

EL DOCENTE EN LA INDAGACIÓN DE SUS PROPIAS PRÁCTICAS.

Burgos, Sara Esther, D.G.C. y E., Región 3, Distrito 2, La Matanza, Buenos Aires,

burgosara@yahoo.com.ar

Kasem, Héctor Edgardo, D.G.C. y E., Región 3, Distrito 2, La Matanza, Buenos Aires,

kasemhctoredgardo@yahoo.com

Resumen

Nuestro trabajo está basado en una experiencia realizada en el conurbano bonaerense “Proyecto de investigación y desarrollo: ¿Qué es enseñar? La clase escolar como dispositivo de enseñanza”, incluyendo a docentes (supervisores, directivos y maestros) de 26 escuelas primarias con el objetivo de que los participantes reflexionemos colectivamente sobre la lógica de la enseñanza, a través de la observación, análisis y reflexión de ‘la clase’ como instancia en la que se juega el sentido de la enseñanza: la valoración del conocimiento, el recorrido del aprendizaje, las formas de transmisión y asimilación de los contenidos, la recuperación de los saberes previos, la aplicación del concepto como herramienta y no como información, sosteniendo la necesidad de recuperar la dimensión política del trabajo docente.

Palabras clave: investigación participativa, clase escolar, prácticas de enseñanza.

Introducción del problema

Partimos de la convicción de que, en tanto docentes, como sujeto colectivo, precisamos recuperar con urgencia la valorización y jerarquización social de la tarea, como también la autoestima que hemos ido perdiendo en mano de visiones asistencialistas y tecnocráticas de la práctica docente.

Asimismo compartimos la conceptualización que coloca al maestro como un actor clave para reconstruir el sentido sociopolítico de la escuela pública y a la educación pública como una política cultural, para no dejar estas tareas en manos del mercado o de quienes definen estas políticas en beneficio de intereses particulares.

Siguiendo esta línea, creemos que nuestro trabajo no sólo tiende a la comprensión y generación de conocimiento sino también tiene como objeto el impacto sobre el trabajo

cotidiano de enseñar en las aulas; de allí que el carácter epistemológico que le imprimimos nos permite considerar la investigación como un proceso de investigación y el desarrollo como el intento de un conocimiento dialéctico que transforma la teoría en praxis vinculando los constructos conceptuales con el recorte de realidad en tanto campo problemático de análisis.

Por lo considerado, desde el punto de vista metodológico, lo definimos como de Investigación y Desarrollo por lo siguiente:

Investigación, porque nos permitía al grupo coordinador generar algunas categorías que nos posibilitaran elucidar situaciones en las que se presentaran conflictos de índole instrumental en tanto aplicación de estrategias de enseñanza áulica que solían resolverse heurísticamente.

Desarrollo, porque consideramos que este trabajo implica una indagación reflexiva sobre lo registrado, reconocimiento de acontecimientos didácticos, análisis de las trazas de acción y construcción de fundamento a las actividades incluidas en las mismas.

Desarrollo

Marco teórico

Nuestro trabajo se nutrió, principalmente, de los aportes de las investigaciones de Marta Souto, quien define la Didáctica como el conjunto de teorizaciones acerca de la práctica de la enseñanza, que parte de ellas y a ellas vuelve; práctica intencional generadora de cambios y de reflexiones que, en espiral, continúa, se abre en juegos de oposiciones y resoluciones, de convergencias y divergencias...

En nuestro trabajo tomamos al acto pedagógico, en tanto objeto teórico; partiendo de las situaciones de enseñanza como objeto concreto, focalizando la mirada en la clase como campo donde se dan las interacciones didácticas propuestas.

Consideramos este objeto desde la complejidad dado que está compuesto de múltiples variables, social, institucional, grupal e instrumental. Social porque la sociedad reproduce sus propias formas de organización, esquemas y producción en términos de ideología dominante en la escena áulica. E instrumental pues pensamos que el abordaje didáctico incluye lo técnico en conexión con lo social, es decir, la puesta en marcha de un dispositivo pedagógico.

El dispositivo pedagógico, en tanto construcción técnica es una herramienta compleja formada por una combinatoria de componentes heterogéneos que tiene disponibilidad para generar desarrollos previstos e imprevistos y tiene, además, poder para poder ser proyectado, realizado y analizado. Es por ello que puede ser considerado un analizador permanente de sí mismo, de los procesos que genera en las personas, grupos e instituciones y de las condiciones que requiere para su puesta en acción.

