades de *apropiación* quisimos mostrar un *modo relacional con el conocimiento* que consideramos es el que caracteriza a una *práctica docente* desarrollada en torno a su especificidad. Es decir, alrededor del trabajo sobre el conocimiento.

Finalmente, mostramos como *modo relacional enajenado* situaciones que implican una disociación de ese trabajo.

Plantearemos a continuación la relación de determinados procesos de *investigación* con la *formación/práctica docente* como posibilidad de intercambios que posibiliten abrir caminos hacia la *objetivación* de los cotidianos escolares.



Con la noción de “*objetivación*” entendemos -desde un punto de vista metodológico- la incorporación de la *reflexividad* en los procesos de investigación o “estudio” de un determinado campo problemático. De modo general, ello supone ejercer la duda y, en consecuencia, la *crítica* tanto de los procedimientos como de las categorías con que nos apropiamos de una realidad sociocultural y la *construimos* como *objeto de estudio*.

No obstante, la cuestión de la reflexividad en la investigación merece algunas aclaraciones ya que, muchas veces, no pasa de ser un “eslogan” discursivo asistemático y sin ninguna rigurosidad en su implementación. Tampoco habría que confundirla con algunos planteamientos de la llamada “antropología posmoderna” que se declara “reflexiva” al deleitarse -“narcisísticamente”- en análisis de la subjetividad que despierta, la experiencia de campo, en el propio investigador.

Al desplazar esta noción a la relación entre el campo de la *investigación* o “estudio” con el de la *práctica o formación docente*, lo que se intenta es *hacer visible* -a través de determinados instrumentos conceptuales y metodológicos- aquello que “no vemos” del mundo escolar -en sentido amplio- por estar inmersos en él. No lo “vemos” ya sea por la *obviedad* con que se nos presentan la familiaridad de prácticas y procesos de los que somos parte o, ya sea, como vimos, por carecer de esquemas conceptuales que nos permitan “ver” aquello que está “fuera” de nuestro sentido común cristalizado. Además, porque es dificultoso “ver” “más allá” de los fenómenos que se nos imponen por la fuerza de su presencia. Es decir, porque es dificultoso hacer visible aspectos que subyacen al objeto aparente, “ingenuo” en que se muestra o manifiesta nuestras prácticas escolarizadas.

A su vez, estos procesos de objetivación, permiten la

identificación de “*núcleos clave*” de las prácticas educativas. A nivel de los procesos de investigación, utilizamos la noción de “núcleo clave” para considerar distintas cuestiones de orden teórico metodológico.

En primer lugar, un “núcleo clave” se constituye en lo que conocemos como un *constructo analítico* que permite reunir y vincular distintos tipos de datos. Supone la *construcción de nexos* entre información dispersa y fragmentada en torno a determinada situación socioeducativa *clave* que, como tal, implica la condensación de otras.

En segundo lugar, desde el enfoque con el que trabajamos, esos *núcleos claves* son *jerarquizados* en el análisis tanto por razones teóricas -permiten imbricar determinadas condiciones y límites sociohistóricos de los procesos escolares con los saberes y significaciones que construyen los sujetos implicados- como por el hecho de representar, a su vez, lo que denominamos “*núcleos problemáticos*”. Es decir, *núcleos* que remiten a situaciones cristalizadas/rutinizadas a modo de obturadores que limitan el desarrollo *integral* de prácticas, relaciones y procesos educativos. Obturadores que, por lo general, son implícitos y se configuran con una carga *contradicciones* que pueden ser de distintos órdenes, incluso las más elementales, como son aquellas entre lo “que se dice” y lo “que se hace”. De ahí, su carácter *problemático* y, la mismo tiempo, abierto a desestructuraciones.

Por ello, la construcción de estos “*núcleos clave*”, al hacer *visibles* tales problemáticas de la vida escolar, posibilita algún avance en el conocimiento de la misma y, a su vez, dicho conocimiento al *des-cotidianizarlas* puede ser relevante en los procesos de *resignificación de las prácticas*. (E.Achilli; 1995;1996). Esto es posible si entendemos como “des-

cotidianización” un doble proceso *crítico* -intelectual- que incluye:

a) el trabajo de contrastación de informaciones parciales e integración de las mismas a un conjunto que la torna entendible y

b) la inscripción -en dicho trabajo- del involucramiento *intersubjetivo* de la propia *práctica*.

En este sentido, pensamos que el *enfoque socioantropológico* con que venimos desarrollando la *investigación de la cotidianeidad escolar* ha resultado fructífero en el encuentro con instancias de *formación docente*. Trataré de explicitar algunos de los ejes con que lo identificamos.

LA INVESTIGACIÓN SOCIOANTROPOLÓGICA.

Trataremos de referirnos brevemente a algunos aspectos de la *investigación socioantropológica*, destacando aquellos ejes que privilegio desde un *enfoque* orientado al conocimiento de la *cotidianeidad escolar* que, a la vez, podrían desplazarse a las prácticas de *formación docente*, al amparo de las advertencias ya realizadas. O sea, un desplazamiento sin neutralizar la particularidad del oficio docente en toda la *complejidad* que supone la *lógica* de la *acción pedagógica* dirigida a producir *transformaciones* en los sujetos mediante los *aprendizajes* correspondientes.

Más bien, pensamos que pueden retomarse algunas de las *estrategias* que utilizamos -en el trabajo de campo y el análisis del material generado- como herramientas pertinentes para generar procesos de *objetivación* de las *propias cotidianeidades*. Es lo que realizamos en los encuentros con docentes y, de modo más específico, en lo que denominamos *Taller de Educadores*, cuya *lógica* de implementación desarrollaremos en el próximo capítulo.

De todos modos, para que estas *estrategias* no sean consideradas “técnicas” vacías de contenido, me interesa inscribirlas dentro de un *enfoque* teórico que le confiere sentido. A su vez, agregaría otra advertencia, la importancia de no sacralizarlas a modo de única posibilidad de lograr determinadas instancias formativas.

Teniendo en cuenta que dicho *enfoque* recupera el quehacer “etnográfico” -aun cuando preferimos designarlo como *socioantropológico* asumiendo una concepción más abarcativa e integradora- y que, en la investigación educativa se ha extendido tanto la denominada “etnografía”, trataré, en principio, de

referirme a ella con la intención de aclarar algunas confusiones surgidas ante variados significados y usos con que circula para, luego, destacar nuestro punto de vista.

LOS USOS DE LAS ETNOGRAFÍAS ESCOLARES³

Bajo el nombre de Etnografía se hace referencia a distintos supuestos, aun dentro de la misma Antropología, campo disciplinar en el que se origina. Se la considera una “rama” antropológica vinculada a la *descripción* de los grupos étnicos. Rama diferenciada de la “etnología” tras el supuesto de que ésta trasciende el carácter descriptivo mediante la teorización y comparación de los diferentes “etnos” o pueblos. De ahí que, en la misma Antropología, subyace un fuerte supuesto de entender la Etnografía como “etapa” *descriptiva* en el proceso de investigación de un grupo humano. De ello se desprende una concepción de la “descripción” como momento a-teórico. Concepción discutible ya que pareciera ser posible “describir” como si sacáramos una fotografía.

En realidad, la descripción, como un determinado nivel de construcción de conocimientos, está siempre mediada por alguna orientación conceptual que -explícita o implícitamente- jerarquiza algunos aspectos sobre otros.

En cuanto a la expansión de la etnografía como enfoque de investigación educativa en América Latina, desde finales de

³ Aquí retomo algunas consideraciones planteadas en el Panel: “Investigación en la Formación Académica y en la Intervención Profesional” del *Encuentro Académico Nacional* organizado por la Federación Argentina de Unidades Académicas de Trabajo Social -F.A.U.A.T.S.- en la ciudad de Santa Fe el día 25 de Setiembre de 1998.

los ‘70, más que derivada de un desarrollo disciplinar de la antropología, se manifiesta, fundamentalmente, como parte de la polémica metodológica frente a las tradiciones ortodoxas positivistas.

Surge y se extiende en el contexto de la insatisfacción provocada por las investigaciones caracterizadas por J.J. Brunner (1984) como “macroproblematizadoras” las que se han basado en una valorización exclusiva de las explicaciones cuantitativas.

De ahí que, la *etnografía* se introduce como herramienta para acceder a “lo cualitativo”. En esta dicotomía se la usa *reduciéndola* a una técnica ligada, por lo general al *trabajo de campo*. Otro supuesto que la disocia de la perspectiva teórica.

En los últimos años, en la visión de la antropología norteamericana “posmoderna”, la Etnografía remite de un modo preponderante a una epistemología enclavada en la *ficcionalidad* de la realidad y de su conocimiento. Al discutir la posibilidad de objetivar cualquier fenómeno, práctica o proceso deriva en una *relativización* del conocimiento con todas las implicancias que supone, incluso, a nivel ético, cuando se afirma la igualdad de las diferentes “interpretaciones”.

Desde nuestro punto de vista, planteamos la etnografía dentro de un *enfoque socioantropológico* sustentado tanto en fundamentos teóricos epistemológicos acerca del mundo social -socioeducativo- como en consideraciones metodológicas vinculadas a un modo *relacional* de construir conocimientos. Implica descartar su reducción a un método o a una concepción de la descripción como momento a-teórico. Un enfoque que caracterizaremos a través de determinados *ejes clave* que, en esta instancia, jerarquizamos por considerar de mayor pertinencia.