Es decir, en cada situación particular es posible indagar la manera peculiar que despliega el docente para favorecer los procesos de construcción de conocimiento. Esto implica la forma de abordar los temas, cómo expresa el tratamiento del contenido, el particular recorte que hace, los supuestos que maneja respecto del aprendizaje, la utilización de prácticas metacognitivas, los vínculos que establece en la clase, el estilo de negociación de significados que genera, las relaciones entre la práctica y la teoría que incluyen lo metódico y la particular relación entre el saber y el ignorar.¹

Y, en este sentido, tomando los aportes de Francisco Varela, diríamos que “la inevitable conclusión es que conocedor y conocido, sujeto y objeto, se determinan uno a otro y surgen simultáneamente.”²

Nosotros, específicamente, focalizaremos la mirada en la clase escolar concibiéndola como un escenario en el que se monta una ficción pedagógica³ en tanto el docente, a través del dominio del contenido y la forma de implementación de su práctica, pone de manifiesto su experticia, situación que no constituye un modelo sino un esquema.

Al interior de los espacios de confrontación teoría-práctica

El trabajo se organizó en cuatro encuentros anuales durante dos años consecutivos. El primero de ellos consistió en una jornada de presentación y el resto de cuatro jornadas de 8 horas cada uno, de lectura, análisis, confrontación e interpretación de situaciones áulicas basadas en registros de observación de clases conducidas y registradas por los mismos participantes.

¹ Reconceptualización elaborada sobre la base de la investigación realizada por Edith Litwin, “Las configuraciones didácticas”.

² Varela, Francisco, “Conocer: las ciencias cognitivas”, Grijalbo, Barcelona, 1990;

³ Marta Souto, “Hacia una didáctica de lo grupal”,

Todos los participantes juntos en el comedor de una de las escuelas: 4 maestros y dos directivos por cada una, es decir, 104 maestros y 52 directivos, además de los 2 supervisores.

Durante estos encuentros se dio la siguiente organización social:

Un grupo por mesa de trabajo conformado por 8 maestros y 2 directivos, estos últimos sólo registraban el intercambio grupal sin poder intervenir ni direccionar las discusiones.

Varias fueron las etapas que atravesamos en lo grupal e individual.

La primera tuvo que ver con enfrentar fuertes sentimientos encontrados y contradictorios.

Por un lado, la incertidumbre que implica abordar una metodología de trabajo de investigación, hasta ese momento desconocida; y por el otro el desafío que se nos presentaba de investigar nuestras prácticas cotidianas.

Asimismo, el temor a sentirse observado, evaluado, criticado; sumado, a la resistencia natural al cambio que tanto nos caracteriza a los Docentes...y por contrapartida, la convicción de saber que era necesario construir nuevos paradigmas en Educación, que den respuestas reales a viejos problemas.

Hoy por hoy, sabemos que muchos de nuestros chicos siguen sin alcanzar aprendizajes de calidad en las Escuelas; y era entonces necesario investigar, indagar, qué sucede al interior de la clase escolar, para encontrar soluciones alternativas.

Ese fue nuestro compromiso, nuestro objetivo, y estamos orgullosos de los primeros resultados alcanzados.

Atravesado ese primer momento, surgió una etapa de trabajo intensa, productiva, donde se horizontalizó la discusión, y se instaló con fuerza, a través de las reuniones, un tiempo y un espacio para pensar, mirar, discutir, reflexionar... Un espacio para el análisis, el meta análisis y la elucidación crítica, tanto en el gran grupo como en el grupo de Coordinación.

Ahora bien, si pensamos en el impacto de este trabajo, distintos fueron los niveles en todos y cada uno de nosotros y las instituciones convocadas.

Ninguno de nosotros después de la experiencia es el mismo, laboral y profesionalmente.

Si pensamos en el Docente participante, se lo advierte posicionado en la tarea, con actitud crítica y con capacidad de análisis sobre su trabajo en aula.

Se lo observa solidario y generoso, convencido y seguro...

Convencido y seguro, según se manifiesta, porque se sintió partícipe, reconocido y protagonista de la investigación.

Y digo solidario y generoso, porque ahora sabe desde donde posicionarse y cómo ayudar al otro a desarrollar una mirada crítica sobre su práctica, y lo hace.

Se transforma en multiplicador, generando interés por sumarse en los grupos de trabajo...⁴

Obviamente, que el nivel de impacto en los cuerpos Docentes difiere en función de las distintas culturas institucionales y de los sujetos que la construyen.