En primer lugar, un núcleo que remite al interés o la orientación de la antropología por lo que muchos autores han denominado la *documentación de lo no documentado*. Es decir, un interés por conocer aquellos aspectos de la vida social que habitualmente no se hacen públicos. Situaciones que se viven en el *cotidiano* -ya sea como formas rutinarias del quehacer o como singularidades aisladas- y que, no obstante ser el modo en que se desenvuelve gran parte de la vida social, al no tematizarse, no transformarse en “conceptos públicos”, quedan desconocidos. El campo de lo no documentado puede remitir a problemas de distintos órdenes: lo familiar, lo obvio, lo intersticial, lo informal, lo paralelo. Parte de lo no documentado remite a lo que A. Giddens (1982) -replantando una noción que ya había utilizado Marx- llama “conciencia práctica” para referirse a los modos tácitos de conocimiento que los sujetos generan en los contextos de su vida diaria. También, dentro de lo “no documentado” se puede ubicar “lo oculto” ya sea como el entramado de los intereses y poderes de quienes dominan y que nunca ponen por escrito (E. Rockwell; 1987) como, así también, el de las resistencias o luchas de los sujetos.

De hecho, ese campo de lo “no documentado” no es autónomo ni adquiere intelegibilidad aislado de otros procesos institucionales y estructurales en los que se inscriben. Desde un punto de vista teórico metodológico supone recuperar aspectos heterogéneos y contradictorios del mundo social. Analizar aquello considerado como “residual” y abandonado para el conocimiento por las tradiciones del “consenso ortodoxo” como denomina A. Giddens (1982). Aquello que no es recurrente, que no marca tendencia, que no puede ser disuelto en determinadas formalizaciones del conocimiento y/o subsumidos en esquemas hipotéticos deductivos que, por lo tanto, resulta residual.

En síntesis, conocer la vida social desde estos aspectos

“no documentados” implica no sólo inscribirlos en los contextos más generales que le otorgan sentido sino, también, analizar los fenómenos heterogéneos y contradictorios al interior de aquellos que son recurrentes y marcan tendencias.

En segundo lugar, otro eje que jerarquizamos dentro de este enfoque, remite a la importancia que otorgamos al “*conocimiento local*” (C. Geertz; 1994) El conocimiento, las representaciones, las significaciones, las expectativas e intereses que representan y producen los sujetos involucrados en las prácticas y relaciones que son objeto de nuestros análisis, se tornan parte relevante del conocimiento de determinada cotidianeidad contextualizada. Aquí resulta importante destacar con qué concepción de sujeto trabajamos. Sujetos que, inscriptos en las condiciones de un determinado momento sociohistórico, juegan -como ya dijimos siguiendo a C. Ginzburg (1981)- su propia libertad condicional dentro de la jaula flexible e invisible de su época. Es decir, sujetos que reproducen y resisten al mismo tiempo. Sujetos con capacidad de transgredir y de zafar a los imaginarios cristalizados aun cuando, al mismo tiempo pueden colaborar en su reproducción o fortalecimiento.

Finalmente, el acceso al conocimiento de la *cotidianeidad* -en la complejidad que suponen los cruces de los aspectos no documentados con los institucionalizados, los estructurales y con el conjunto de conocimientos y significaciones que co-construyen los sujetos- implica rescatar el *trabajo de campo* como experiencia prolongada del investigador en un ámbito delimitado.

Metodológicamente, supone una estrategia interactiva con los sujetos. Este espacio interactivo otorga determinadas características al proceso de construcción de conocimientos.

Difiere de otras estrategias de tipo “directivas” en los que se accede a cierta información extensiva en encuentros únicos/limitados con los sujetos. Desde nuestra perspectiva decimos que se produce información sobre la cotidianidad al modo de “*datos convergentes*” (C.Geertz,1994). Es decir, una información heterogénea y no estandarizada que, no obstante, permite analizar y explicar diferentes procesos en la medida en que los sujetos que la producen se hallan implicados unos con otros. Se trata, como dice C.Geertz, de una “red mutuamente reforzada de comprensiones sociales”. Si bien privilegiamos este tipo de información obtenida en la experiencia de campo, consideramos importante contrastar, complementar con información derivada de otras fuentes (censos, estadísticas, archivos históricos, etc.).

Dentro de la dinámica del trabajo de campo, destacamos ciertos aspectos de su implementación.

a) Se supone que el inicio de un trabajo de campo resulta una tarea de entrenamiento para “observar cada vez más” ya que se reconoce un empobrecimiento de la percepción a partir de la selectividad que impone las teorías explícitas o implícitas, los prejuicios, el sentido común académico del investigador/ra. Selectividad que neutraliza o elimina distinta información que -apriorísticamente- se descarta como irrelevante. Para el acceso -en profundidad- a la información de campo se pueden utilizar distintas estrategias metodológicas. Entre las mismas mencionamos: la *observación*, las *entrevistas no estructuradas* y distintas *estrategias grupales*.

b) El conjunto de información de campo se inscribe en lo que denominamos *registro etnográfico*. Un documento que elaboramos respetando al máximo “la textualidad” de los eventos en contexto. Prestamos bastante atención a la construcción

de estos registros por la relevancia que adquieren como fuentes a analizar. Aquí también hemos intercambiado y contrastado estas formas de registro con otras prácticas propias del campo educativo para ver la importancia que tiene la elaboración de crónicas fiables tanto para la construcción de un objeto de investigación como de “intervención” pedagógica.

c) El acceso a la información se va dialectizando con el proceso de *análisis interpretativo* generando sucesivas anticipaciones hipotéticas orientadoras de nuevas búsquedas en un movimiento espiralado en el que cada vez se integran más detalles. Aquí el *análisis* -además de la simultaneidad con la recolección- no tiene la característica de síntesis de la información como en las tradiciones ortodoxas de investigación. Se entiende como desmenuzamiento, problematización y ampliación de la información en la medida que se requiera para chequear y ampliar alguna anticipación hipotética.

Además de considerar al “análisis” de tal modo, cuando hablamos de *interpretación* lo hacemos en dos sentidos. Por un lado, en el sentido tradicional, de vinculación con aspectos conceptuales más generales. Por el otro, de comprensión del significado que producen los sujetos.

d) Finalmente, en la investigación etnográfica se construye una *descripción* basada en el ordenamiento jerarquizado -desde alguna direccionalidad conceptual- de la información relevada. Descripción que supone un conocimiento cargado del contenido concreto de las prácticas, los procesos y las significaciones que construyen los sujetos.

Decimos que este *nivel de construcción de conocimientos* “cercano” a la vida escolar, puede resultar más pertinente en los encuentros entre investigación y formación docente. Si

bien dentro de la investigación socioantropológica apuntamos a niveles de explicación conceptual de mayor generalidad estructural, ponderamos la investigación etnográfica como un quehacer descriptivo que puede potenciar esos diálogos. Articular procesos de generación de conocimientos y procesos sustentados en alguna acción de transformación educativa, como la misma práctica y/o formación docente.

Para terminar quisiéramos reiterar que, sin pretender hacer de la etnografía una panacea única, la elección de un enfoque socioantropológico -que implica simultáneamente una concepción teórica de la cotidianidad social/escolar y un modo de resolución metodológica- no es neutra ni desinteresada en un sentido práctico, o si se quiere político general. Como ya dijimos, el interés por dar existencia teórica a lo obvio, a lo oculto, contradictorio y desconocido de la vida diaria, recuperando al sujeto de las acciones socioeducativas, recuperando su "racionalidad subjetiva" puede contribuir -como dice E. Morín (1984)- a reconocer y ayudar a las aspiraciones individuales y colectivas que, en nuestro caso, expresan docentes y/o padres. Reconocimiento que intenta, de algún modo, ampliar la autonomía de sujetos implicados en el hecho educativo. En tal sentido, la respuesta que estaremos dando a la cuestión socioeducativa no será de manipulación. Como ha planteado N. Lechner (1984), la vida cotidiana no es sólo un "campo de lucha" también habrá que considerarla un "instrumento de lucha". Es en la cotidianidad de sus vidas donde los sujetos expresan "la lucha" por desembarazarse -o no- de aquello que "han hecho con ellos" al decir de Sartre.

Taller de educadores e identidades docentes.

Experiencias en coordinación

.2.

PRÓLOGO: UNA PRÁCTICA EN EL OFICIO DE COORDINACIÓN

El objetivo de esta sección es compartir una experiencia en *coordinación* de lo que denominamos "*Taller de Educadores*" como parte de la difusión de un enfoque de investigación socioeducativa que, a la vez, lo es de capacitación de docentes en actividad.

Ya que se trata de compartir una experiencia propia, este Prólogo tiene como sentido esclarecer algunos aspectos contextualizadores de la misma. Para ello ubicaré algunos hitos y concepciones desde donde fui configurando una práctica en la *coordinación de procesos grupales* a modo de un *oficio*. Antes, corresponde aclarar que con esta idea de *oficio*, intento poner de relieve una doble observación. Por un lado, que se trata de una práctica en la que se adquiere una competencia pertinente a través de un *permanente aprendizaje* mediado por la *experiencia de su ejercicio*. Por el otro, que dicho ejercicio -de coordinación- se sustenta y adquiere sentido como parte de

un enfoque teórico en el que se inscribe. De tal modo, un *oficio* que supone la apropiación y/o aprendizaje simultáneo y no dissociado de esos niveles imbricados en los procesos de coordinación. Y la apropiación del nivel conceptual referido a los fundamentos teóricos metodológicos -tanto en lo que hace a la investigación como a la capacitación- y del nivel en que tales fundamentos se ponen en juego inscriptos en el mismo ejercicio de la práctica de coordinación.

En relación a la conformación de este *oficio* -vinculado específicamente a la *coordinación de estrategias grupales*- podría ubicar sus comienzos en los años '70, como parte de una línea de trabajo socioantropológica. De hecho, una "línea" de trabajo grupal con múltiples "ramificaciones" que implementamos en distintos proyectos⁴ y, simultáneamente, nos fuimos formando "en grupo". Esos proyectos fueron influenciados -en lo referido a las *prácticas grupales* y a los *procesos de coordinación*- por parte del contexto teórico y metodológico de ese momento en Argentina. Algunas de tales influencias se vinculan a los aportes derivados de las investigaciones sobre "*grupos operativos*" que desarrolló el Dr. Enrique

⁴ Se trata de proyectos que realizamos en el campo educativo y en salud mental. En el campo educativo, una experiencia con docentes universitarios -en el año 1971- y otra a nivel de la organización de una experiencia institucional -"total"- de nivel medio -desde 1971 a 1983-, en la que nos implicamos como parte del personal docente, primero, y directivo, luego. En el campo de la salud mental, como parte de un proyecto de "comunidad terapéutica" iniciado en 1970. Formamos parte del mismo -junto a la colega Marta Schapira- del equipo terapéutico -constituido por médicos psiquiatras, psicólogos y el personal de enfermería- tratando de recuperar, desde una perspectiva que podríamos caracterizar como "transdisciplinaria", los aportes de la antropología sociocultural.

Pichon-Rivière a partir de la llamada "experiencia Rosario", realizada en 1958⁵. Para E. Pichon-Rivière el "grupo operativo" se transforma en un "laboratorio social" experimental en el que se indagan distintos fenómenos psicosociales. Refiere a un grupo centrado en determinada *tarea* y que tiene por finalidad *aprender a pensar* en términos de resolución de las dificultades creadas y manifiestas en el campo grupal y no en el de cada uno de sus integrantes. Plantea que el propósito de los grupos operativos está centrado en la "movilización de estructuras estereotipadas, dificultades de aprendizaje y comunicación". Los "grupos operativos" son "laboratorios sociales" en la medida que "la acción y la investigación son inseparables" (E. Pichon-Rivière; 1978).

Sobre la base de alguno de esos fundamentos, retrabajados en la década del 80, nos involucramos en la implementación de los denominados "*Taller de Educadores*" vinculados al perfeccionamiento de docentes en actividad, sobre los que luego nos detendremos. Desde finales de los '80 y hasta la actualidad, hemos ido recreando estos antecedentes en otra línea de trabajo vinculada a un proyecto⁶ desarrollado con maestros/as en escuelas insertas en contextos de "*pobreza es-*

⁵ Se denominó "Experiencia Rosario" por haberse desarrollado en la ciudad argentina de ese nombre.

⁶ Proyecto: "*Escuela, familia y etnicidad en contextos pluriculturales de pobreza urbana*"; Consejo de Investigaciones de la Universidad Nacional de Rosario; Argentina.

⁷ Se trata de grupos poblacionales que históricamente han registrado necesidades básicas insatisfechas, cuyos asentamientos socioespaciales urbanos se configuran en las denominadas "*villas miserias*". Según un estudio reciente, en la ciudad de Rosario viven en estas condiciones, aproximadamente 150.000 personas (Fundación Banco Municipal de Rosario: (1996)

tructural” de la ciudad de Rosario, (Argentina)⁷. Es una línea que supone procesos de *investigación socioeducativa y sociourbana*, combinados con lo que llamamos procesos de “*planificación participativa*”. Con esta nominación hacemos referencia a distintas modalidades de coparticipación dialógica generada entre sujetos que intentan lograr determinados objetivos y propósitos al interior de un *campo problemático* que les es común. La *coparticipación* implica tanto a los sujetos involucrados directamente con el problema social del que se trate, como a los sujetos que, aunque “externos” al problema, colaboran en el *proceso de planificación* de las actividades tendientes al logro de los objetivos acordados. Además, estos *espacios interactivos* se constituyen, en nuestro caso, en *estrategias grupales de investigación sociocultural*. En este proyecto se han implementado dos modalidades: el *Taller de Educadores* -en sus distintos diseños metodológicos- y lo que denominamos *Taller de la memoria grupal* con miembros de la comunidad toba.

De ahí que, en nuestra experiencia de trabajo, inscribimos la *práctica de coordinación* en la concepción que orienta al *Taller de Educadores* y su *lógica de implementación*. En tal sentido y, desde el punto de vista de la función que desempeña, se puede caracterizar a la *práctica de coordinación* como la responsable de *facilitar, potenciar e imprimir determinada*

Asentamientos irregulares de Rosario. Actualización 96. A su vez, implica determinada *heterogeneidad sociocultural y étnica* como resultante de las migraciones desde distintas regiones del país. De estas migraciones, la autopercepción *étnica* más clara, deriva del conjunto social configurado por familias de aborígenes tobas que comienzan a llegar a la ciudad desde la década del 60. Aproximadamente 1000 familias aborígenes residen en la ciudad de Rosario, con un promedio aproximado de 8 integrantes.

direccionalidad a los procesos grupales de construcción y apropiación de conocimientos sobre una problemática socioeducativa acordada previamente con los participantes. Esta caracterización se basa en algunos supuestos que requieren ser aclarados.

En primer lugar, esta *práctica* no se inscribe en concepciones caracterizadas por un *espontanismo grupal*. Si bien se entiende a la *coordinación* a modo de una práctica facilitadora de la *participación democrática* de los participantes, no significa que ello se realice sin un *sentido direccional*. Por el contrario, se facilita la participación desde una clara direccionalidad tendiente al logro de los objetivos acordados grupalmente.

Segunda aclaración, tampoco se inscribe en concepciones empiristas al modo de las técnicas de “*dinámica grupal*” o de “*movilización grupal*”. Como luego veremos, se sustenta en un *enfoque -socioantropológico-* integral que pone en tensión el perfeccionamiento de educadores en ejercicio y la investigación socioeducativa en *campos problemáticos* acotados.

Tercera aclaración, el lugar de la *coordinación* en el proceso grupal se diferencia del conjunto de los participantes ya que se coloca como un observador “externo” del proceso que se genera⁸. Aun cuando se trate de una *práctica* desarrollada a modo de un *co-pensador grupal*, quien la ejerce se diferencia del conjunto de los participantes por su posición *des-centrada* del grupo. Esta posición es la que permite *facilitar y orientar* el

⁸ El encomillado de la noción de *extérno* intenta marcar la relatividad de la expresión. Sabemos que, de hecho, quien ejerce la *coordinación* se involucra en el proceso grupal. Sin embargo, su diferencia con los demás participantes radica en que debe ubicarse como un observador y analista de ese proceso si pretende *facilitarlo y orientarlo* hacia los objetivos consensuados.

trabajo grupal. Por ello es que se la ha comparado con la práctica del director técnico de un equipo de fútbol quien facilita el juego sin jugar (R.Vera;1988).

Dicho lo anterior, y para entender como concretamos de un modo particular este *oficio de coordinación*, explicitaré las características de los denominados *Talleres de Educadores* en los que se ponen en tensión un diseño didáctico tendiente al perfeccionamiento de docentes en actividad con un diseño orientado a la generación de conocimientos socioeducativos. Prestaré especial atención al *oficio de coordinación* como una práctica en la que se tensionan distintas dimensiones y niveles del *proceso grupal*. Para su caracterización consideraré la *lógica de los diseños de implementación* del Taller de Educadores, en la que se articulan tanto los encuadres metodológicos como las secuencias del proceso general del mismo.

¿QUÉ SE ENTIENDE POR TALLER DE EDUCADORES?

Con el nombre de *Talleres* se entienden experiencias muy dispares de propuestas pedagógicas que se han desarrollado en América Latina desde la década de los '70. En las mismas podrían reconocerse como elemento común una concepción de aprendizaje basado en el trabajo colectivo e integrado de la "teoría" y de la "práctica".

Lo que nosotros denominamos "*Taller de Educadores*" implica una *modalidad grupal* de trabajo orientada tanto al *perfeccionamiento docente* como a la *investigación socioeducativa*. Un espacio de *coparticipación* entre docentes en actividad y equipo de investigación socioeducativa alrededor de una *problemática socioeducativa* acordada grupalmente.

En síntesis, el *Taller de Educadores* es una modalidad de producción de *conocimientos* cuyos fundamentos se centran en la combinación de una *estrategia grupal de investigación socioeducativa* y un modo de *perfeccionamiento docente*.