Al cambiar el posicionamiento del **Docente**, también **cambia su relación con el Director, estableciéndose una comunicación pedagógica diferente, donde sabe que puede opinar, discutir, consentir, criticar y acordar** con ese Director, porque ese Director también cambió...

“Como Equipos Directivos, la investigación, nos provocó cambios profundos, nos llevó a involucrarnos y a recuperar nuestro rol.... Dejamos de ser los grandes protagonistas para ceder el espacio y la palabra a los otros.

La Investigación nos permitió reposicionarnos en el rol pedagógico, con fundamento, a partir de conocimiento de construcción compartida. El análisis y la discusión nos permitieron actualización y formación, y recuperar la necesidad de entrar en las aulas. Nos permitió abrir nuestras agendas, al trabajo pedagógico, centralizarlo y priorizarlo. Porque yo también era de esos Directores que lo urgente y el emergente superaba lo importante. Yo también....

La investigación nos permitió recuperar el real sentido político del rol del Director, que implica ocuparnos de todo aquello que tiene que ver con las propuestas de enseñanza que se ponen en acto en las aulas y ser garante de ese pibe que tiene derecho a aprender. Implica reconocer los entramados que subyacen en el trabajo propuesto en aula y poder acercarse al Docente y centrar la discusión pedagógica, con marcos teóricos que nos sustenten.

⁴ Palabras de los Directores participantes en la primera fase del proyecto.

Este es otro de los mayores impactos, porque modificó el posicionamiento, el criterio y la actitud de nosotros, los Equipos Directivos... Y no es un dato menor, si pensamos que somos nosotros quienes conducimos las Instituciones Educativas, y somos los Equipos Directivos quienes conformamos con nuestros equipos Docentes, la identidad pedagógica de las Escuelas.

Recuperar nuestro objetivo: la centralidad en el Trabajo Pedagógico, implica no sólo gestionar las instituciones, sino también recuperar la conducción pedagógica de los Servicios a nuestro cargo.”⁵

Desde el punto de vista de la investigación, el equipo coordinador utilizó el método comparativo constante a través de la saturación de categorías de análisis rastreadas en los registros etnográficos narrativos. Este proceso constó de dos etapas: la primera tuvo que ver con el análisis de esos registros sobre las discusiones reflexivas que se daban entre los docentes participantes. De las mismas se desprenden cuatro categorías: enseñanza, estrategia de enseñanza, secuencia de intervención y conocimiento.

Enseñanza está particularmente ligada a las estrategias utilizadas por el docente pero no sólo en términos técnicos sino también en términos de recursos, porque para ellos la enseñanza representa reutilización del contenido.

Conclusión

Referencias Bibliográficas

- ALLIAUD, A. “Algunas claves para enfrentar los desafíos de enseñar hoy”; en: ALLIAUD, A. y ANTELO, E. Los gajes del oficio. Enseñanza. Pedagogía y Formación. Buenos Aires, Aique. 2009.
- ANJOVICH, R. y MORA, S. (2009): Estrategias de enseñanza. Otra mirada al quehacer en el aula, Buenos Aires. Aique .
- BACHELARD, Gastón, 1984. *La formación del espíritu científico*. Buenos Aires. Siglo XXI. Cap.1 “La noción de obstáculo epistemológico”.

⁵ Palabras de los Directores participantes en la primera fase del proyecto.