Como ya dijimos, se vincula a una línea de trabajo iniciada a fines de 1970 e implementada y sistematizada durante los '80 por distintos equipos de investigación al interior de la denominada "Red Latinoamericana de Investigaciones Cualitativas de la Realidad Escolar"⁹. Si bien, no hubo implementaciones homogéneas por parte de los equipos, se puede decir que lo que caracterizó a esa línea, es justamente la combinación de una estrategia de investigación con una modalidad de perfeccionamiento docente.

Esa combinación implica tal complejidad metodológica que, en principio, y teniendo en cuenta mínimas exigencias de rigurosidad, no deberían ser confundidos los distintos *diseños* en juego. Es decir, los *diseños de investigación*, tendientes a la generación de conocimientos y los *diseños didácticos* tendientes al *perfeccionamiento docente*. Diseños que, aunque se complementen mutuamente, se diferencian tanto por sus lógicas como por los objetivos que se plantean.

Es responsabilidad de la *coordinación* poner en juego y

⁹ La Red contó con el apoyo del Centro Internacional de Investigaciones para el Desarrollo -CIID-, Canadá. Tuvo su sede en Santiago, Chile, coordinada por Rodrigo Vera, a quien pertenecen los primeros Proyectos en Taller de Educadores. Los equipos que incorporaron esta estrategia metodológica en distintos países -en Chile, bajo la coordinación de R.Vera y R. Hevia; en Uruguay, coordinados por W.Warren y H.Apezechea; en Argentina el equipo coordinado por G.Batallán en Buenos Aires y por R.Ageno y E.Achilli en Rosario- fueron intercambiando y analizando las diferentes implementaciones realizadas

orientar la tensión de estos diferentes diseños con el objeto de *facilitar el proceso clave* que se pretende lograr en el Taller: *el proceso de producción y aprendizaje grupal*.

EL TALLER DE EDUCADORES COMO ESTRATEGIA DE INVESTIGACIÓN SOCIOEDUCATIVA

Desde la perspectiva de la *investigación socioeducativa*, los objetivos y la lógica que se despliegan están orientados por la búsqueda y construcción de conocimientos acerca de determinada problemática escolar.

Supone considerar al *Taller de Educadores* como un “*espacio recursivo/dialéctico*” de construcción de conocimientos teniendo en cuenta el proceso de *interacción* producida por la *coparticipación* entre los talleristas y el equipo de investigación. Ese proceso de *coinvestigación* conformado por la interacción de conceptos y episodios cotidianos de la vida escolar -registrados por los propios docentes- se funda, en cierta direccionalidad teórica y en un particular diseño metodológico centrado en la recuperación e integración crítica del conjunto de prácticas, representaciones y saberes que los educadores despliegan en el ámbito del Taller.

En ello los aportes teóricos y metodológicos de la Antropología Sociocultural se tornan relevantes teniendo en cuenta que, el proceso de investigación toma las características de una *investigación intensiva*. Una investigación implementada en pequeña escala, con prolongada interacción con los sujetos, con el uso de estrategias dirigidas a un acceso de la información exhaustivo y a su análisis interpretativo simultáneo y “en profundidad” (E.Achilli;1992). Por lo tanto, el Taller de Edu-

cadore se constituye en un ámbito privilegiado para la producción de ese tipo de información que hemos entendido como “*datos convergentes*” (C.Geertz;1994). Como ya dijimos, una información heterogénea y no estandarizada que, no obstante, permite analizar y explicar diferentes procesos escolares en la medida que los sujetos que la producen se hallan implicados unos con otros en esa “red mutuamente reforzada de comprensiones sociales”. Metodológicamente, ello nos permite incorporar al análisis las propias categorías y significados que los sujetos producen sobre ese mundo escolar en el que están involucrados.

La incorporación del lenguaje de los sujetos, posibilita que algunas de sus propias categorías -lo que en la tradición de la investigación socioantropológico se ha denominado “*categorías émicas*”- puedan transformarse en *clave* para entender procesos socioculturales de un modo integral. Esto no significa que se excluya la posibilidad de trabajar otro tipo de información en el mismo Taller. Se puede incorporar documentos, información secundaria derivada de otras investigaciones, de censos, de encuestas.

En síntesis, aquí estamos pensando al Taller de Educadores como *estrategia grupal de investigación socioeducativa*. Veamos ahora el otro componente en que se sustenta.

EL TALLER DE EDUCADORES COMO MODALIDAD DE PERFECCIONAMIENTO DOCENTE

Cuando el foco del Taller de Educadores se dirige al *perfeccionamiento docente*, los objetivos y la lógica de implementación del mismo se orientan, desde luego, por tal

acción. Por lo tanto, el *diseño* correspondiente se construye desde una perspectiva fundamentalmente didáctica, aun cuando, por la *concepción de aprendizaje* en el que se sustenta el Taller de Educadores, se entrecruza con determinadas estrategias de investigación. Estas están dirigidas, fundamentalmente, a *objetivar* -en el sentido que lo plantea P.Bourdieu; 1995- la propia práctica cotidiana del docente, aspecto básico para su perfeccionamiento. De ahí que, plantearse el Taller de Educadores como opción para el *perfeccionamiento docente* significa:

*desechar modalidades trasmisoras de conocimientos externos a la propia práctica de los educadores que, en cierto modo, producen su *desprofesionalización* en la medida que relega en “otros externos” la capacidad de objetivar *qué se enseña, cómo se enseña, qué procesos de apropiaciones se intenta lograr* .

*proponer una *lógica compleja de perfeccionamiento* que *integre* los conocimientos acumulados con análisis de las prácticas cotidianas del quehacer docente.

*posibilitar que los educadores se *profesionalicen* integrando los aspectos disociados de una práctica que, en algunos aspectos resulta rutinaria y, en otras, les es ajena.

*posibilitar que los educadores construyan *identidades profesionales* recuperando *especificidad* a través del trabajo intelectual con el conocimiento y atribuyéndole a ello *sentido*.

*abrir un espacio en el que, los educadores puedan elaborar y argumentar autónomamente propuestas de cambios pedagógicos. Propuestas que, en un sentido amplio, pueden emerger como *políticas educativas* en la medida que se configuren *colectivamente* en un proyecto *integrador* de la problemáticas de la enseñanza conectadas a otras que las trasciende. Estos planteamientos suponen la posibilidad de ampliar los márgenes de participación “autónoma” de los docentes como sujetos

que construyen *sentido* a sus prácticas contextualizadas.

En esta perspectiva, podemos retomar la noción de “perfeccionamiento” trabajada por Rodrigo Vera (1988) en los Talleres de Educadores como “*la actividad que realizan los profesores para mejorar y modificar su práctica docente. Nuestra concepción de perfeccionamiento parte de la base que un docente estará en condiciones de modificar su práctica, en forma consciente y creativa, en la medida que adquiera capacidad para analizarla críticamente*”. Por ello, en el Taller de Educadores es importante el proceso que se genera en torno a la *construcción de argumentaciones y saberes* sobre determinada problemática que se consensuó previamente. Implica un trabajo de tensión dirigido a imbricar:

- las prácticas cotidianas de los docentes, des-rutinizadas y objetivadas de modo sistemático,

- y los distintos aportes teóricos/conceptuales que se consideren relevantes en función del problema sobre el que se trata.

Esto supone que, en la orientación que se le imprime al *perfeccionamiento docente*, subyace como intencionalidad la *resignificación* de una práctica con el supuesto de que la misma ha perdido sentido y “eficacia”, incluso para el mismo maestro.

Una práctica que, por distintos condicionamientos -estructurales, institucionales- disocia la *unidad del trabajo intelectual docente*.

Es decir, no integra por lo menos dos procesos que la constituyen:

a) el proceso de “construcción” del conocimiento, en el sentido de un trabajo de *apropiación reflexivo* sobre el corpus que corresponda,

b) el proceso de recreación de ese conocimiento con los

alumnos en el contexto áulico, (E.Achilli;1987).

Tal disociación significa un proceso de “enajenación” en un doble movimiento. Por un lado, ese campo del conocimiento -del área de que se trate- con sus fundamentos y sus lógicas específicas, puede resultar *ajeno/externo* al docente. Por el otro, lo anterior conduce a una práctica áulica limitada/atrapada a cierta “transmisión”/“ejecución” de esos conocimientos no “*apropiados significativamente*” por el docente. Por lo tanto, una práctica *rutinizada* y, por ello, carente de sentido.

Desde tales supuestos planteamos la reformulación hacia una práctica de carácter *profesional/intelectual*. Es decir, con posibilidades de realizar un trabajo sobre los fundamentos y las lógicas del corpus de conocimientos que, a su vez, le permita realizar una *selección/recorte* de aquellos que los considere como los más *pertinentes* para su re-trabajo con los alumnos en el aula. Significa una práctica reflexiva del *porqué* de tal selección y, al mismo tiempo, con capacidad para reintegrar o *relacionar* ese recorte al conjunto más vasto que le da sentido.

En síntesis, con capacidad para construir el *proceso de enseñanza* planificando, implementando, evaluando lo que se *intenta generar* como *aprendizajes* no rutinizados, ni atomizados. De ahí, una práctica no meramente “técnica” -con la que suele connotarse la noción de “profesional”-, sino abierta a la generación de un sentido relacional de los aprendizajes realizados, tanto los propios como los del colectivo áulico.

TALLER DE EDUCADORES. PROCESO DE COINVESTIGACIÓN E IDENTIDADES MAGISTERIALES

(...) *la noción de alienación no es operacional ni formalizable. Y, sin embargo, revela las condiciones y situaciones concretas. ¿Acaso no se alcanza un grado superior de conocimiento si se lleva al lenguaje, al concepto teórico lo “vivido”, el hecho de que el sentimiento de alienación suscita actos y energías?* (L.Lefebvre; 1984)

Maestra1: “Se perfecciona la parte que no se usa”

Coord.: “¿Cómo sería perfeccionar la parte que no se usa?”

Maestra1: “La parte de la labor específica”

Coord.: “Cuál sería la labor específica de ustedes?”

Maestra1: “La parte más intelectual, la parte de lo cognitivo

Maestra2: “La capacidad cognitiva que tenemos los docentes cuando estamos en la tarea diaria y que, a veces, no es que no te consideres capaz, sino que frente a las dificultades y frente a todo lo que es rutina, uno mismo se tra-ba (...)” (del Taller de Educadores -A-1-; 1993)

Esta modalidad de perfeccionamiento, sustentada en la recuperación y reconocimiento de aspectos cotidianos del que-hacer docente posibilita trabajar sobre esa “*parte que no se usa*”, esa parte que la “*rutina*” pareciera haber “*trabado*”, como se ha dicho en un Taller. Y, en la medida que es un trabajo sobre la “*labor específica*”, coadyuda a la construcción de *identidades profesionales* consideradas en “*crisis*” por los mismos docentes (E.Achilli; 1994)¹⁰.

¹⁰ E.Achilli (1994) *Escuela y pobreza urbana. Acerca de los procesos constitutivos de las identidades escolares*; IV Congreso Argentino de Antropología Social; Olavarría (Pcia.de Buenos Aires); 19-22 Julio.

Tal proceso de *objetivación* de la propia cotidianeidad, de construcción y apropiación de conocimientos en el que se *integra* su práctica docente, se va generando mediante la implementación de algunas “*estrategias investigativas*” a las que más adelante nos referiremos. Ello posibilita no sólo sistematizar la información generada, sino también producir un *movimiento de desestructuración* de las “conciencias prácticas” -conocimientos incorporado al trabajo diario, que se “desconoce” por rutinario (A.Giddens;1982)- y de aquellas posiciones no problematizadas, que suelen cristalizarse en estereotipos o ideas preconcebidas como irrefutables.

En este sentido, el Taller de Educadores pone en tensión un *proceso de coinvestigación*. Sin embargo, nos interesa dejar en claro que, si bien el encuadre teórico metodológico de los mismos se basa en “estrategias investigativas”, las mismas están orientadas a reforzar la *profesionalización docente* en toda la *complejidad* que ella implica. Por lo tanto, no debe confundirse con los planteamientos que se han generalizado en los últimos años acerca de la transformación del docente en “investigador”. Como dijimos en el capítulo anterior, esta tendencia de expandir la “investigación” produce profundas distorsiones tanto por desconocer las *especificidades* de cada práctica, con sus lógicas, sus tiempos, sus objetivos diferenciados; como, por subsumir, perversamente, la “práctica docente” detrás de otra que, pareciera, estar más valorizada.

De ahí que, en la concepción de estos Talleres, subyace una fuerte re-valorización de la *práctica docente* como un *campo* de tal *complejidad* cuyo desenvolvimiento requiere de sujetos “profesionalizados”, en el sentido que hemos expuesto.

TALLER DE EDUCADORES IMPLEMENTADOS. UNA PRÁCTICA DE COORDINACIÓN. LA PROBLEMÁTICA DE LA “DIFERENCIA”.

En la experiencia que estamos desarrollando desde principio de los 90 con educadores de escuelas primarias, insertas en contextos de pobreza, se han implementado distintas modalidades de *Taller de Educadores*.

Estas diferentes modalidades suponen distintos diseños metodológicos teniendo en cuenta dos aspectos: a) el *tiempo total* de desarrollo de cada experiencia -Talleres de Corta o Larga Duración- b) el *espacio institucional* en donde se implementa -diferenciamos el *Taller de Educadores*, propiamente dicho, que se organiza en espacios *externos* al ámbito laboral de los participantes y *Taller de Educadores Institucional* que se implementa en el *mismo espacio escolar* en el que, cotidianamente, los participantes despliegan sus actividades docentes¹¹. Además, estas experiencias se acotan y se orientan a partir de determinados objetivos específicos con que se considera el correspondiente diseño de cada Taller. Detrás de estos objetivos específicos subyacen los objetivos generales que han sido comunes a la implementación del conjunto de estos Talleres, los que pueden sintetizarse para este caso particular, en los siguientes:

a) realizar una caracterización de la *práctica docente* desarrollada en contextos de pobreza urbana, identificando los

¹¹ Para ampliación de estas diferentes implementaciones, ver E.Achilli (1997): *Investigación y acción participativa. Las estrategias grupales*; Centro de Estudios Antropológicos en Contextos Urbanos -CEACU-; Facultad de Humanidades y Artes; Universidad Nacional de Rosario.

núcleos problemáticos más significativos que alejan al maestro de la especificidad *pedagógica* e intelectual de su trabajo profesional;

b) elaborar *propuestas pedagógicas* pertinentes a las características socioculturales y étnicas del niño que le aseguren una formación relevante y de calidad para un desempeño autónomo en la sociedad.¹²

c) construir una *memoria de la experiencia común* de los maestros “para hacer posible innovaciones no impuestas tecnocráticamente, sino pensadas y elaboradas en la reflexión misma de aquellos que son sus responsables” (L. Cornu; 1993).

Como se dijo, dentro de estos objetivos generales cada experiencia particular desagrega los objetivos más específicos a partir de los cuales se acuerda el trabajo colectivo.

Ahora bien, teniendo en cuenta la particularidad de estos Talleres prestamos especial atención a los *modos* en que los educadores *construyen la diferencia/la interculturalidad* en dos niveles. Por un lado, a nivel de su práctica pedagógica cotidiana desarrollada en interacción con un niño sociocultural y étnicamente “diferente”. Por el otro, a nivel de la interacción -en el mismo Taller- con un “otro educador” “diferente” tanto en concepciones ideológicas, pedagógicas, conceptuales, como en las posiciones e intereses que cada uno ocupa en la organización institucional: maestro, directivo.

¹² La *dimensión étnica* la trabajamos particularmente en las distintas experiencias en el Taller de Educadores que venimos desarrollando desde 1994 en una de las instituciones educativas vinculadas con la comunidad toba de la ciudad. Una de las implementaciones centró su propósito en la elaboración de una propuesta institucional *intercultural* por lo que el mismo Taller resultó un *espacio interétnico* dada la participación de los maestros tobas y “blancos”.

El interés por trabajar la *problemática de la diferencia* se vincula a la relevancia que tiene no sólo en la práctica pedagógica particular sino también en los procesos de *construcción colectiva* de proyectos socioeducativos integrales. En estos procesos, desde el Taller, se busca facilitar el *respeto/articulación* de las *diferencias*. Se parte del supuesto de que en toda *construcción colectiva* subyace una *pluralidad de sujetos* que se *articulan* alrededor de determinados objetivos que *pueden ser consensuados*, en la medida que *no impliquen situaciones antagonicas* entre los “*diferentes*”. Por lo tanto, el Taller intenta configurar y potenciar esos *campos de articulaciones* posibles, desde una noción de la “*diferencia*” que no niega la conflictividad social ni a nivel de las interacciones cotidianas ni a nivel de las relaciones más generales.

TALLER DE EDUCADORES. LA LÓGICA DE SU IMPLEMENTACIÓN

Hemos planteado la *práctica de coordinación* de los procesos grupales a modo de un *oficio* que se concretiza en relación con los fundamentos teóricos y metodológicos en que se inscribe, evaluándola y ajustándola a los objetivos y particularidades de las diferentes modalidades.

Por lo tanto, el desarrollo de la *práctica de coordinación* adquiere cierta particularidad en relación a las diferentes modalidades de los Talleres que se implementan. En nuestro caso, esta *práctica* está definida por la concepción que orienta al Taller de Educadores -ya expuesta- y por lo que entendemos como la *lógica de implementación* de los mismos. Es decir, el modo en que se articulan -al menos- dos niveles que interactúan entre sí en los procesos grupales:

a) los encuadres metodológicos y

b) las secuencias del proceso del Taller. A su vez, en ambos niveles de trabajo, se pone en juego otro aspecto importante que debe considerarse en los diseños del Taller: la *dimensión temporal*. En tal sentido, corresponde distinguir *diferentes tiempos* en los que se despliegan los procesos de los Talleres de Educadores. Una distinción fuerte se ubica entre el *tiempo total* de desarrollo del mismo-que da lugar a Talleres de Corta y/o Larga Duración- y los *tiempos parciales* de cada sesión de trabajo. Además, al interior de estos *tiempos* -que podríamos caracterizar como "*tiempos cronológicos contextuales*"- se expresan los *diferentes tiempos de capacitación -de aprendizaje grupal-* en que se involucran los sujetos participantes en los procesos de producción, circulación, apropiación de los conocimientos.