- BERNSTEIN, B.: “Poder, Comunicación y Conciencia. Sociología de la transmisión cultural” El Roure Editorial, Barcelona, 1990. Cap.1 "Introducción a la Sociología de Basil Bernstein"; Cap.2 "Un ensayo sobre educación, control simbólico y prácticas sociales"; Cap.3 "Códigos elaborados y restringidos: revisión y crítica"; Cap.4 "Sobre el discurso pedagógico".
- CARLI, Sandra (2006) “Notas para pensar la infancia en la Argentina (1983-2001). Figuras de la historia reciente” en: Carli, S. (comp.) *La cuestión de la infancia. Entre la escuela, la calle y el shopping*. Buenos Aires: Paidós.
- CARR, W. “¿En qué consiste una práctica educativa?” en *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa práctica*. Madrid. Morata. 1996.
- CULLEN, C. “Racionalidad y educación. Problemas teóricos y epistemológicos de la educación” en *VVAA Filosofía, cultura y racionalidad crítica*. Bs. As La Crujía. 2004.
- DAVINI, M. C.: Métodos de enseñanza. Didáctica general para maestros y profesores, Buenos Aires, Santillana. 2009.
- DUBET, F.: El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad. Barcelona, Gedisa. 2006.
- ELÍAS N.: (1990) Compromiso y Distanciamiento. Barcelona: Península. Cap.1 “Compromiso y distanciamiento”.
- EZPELETA Justa (2004) “Innovaciones educativas. Reflexiones sobre los contextos en su implementación” en: *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Abr-Jun 2004, Vol.9, Núm. 21, pp.403-424.
- FERNANDEZ, A. M.: La dimensión institucional de los grupos. En *Lo grupal 7*, Ediciones Búsqueda, Bs. As., 1989.
- FILLOUX, J. C.: Campo pedagógico y psicoanálisis. Ed. Nueva Visión. Buenos Aires, 2001.
- GIBAJA, R. 1987. El conocimiento tácito en la formación de investigadores en ciencias humanas. En Gibaja, R. 1987. *La investigación en Educación. Discusiones y Alternativas*. Buenos Aires: Centro de Investigaciones en Ciencias de la Educación. Cuaderno n° 3.
- GOETZ, J.P. y LECOMPTE, M.D. 1988. *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Ed. Morata. Madrid. Cap.1 “Características y origen de la etnografía educativa”; Cap.2 “Conceptualización del proceso de investigación: teoría y diseño”; Cap.3 “Selección y muestreo: el comienzo de la investigación etnográfica”.
- GRINBERG, L. y otros: Nueva introducción a las ideas de Bion. Tecnipublicaciones, Madrid, 1991. Cap.1: “Grupos”; Cap.6: “Conocimiento”.
- LITWIN, E.: “Las configuraciones didácticas: una nueva agenda para la enseñanza superior”. (1997) Buenos Aires: Editorial Paidós. Cap5. “La agenda de la didáctica desde el análisis de las configuraciones en la clase universitaria”.
- MAZZA, D.: Conceptos básicos sobre la teoría psicoanalítica. En *Ficha de Cátedra N° 2. Aportes teóricos. Didáctica II. OPFyL*, 1998.
- MORIN, E.: Articular los saberes. ¿Qué saberes enseñar en las escuelas? Bs. As., EUS, 1998.
- MORIN, E.: Introducción al pensamiento complejo. Barcelona. Gedisa, 1996.

- PINEAU, P., DUSSEL, I. y CARUSO M. *La escuela moderna como máquina de educar*. Paidós, Buenos Aires. 2001.
- POZO I.: *Aprendices y Maestros. La nueva cultura del aprendizaje*. ALIANZA Editorial. Madrid. 1999.
- ROCKWELL Elsie y EZPELETA Justa (1983) “Escuela y clases subalternas”. pp. 70-80, en Cuadernos Políticos N° 37, México, D.F., Editorial Era.
- ROCKWELL, Elsie (2000) “Tres planos para el estudio de las culturas escolares: el desarrollo humano desde una perspectiva histórico cultural”, en *Interações*, jan-jun, año/vol. V, número 009. Universidade São Marcos, Sao Paulo
- ROJAS SORIANO, R. 1990. *Métodos para la investigación social*. México: Plaza y Valdes. Cap.5 “Planteamiento del problema de investigación”.
- SAUTU R.: “Manual de metodología: construcción de marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología”. Buenos Aires. CLACSO – Prometeo. 2010.
- SAUTU R.: “Todo es teoría: objetivos y métodos de investigación”. Buenos Aires. Lumiere, 2005.
- SCHUSTER, F. *El método en las ciencias Sociales*. Buenos Aires. Centro Editor de América Latina. 1992. Cap.1 “Las ciencias sociales: facticidad y confrontación”.
- SOUTO, M.: *La clase escolar. Tipología de clases en la enseñanza media*. Ficha de Cátedra. OPFyL, 2004.
- STRAUSS, A. L., CORBIN, J. 1990. *Basics of qualitative research*. Newbury Park - London - New Delhi: Sage. (Traducción publicada en: *Lecturas de investigación cualitativa. II. 2004 Investigación y Estadística I Cuadernos de la Oficina de Publicaciones de la Facultad de Filosofía y Letras – (OPFyL)*).
- VARELA, Francisco, *Conocer: las ciencias cognitivas*, Grijalbo, Barcelona, 1990.
- WITTROCK, M. C.: *La investigación en la enseñanza*. Cap.1 de SCHULMAN, Cap.2 de BIDDLE. Buenos Aires, Paidós, 1989.