De tal modo, en la planificación de los diseños correspondientes, tanto las características de los encuadres técnico metodológicos como el de las secuencias previstas, debe atenderse estas diversas dimensiones temporales. Los objetivos, las actividades, la organización de un Taller de Educadores se vinculan fuertemente a estos *tempos*.

Sin embargo, no debe pensarse en una *lógica lineal* en su implementación del Taller. Por el contrario, la *lógica de implementación* de un Taller de Educadores conformada en una yuxtaposición dinámica de múltiples *tiempos* se caracteriza, principalmente, por un *movimiento espiralado* tendiente a la profundización, cada vez mayor, del conocimiento de determinado aspecto vinculado a la práctica cotidiana de los maestros. Dentro de esta *lógica* general adquiere particular significación la *lógica de coordinación* del proceso. Es decir, la *lógica de una práctica* cuya función como dijimos, es la de *facilitar, potenciar e imprimir determinada direccionalidad a los procesos*

grupales de construcción y apropiación de conocimientos.

Para entender esta lógica de coordinación es preciso considerar la lógica general de los diseños de implementación del Taller de Educadores dentro de la cual se despliega.

Las condiciones de implementación del Taller de Educadores

La implementación de los *Talleres de Educadores* requiere de un conjunto de condiciones que permitan desarrollar adecuadamente los procesos pertinentes:

1. La participación voluntaria de un grupo de educadores que acuerden asumir un compromiso de trabajo colectivo.
2. La conformación permanente de un grupo constitutivo del *Taller de Educadores*:
 - 2.1. los educadores, en un número aconsejable de no más de veinte integrantes
 - 2.2. el equipo de investigación/coordinación, conformado por uno -o dos- coordinadores del proceso grupal y uno -o dos- observadores encargados de documentar el proceso.
3. La constitución de un claro y riguroso encuadre de funcionamiento, asumiendo acuerdos en relación a:
 - 3.1. los tiempos de trabajo
 - 3.2. el espacio de trabajo
 - 3.3. el desarrollo de las actividades previstas
4. La conformación de un clima grupal que facilite la productividad del trabajo colectivo y la sistematización del mismo.
5. Entre las condiciones a considerar figura, también, la implementación de adecuadas *lógicas de coordinación* que posibiliten generar y cuidar el proceso grupal del taller. Por un lado, es importante que se asegure la profundización de los pro-

cesos que resulten más pertinentes a los objetivos del taller. Por el otro, cuidar que no se produzcan “*intermitencias*”. Estas “*intermitencias*” pueden generarse, ya sea, por cortes internos provocados por el mismo grupo -a veces, desde la misma coordinación- o, ya sea, por interrupciones producidas por situaciones externas al Taller. La importancia del cuidado de los procesos de los Talleres se funda en la generación de modalidades de trabajo fuertemente **respetuosas de las lógicas de producción, circulación y apropiación de conocimientos** que implican los procesos de aprendizajes. Se trata de **no reproducir** las “*intermitencias*” tan comunes en los ámbitos escolarizados.

Encuadres metodológicos

El equipo de investigación/coordinación debe tener en cuenta un conjunto de situaciones organizativas que configuran distintos *encuadres metodológicos* de un Taller. Entre las más relevantes mencionamos:

Primero, los *encuadres constitutivos* del Taller de Educadores. Se considerarán los aspectos relativos a la conformación permanente del grupo: docentes -en ejercicio- y equipo de investigación/coordinación.

En relación a los docentes talleristas implica resolver, con determinados criterios metodológicos, las siguientes situaciones:

- la cantidad que participará, teniendo en cuenta lo que favorezca la producción grupal (como vimos no más de 15/20 participantes);

- la selección de los participantes -qué docentes, de qué

niveles, de qué escuelas-;

- las modalidades para informar las características del trabajo y acordar un compromiso conjunto -entrevistas individuales, grupales, etc.

En cuanto al equipo de investigación/coordinación además de asegurar la presencia permanente, en el funcionamiento del Taller, del equipo de Coordinación y Observación se tendrá que resolver los *estilos de coordinación*, especificando las modalidades de intervención de cada uno.

Segundo, los *encuadres de funcionamiento* en que el equipo de coordinación garantizará la unidad de tiempo, de espacio y el desarrollo de las actividades previstas.

Tercero, los *encuadres metodológicos*, propiamente dicho, en que el equipo de coordinación orienta el trabajo grupal mediante un conjunto de *procedimientos*. Entre los procedimientos que utilizamos para la capacitación figuran¹³

1. la **observación y registro** de prácticas cotidianas, incorporando el máximo de detalles que la situación ofrece. Se apunta al registro de la “textualidad” del evento, tratando de no incorporar, en el registro, la carga valorativa del observador;

2. el **análisis interpretativo** que permita caracterizar distintas situaciones escolares atendiendo las *condiciones* en que se producen y los *significados* que los sujetos les otorgan. Se impulsa mediante el desarrollo de procedimientos que intentan identificar situaciones, describirlas, compararlas, diferenciarlas de otras, entender el significado que tiene para los sujetos involucrados en ellas. Desde luego, tales actividades se

¹³ Para estos procesos de capacitación, se recuperan aportes de la tradición *etnográfica* dentro del campo de la *Antropología Sociocultural*, resultan de suma relevancia.

potencian en el espacio *participativo y grupal* que ofrece el Taller de Educadores

3. en la **identificación y selección** de situaciones y prácticas sociopedagógicas que se jerarquizan en la **elaboración de propuestas autónomas**.

4. en la construcción de **argumentaciones** que justifiquen sus prácticas y las propuestas que realizan.

5. en la elaboración de documentos **escritos** donde se plasmen sus propuestas¹⁴.

¹⁴ En el proceso de investigación que estamos desarrollando hemos identificado a la *escritura* como un “núcleo problemático” de la práctica docente, ya que se pone de manifiesto de diferentes modos. Por un lado, a nivel del aula, en los procesos de enseñanza y aprendizaje, pareciera que las orientaciones docentes tienen una mayor predisposición hacia el trabajo oral, produciendo una neutralización del uso de la escritura en los cuadernos de los niños. Situación que, a su vez, genera reclamo por parte de los padres ya que aquello que “queda escrito” en el cuaderno es expresión de “lo que se hace”, “se aprende” en la escuela. Por lo tanto, lo “no escrito” es como si no existiera. Por otro lado, se expresa a nivel de las propias dificultades y resistencias del maestro a escribir “creativamente”, más allá de las “hojas y hojas” que, según ellos “escriben mecánicamente” dada las demandas institucionales. Es decir, el uso cotidiano de la escritura en los maestros está marcada por cierta “burocratización de la escritura” -llenado de planillas, ejercitaciones, planificaciones, valorizadas por directivos y supervisores pero sin sentido para el propio docente (E.Achilli;1993).

De ahí que, para nosotros resulta relevante que los talleristas construyan sus propios documentos como capacidad de producción creativa de la escritura y como posibilidad de “aprender” desde lo escrito. Así, en los Talleres podemos mencionar los siguientes documentos, entre otros: *Propuestas desde y para escuelas en contextos de pobreza urbana* (Documento de Trabajo elaborado en Taller de Educadores); Talleristas: J. Barbaro; C. Beltrán; H. Canceda; A. Larrosa; B. López de Zúñiga; A. Marañes; S. Roimeser de Irure; M. E. Verstrate y E. Zerda. Rosario, Diciembre de 1994. Convenio Centro de Estudios Antropológicos en Contextos Urbanos (CEA-CU), Fa-

Para la puesta en marcha de los Talleres, se prevé un proceso metódico de *aprendizaje grupal* basado en una operativa de trabajo cuya característica principal será la de seguir un *movimiento en espiral* que permita centrar, a lo largo de la experiencia, las actividades del Taller en torno a la problemática socioeducativa planteada como objetivo del mismo.

El proceso metódico procura trazar una línea de trabajo que, “partiendo de la acción, de los problemas de la propia práctica, concluye dando nuevas respuestas a los problemas que le dieron origen” (R. Vera;1988:22).

En otras palabras, metodológicamente se procura asegurar la articulación de las propias prácticas, los procesos de objetivación y los de construcción de propuestas transformadoras.

Ello requiere diferenciar y atender las *secuencias* en que se van generando los distintos *procesos de producción, circulación y apropiación del conocimiento*.

Aun cuando no se trate de pasos fijos, ni de una estatización que deformaría la secuencia total del proceso de conocimiento, se pueden prever *fases* -entrelazadas

cultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario y Asociación del Magisterio de Santa Fe, Delegación Rosario; *Donde la práctica hacen la teoría (Taller de Educadores en ámbito de Pobreza urbana)* (Documento de Trabajo); 1995; Grupo T.E.M.A.; Amsafe; Rosario; *Práctica Docente y Diversidad Sociocultural (Evaluando una experiencia)* 1996; Grupo T.E.M.A.; Amsafe Rosario; *Aproximación a una Currícula pluricultural* (Documento de trabajo institucional); Agosto 1995; Escuela Provincial N° 1344; convenio con el Centro de Estudios Antropológicos en Contextos urbanos (CEACU); Facultad de Humanidades y Artes; Universidad Nacional de Rosario.

dinámicamente- y, por lo tanto, con posibles momentos de superposición y yuxtaposición- que serían los siguientes:

1. **Problematización de la temática a trabajar**

Se trata del proceso de *objetivación* de situaciones en las que se involucra el docente, mediante procedimientos que tiendan a *des-rutinizar* las propias prácticas, las condiciones en que se producen, las representaciones o imágenes que generan.

Para ello, el trabajo sobre sus propias representaciones, los entrenamientos en *observación y registro* de situaciones escolares y su re-trabajo grupal mediante distintos procedimientos permiten producir *movimientos de desestructuración y resignificaciones* tal como hemos planteado, identificando con mayor claridad las situaciones problemáticas de su quehacer.

2. **Búsqueda de información empírica y conceptual**

Resulta el proceso de profundización en el conocimiento de las situaciones problemáticas que se plantean.

Para lo cual se avanza en el registro y observación de aspectos constitutivos de esas problemáticas en los ámbitos en que desarrolla sus prácticas -construcción de información empírica. Además, se incorpora apoyatura conceptual ya sea a modo de bibliografía específica o de intervenciones previstas por la coordinación. Estas intervenciones pueden ser exposiciones de especialistas invitados o desde la misma coordinación.

Este anclaje teórico conceptual surge como *necesidad* para profundizar o dar cuenta de situaciones que comienzan a visualizarse en las propias prácticas al entrar en *crisis* algunas

concepciones. De ahí, la diferencia con los “cursos” de formación que “bajan” conocimientos contribuyendo a nuevas modalidades de “enajenación” al delegar la responsabilidad en el/ la “especialista”. No obstante, esta dificultad puede presentarse en el mismo Taller. Por ello, el papel de la coordinación debe enfrentar y tener en cuenta esta situación.

3. **Análisis interpretativo**

Significa el proceso mediante el cual se avanza en el conocimiento de las situaciones escolares de que se traten, detectando no sólo los aspectos más manifiestos de los mismos, sino también, penetrando tanto en los *significados* que le otorgan los distintos sujetos como, en los *condicionamientos* -institucionales, estructurales- en que se producen.

Distintos procedimientos de identificación de situaciones, de contrastación, de comparación, permiten desarrollar tal proceso.

4. **Selección y formulación de propuestas**

Corresponde al proceso de ordenamiento de las situaciones trabajadas que posibilite argumentar las jerarquizaciones, selecciones y formulaciones de nuevas propuestas acerca de la problemática.

5. **Evaluación y reproblematicación**

Plantea el proceso de síntesis reflexiva acerca del pro-

ceso de aprendizaje grupal realizado, reconociendo y recuperando los conocimientos producidos y las apropiaciones y modificaciones vividas. Proceso que, a su vez, pone de manifiesto tanto, los vacíos/huecos dejados por el Taller, como las puntas de nuevas problematizaciones que requieren continuar el trabajo.

6. Elaboración de documentos escritos

La elaboración colectiva de un documento *escrito* implica un arduo proceso que, apoyado -desde la coordinación- con algunas estrategias que lo posibilite significa, por un lado, recuperar la *memoria del proceso grupal*, y, por el otro, consensuar y articular posicionamientos acerca de qué escribir y cómo.

Estos *documentos escritos* se logran -fundamentalmente- en Talleres de larga duración. Cuando las experiencias son cortas e intensivas se alcanzan documentos parciales elaborados por los propios talleristas o documentos grupales muy acotados. Los documentos grupales en experiencias cortas suponen un mínimo de consenso alrededor de los objetivos de trabajo acordados¹⁵.

¹⁵ Tanto en las evaluaciones de estas experiencias cortas como en la elaboración de los documentos en que se plasman, se pone de manifiesto el límite temporal en la profundización de la problemática trabajada y en los procesos de consenso colectivo logrado. Por lo general, ello permite generar nuevos proyectos de trabajo conjunto.

TALLER DE EDUCADORES. UNA LÓGICA DE COORDINACIÓN DE APRENDIZAJES GRUPALES

En síntesis, la coordinación de Talleres de Educadores se trata de una práctica cuya *lógica* se define en la articulación de los *fundamentos* en que se sustenta esta estrategia grupal y la *lógica de su implementación* -encuadres metodológicos y las secuencias- explicitadas. Esto indica que su aporte se realiza en distintos niveles del proceso grupal, desde los vinculados a los aspectos organizativos hasta la atención del *proceso clave* que se pretende desarrollar en el Taller: el *proceso de aprendizaje grupal*. En los aspectos organizativos, no sólo se orientan sino que se cuidan las reglas de juego de los distintos encuadres metodológicos con el propósito de configurar la constitución del grupo y de generar un "clima" facilitador del trabajo colectivo.

En cuanto al *proceso de aprendizaje grupal*, éste supone atender un *proceso espiralado y complejo* que se desenvuelve mediante los procedimientos y secuencias metodológicas que hemos expuesto. Presupone un proceso *complejo* en el que interactúan distintas dimensiones que pueden sintetizarse en dos *campos problemáticos*, sólo diferenciados para su visualización. Por un lado, el *campo de la comunicación intersubjetiva* con el que designamos al proceso dialógico entre diferentes esquemas referenciales que se intercambian, confrontan y, a veces, luchan, en el devenir del Taller. Por el otro, el *campo de la interacción con el conocimiento*, con el que damos cuenta de los *modos* en que los sujetos maestros *conocen* las problemáticas socioeducativas en las que se involucran cotidianamente y generan nuevos conocimientos en el proceso de *aprendizaje grupal*.

La intervención de la *coordinación* en estos *campos* del *proceso de aprendizaje grupal*, desplegados en el Taller de Educadores, se apoya en los aportes combinados de la investigación socioantropológica y de la psicología social. Esas herramientas teóricas y metodológicas permiten una constante evaluación de los “aquí-ahora” y de su relación con otros “aquí-ahora” del proceso grupal, tanto a nivel del campo de la *comunicación intersubjetiva* como a nivel del campo de la *interacción con el conocimiento*.

Sin embargo, en nuestra opción de trabajo aun cuando facilitemos el nivel comunicativo del grupo, se trata de fortalecer el *conocimiento des-rutinizado* de los procesos escolares cotidianos. En tal sentido, entre las principales intervenciones que realizamos podemos distinguir:

- a) las *síntesis descriptivas* del conocimiento generado, que permitan ir relacionando información fragmentada;
- b) las *anticipaciones hipotéticas*, a modo de interpretaciones realizadas generalmente para mostrar contradicciones, situaciones dilemáticas, planteamientos dicotómicos. Con esta modalidad de intervención también se apunta a *desarticular* planteamientos *estereotipados*;
- c) las *explicitaciones conceptuales* que pueden presentarse incidentalmente o de modo planificado ya sea por la propia coordinación, a través de invitados especiales y/o material bibliográfico;
- d) la *formulación de preguntas* destinadas a precisar y compartir significados, a desestructurar malosentendidos, ampliar el proceso comunicativo;

e) las *síntesis evaluativas* planteadas al final de cada reunión de trabajo y del proceso total de un Taller.

La mención de estas diferentes modalidades de intervención se realiza sólo con el propósito de ejemplificar este aspecto de la *práctica de coordinación*. Ni es exhaustiva ni supone tanta claridad entre uno u otro modo de intervenir.

Resumiendo, hemos intentado mostrar que se trata de una *práctica* dirigida a facilitar un *proceso de aprendizaje grupal* -desarticulando estereotipos- a través de una tensión permanente entre la generación de conocimientos y su apropiación desmitificada.

Investigación y Formación Docente. Síntesis para seguir

.3.

“La realidad y el pensar como apertura a nueva configuraciones, a porvenir, memoria y utopía, principio y esperanza.”
(Dónoan; Suplemento Anthropos/45; 1994)

Para finalizar, mostraré -a modo de una síntesis- algunas de las problemáticas que pueden desprenderse del presente texto con la intención que las mismas sean consideradas como núcleos para seguir trabajando la relación entre *investigación y formación docente*.

En primer lugar, he tratado de precisar las nociones de “investigación” y de “formación docente” a fin de acotar el modo de entender la *relación* entre ambos campos. Creo que dentro de este núcleo se abren varias líneas problemáticas como para continuar y profundizar su construcción. Sin pretender ser exhaustiva, señalo dos cuestiones:

1. La problemática que supone, desde el mismo campo de la *investigación socioeducativa*, la *socialización* de los conocimientos generados entre los sujetos

involucrados. Por un lado, considerando el hecho de *no reducirlos* en su complejidad y caer en presentaciones “manualizadas”, como es común observar actualmente en el explosivo “mercado” de la publicación. Con ello no quiero decir que ni haya que publicar -este texto sería una contradicción- ni hacer el esfuerzo por “clarificar” la escritura. Solamente planteo cierta dificultad que se presenta en la difusión de los conocimientos entre circuitos más amplios que el de la misma investigación. Por el otro, si bien se vincula al anterior está más centrado en el hecho del *pasaje* de tales conocimientos a orientaciones para la *formación docente*. Sin producir modelos prescriptivos ¿cómo sintetizar aspectos de la investigación que puedan orientar la formación o práctica docente?

2. La problemática que implica, ya más desde la perspectiva de la *formación/práctica docente*, generar estos espacios que rompan con el *inmediatismo* y la “*exterioridad*” de los cursos cortos. Estamos pensando en la necesidad de una formación *prolongada/permanente* que sin desconocer las propias prácticas incorporen un trabajo de articulación *reflexiva/“intelectual”* con los conocimientos sistemáticos derivados de las investigaciones.

En segundo lugar, he planteado los *fundamentos* en que basamos nuestra práctica de investigación y participación en el campo educativo con la idea de mostrar, tanto un modo de generar conocimientos sobre la *cotidianeidad escolar*, como la posibilidad de desplazar algunas de las estrategias empleadas al plano de la *formación* o la *práctica docente*. Dentro de este

campo, tratamos de socializar -particularmente- la lógica de implementación de lo que denominamos *Taller de Educadores* y, dentro de ella, la práctica de coordinación. Al igual que en el campo anterior, aquí también encuentro un conjunto de situaciones problemáticas que invitan a seguir pensándolas. Señalo solamente las siguientes, sin considerar que sean las únicas y, tal vez, ni siquiera las más importantes:

1. La problemática que implica la misma noción de *cotidianeidad escolar* que, en muchos trabajos, resulta *simplificada/reducida* a las cuestiones más “visibles”, recurrentes y espontáneas de las “vivencias” y, en tal sentido, de escasa colaboración en los procesos de *objetivación* que planteamos como un modo de *conocer* nuestros propios anclajes socioculturales en los que se “solidifica” nuestro *sentido común* acrítico.
2. La problemática que implica desplazar determinadas *estrategias metodológicas* del campo de la investigación al campo de la formación o la práctica docente sin dogmatizarlas ni vaciarlas de los fundamentos que suponen. Es decir, el modo de generar un uso de las mismas que, a la vez, que sea pertinente al campo de la formación docente, no pierda el sentido que adquiere dentro de un *proceso de objetivación* más integral.
3. La problemática que supone la implementación de los *Talleres de Educadores* a fin de evitar que se transformen en simples encuentros para “reflexionar” -no en el sentido que hemos propuesto- los que, en general, son “vivenciadas” como “pérdida de tiempo”. Además, aun cuando pretendemos incorporar otros diseños resulta dificultoso las articulaciones ya plan-

teadas entre las propias practicas -subjetivadas- y los conocimientos que logren desestructurarlas, conceptualizarlas y, por ende, alcanzar un "grado superior de conocimiento" -como dice H. Lefebvre- al que ya se tenía. De ahí que, pensemos en la necesidad de procesos prolongados y permanentes que no *disocien* y "*burocraticen*" los aprendizajes. Sin embargo, ello no es de fácil concreción.

4. Por último, resulta importante continuar profundizando acerca de la problemática que deriva de las *concepciones de aprendizaje* que, explícita o implícitamente, se incorporan en las experiencias formativas. En especial, teniendo en cuenta que, a mi entender, actualmente, se expanden ciertas "*burocratizaciones de los aprendizajes*" generados, en parte, por las implementaciones que devienen tanto de las políticas de evaluación de calidad -se "enseña" y se "aprende" según los esquemas evaluativos que se aplicarán a las instituciones- como de las políticas de transformación de la formación de docentes en una "imposición" de cursos cortos y "externos" a las problemáticas de la misma formación y práctica docente. Cursos que, además, los docentes no siempre realizan como necesidad de conocer sino por la presión que significa su permanencia en el sistema. Con ellos se profundiza ese proceso de "enajenación" del que hablamos, debilitando las *identidades docentes* al *des-valorizar*, en los hechos, los propios saberes tras una retórica cargada que aparece como "novedosa" y produce el efecto de "no saber nada". O tras un "tecnicismo" que, a modo de "recetario didáctico", dice

qué y cómo hacer/"ejecutar" aquello que ofrece, generalmente, con un conjunto de diferenciaciones y distinciones conceptuales que no hacen más que ahondar en las múltiples "atomizaciones" del conocimiento y del pensamiento, atomizaciones de los *aprendizajes* realizados y, tal vez, de las orientaciones de las *enseñanzas* que se harán.

Termino este texto planteando problemáticas contextualizadas en el malestar que nos produce la destrucción de la *educación pública*, resultante de un Estado que se debilita y achica bajo la potencia de la lógica empresarial. Una lógica que nos fue modificando lo mejor de nuestro *sentido común*. Aquel que construimos a la par de esa escuela pública y de los/as maestros/as que tensaron al máximo la articulación entre excelencia del saber e igualdad social.

El texto es una invitación a recuperar las mejores *huellas* de ese pasado que, a veces, están contenidas perversamente en los planteamientos que se presentan como "nuevos". El desafío será reconstruirlas con su *sentido* originario, recrearlas y, además, inventar *otras huellas* de las que "nos enamorem" por estar cargadas de lo que pensamos, sentimos y hacemos.

Las problemáticas con que termino, entonces, no son más que para seguir trabajando las "utopías educativas", *visualizando* cuestiones *aún indeterminadas* dentro de las prácticas y relaciones posibles de una época. (H. Zemelman; 1994).

Referencias Bibliográficas

Achilli, Elena (1987) **La práctica docente: una interpretación desde los saberes de los maestros**, Cuadernos de Formación Docente N°1; Universidad Nacional de Rosario, Argentina.

_____ (1992) **La investigación antropológica en las sociedades complejas. Una aproximación a interrogantes metodológicos**; Serie 1; Nro. 1; Facultad de Humanidades y Artes; Universidad Nacional de Rosario, Argentina.

_____ (1994) **Taller de Educadores: un espacio para reformulaciones de la práctica pedagógica**; en *Escuela mía*, Revista de la Asociación del Magisterio de Santa Fe (Delegación Rosario), Argentina.

_____ (1994) **La Investigación Etnográfica en Educación (Explorando su desarrollo en los tiempos de la postmodernidad)**; V Simposio Interamericano: "La Investigación Etnográfica en el Marco de la Investigación Cualitativa en Educación"; San José; Costa Rica.

- _____ (1996) **Escuela, Pobreza y "Multiculturalismo"** (Esbozo de una propuesta de análisis relacional) en *Nuevos paradigmas, compromisos renovados. Experiencias en Investigación cualitativa*; B.Calvo-G.Delgado-M.Rueda (Coord.) Universidad Autónoma de Ciudad Juárez/Mexico/The University of New Mexico.
- _____ (1996) **Práctica Docente y Diversidad Sociocultural**; Homo Sapiens Ediciones; Rosario, Argentina.
- Batallán, Graciela-José F. García (1988) **Problemas de la investigación participante y la transformación de la escuela**; Cuadernos de Formación Docente N°5; Universidad Nacional de Rosario, Argentina.
- Bourdieu, Pierre y Wacquant, Loïc (1995) **Respuestas. Por una antropología reflexiva**; Editorial Grijalbo; México.
- Brunner, Joaquín J. (1984) **Algunas consideraciones sobre la investigación educacional en América Latina** (Documento de Trabajo) Flacso; Santiago; Chile.
- _____ (1996) **Investigación social y decisiones políticas: el mercado del conocimiento**; en *Nueva Sociedad* N° 146; Venezuela.
- Cornu, Laurence (1993) **Formación, catástrofe, metamorfosis** en *Propuesta educativa*; Año 5, N° 9 Flacso; Miño y Davila Editores; Buenos Aires.
- Geertz, Clifford (1994) **Conocimiento local**, Ediciones Paidós, Barcelona.
- Giddens, Anthony: (1982) **Profiles and critiques in Social Theory** (cap-1, Trad.F.García) University of California Press.
- Guinzburg, Carlo (1981) **El queso y los gusanos**; Muchnik Editores; Barcelona; España.
- Lechner, Norbert (1984) **El estudio de la vida cotidiana**; Seminario Anual de Formación de la Red Latinoamericana de Investigaciones Cualitativas de la Realidad Escolar; Santiago, Chile.
- Lefebvre, Henri (1984) **Lógica formal Lógica dialéctica**; Siglo XXI Editores; México.
- Morin, Edgar (1984) **Ciencia con consciencia**; Anthropos Editorial del Hombre; Barcelona; España.
- Pichon-Rivière, Enrique (1978) **El proceso grupal. Del psicoanálisis a la psicología social**; Ediciones Nueva Visión; Buenos Aires, Argentina (4ta. edición; 1era. edición, 1971).
- Rockwell, Elsie (1985) **Etnografía y Teoría de la investigación educativa**; en *Dialogando* N° 8; Red Latinoamericana de Investigaciones Cualitativas de la Realidad Escolar; Santiago, Chile.
- _____ (1987) **Reflexiones sobre el proceso etnográfico**; Departamento de Investigaciones Educativas; Centro de Investigación y Estudios Avanzados; I.P.N.; México.
- Tedesco, Juan Carlos (1993) **Educación y Sociedad en América Latina. Algunos cambios conceptuales y políticos** en D.Filmus *Para que sirva la escuela*; Tesis Grupo Editorial Norma; Buenos Aires; Argentina.
- Vera, Rodrigo (1988) **Marco global de los Talleres de Educación Democrática**; Cuaderno 1; Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación -PIIE-; Santiago, Chile.
- Zemelman, Hugo (1994) **Racionalidad y Ciencias Sociales**; en *Suplementos Materiales de trabajo intelectual*; Anthropos Editorial del Hombre, Barcelona.