

## Investigación, Pedagogía y Prácticas docentes. Una experiencia entre la Universidad y las Escuelas.

### **Autores:**

Nora Graziano (coordinadora); ([ngraziano@untref.edu.ar](mailto:ngraziano@untref.edu.ar)); Universidad Nacional de Tres de Febrero (UNTREF); Materias: Actualización del pensamiento pedagógico - Problemática y perspectivas de la pedagogía contemporánea.

Maura Ramos; ([ramos.maura@gmail.com](mailto:ramos.maura@gmail.com)); UNTREF; Materias: Actualización del pensamiento pedagógico - Problemática y perspectivas de la pedagogía contemporánea.

Martín Caldo; ([mcaldo@untref.edu.ar](mailto:mcaldo@untref.edu.ar)); UNTREF; Materias: Actualización del pensamiento pedagógico - Problemática y perspectivas de la pedagogía contemporánea.

Elizabeth Martinchuk; ([emartinchuk@untref.edu.ar](mailto:emartinchuk@untref.edu.ar)); UNTREF; Materias: Actualización del pensamiento pedagógico - Problemática y perspectivas de la pedagogía contemporánea.

Cristina Prieto; ([crisprietoglez@gmail.com](mailto:crisprietoglez@gmail.com)); Equipo Interdisciplinario de Primera Infancia (E.I.Pr.I.) y Equipo de Orientación Escolar (EOE) Distrito de José C. Paz. ISFD 112; Materia: Educación Temprana.

Estela Puertas; ([estelapuertas@yahoo.com.ar](mailto:estelapuertas@yahoo.com.ar)); Equipo Distrital de Infancia y Adolescencia (EDIA), dependiente de la Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social de la Provincia de Buenos Aires, Distrito de Tres de Febrero.

Fabiana Mancinelli; ([famancinelli@gmail.com](mailto:famancinelli@gmail.com)); Equipo Distrital de Infancia y Adolescencia (EDIA), dependiente de la Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social de la Provincia de Buenos Aires, Distrito de Tres de Febrero

### **Eje 3: Pedagogía, producción y diálogo de saberes.**

### **Resumen:**

Este trabajo plantea las notas descriptivas de un trabajo colectivo de investigación y las preguntas sobre las propias prácticas que nos hicimos a partir de esa labor investigativa desarrollada desde el año 2009 hasta la actualidad.

Intentaremos poner en discusión algunas de las preguntas que surgieron a lo largo del proceso señalado. Por un lado, ¿Por qué investigar sobre los sujetos – en nuestro caso, la infancia –, las instituciones – para nosotros, la escuela- y las prácticas – la enseñanza –?, y en este sentido, ¿qué intenta mejorar?, ¿qué pretende aportar a la formación de los docentes? Por otra parte, señalaremos los aportes que este proceso hace a la propia práctica pedagógica del equipo docente.

**Palabras Claves:** Docentes-investigadores; pedagogía; trabajo colectivo.

## **A modo de presentación**

Este trabajo plantea las notas descriptivas de un trabajo colectivo de investigación y las preguntas sobre las propias prácticas que nos hicimos a partir de esa labor investigativa desarrollado desde el año 2009 hasta la actualidad. Tarea que tuvo su origen en las materias “Actualización del Pensamiento Pedagógico”, y “Problemática y Perspectivas de la Pedagogía Contemporánea”, las cuales se dictan en las Diplomaturas: Dirección de Instituciones Educativas y Educación de la Primera Infancia y en las Licenciaturas: Gestión Educativa y Ciencias de la Educación del Departamento de Educación de la Universidad Nacional de Tres de Febrero (UNTREF); extendiendo las fronteras universitarias tanto en el objeto de la investigación como en la conformación del equipo de trabajo.

Como señalamos en el Encuentro de Cátedras de Pedagogías realizado en Córdoba - 2013, este equipo *“...articula el espacio del aula con la tarea de investigación, actividades de vinculación con distintos colectivos de la Universidad y con otras instituciones y redes de la Provincia de Buenos Aires. En tal sentido, su producción es el fruto de una doble dinámica: la de las acciones y debates al interior del equipo de cátedra como las de las acciones y debates que el equipo propone con otras instituciones y actores locales. Dentro de estas acciones, se inscribe la vinculación con la Red de Infancia, Familia y Adolescencia de Tres de Febrero, integrada por distintos representantes de la administración local, provincial y nacional, que devino en la incorporación de algunos de sus integrantes en la investigación y también la inclusión de estudiantes de grado y posgrado de la UNTREF.”*

A lo largo de este trabajo colectivo se articularon diferentes aportes: el conocimiento de las instituciones educativas desde distintas formas de trabajo docente (directivos, docentes, integrantes de equipos de orientación); diferentes formaciones disciplinares de base (trabajo social, psicología, ciencias de la educación y sociología) y la pertenencia a diferentes instituciones (UNTREF, Poder Judicial de la Provincia de Buenos Aires, Equipo Distrital de Infancia y Adolescencia (EDIA) y Equipo Interdisciplinario de Primera Infancia (E.I.Pr.I.), ambos dependientes de la Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social de la Provincia de Buenos Aires, instituciones de gestión pública de formación docente). Este entrecruzamiento, que además fue variando durante el paso de los años con incorporaciones y alejamientos, aportó preguntas y elementos interpretativos enriquecedores de la tarea colectiva.

Además, se planteó como objetivo, y paulatinamente se fue cumpliendo, construir espacios de diálogo con los/as maestros/as del Distrito, con instituciones de Formación Docente y

otros espacios de Universidades, como instancias de reflexión conjunta a partir de los datos y las conclusiones a las que íbamos arribando.

## **Las preguntas como articuladoras del recorrido**

Intentaremos poner en discusión algunas de las preguntas que surgieron a lo largo del proceso. Por un lado ¿Por qué investigar sobre los sujetos – en nuestro caso, la infancia –, las instituciones – para nosotros, la escuela – y las prácticas – la enseñanza –?, y en este sentido, ¿qué intenta mejorar?, ¿qué pretende aportar a la formación de los docentes?

El trabajo a partir de estas preguntas, nos re-posiciona y nos re-sitúa en nuestro espacio de intervención. En este sentido, ¿qué pudimos/podemos hacer desde el aula universitaria? Muchas veces, la cultura académica pareciera estar ensimismada en la producción de nuevos y novedosos conocimientos que interpreten y “diagnostiquen” lo que sucede en las instituciones. Más aún, en ciertas ocasiones, la producción de ese saber circula sólo por los canales académicos tradicionales relacionados con otros investigadores de campos afines. Desde una posición diferente, intentamos dejar el “claustro” académico para escuchar la voz de los/as docentes en un sentido lo más amplio posible, tratando de comprender algunos rasgos de esa cultura docente.

En tal sentido, sostenemos la relevancia del estudio de las Representaciones Sociales (RS) (Graziano et al., 2013; 2015) de los/as maestros/as y de la lógica del “sentido común docente” (Graziano et al., 2016) a partir de dos propósitos:

- Comprender cómo los docentes piensan, juzgan y valoran aspectos centrales de lo educativo, atendiendo a las “marcas” que han dejado las concepciones pedagógicas modernas durante sus procesos de escolarización, tanto en la formación inicial y básica como en la ulterior y profesional, y en qué medida se modifican o persisten, en contextos diferentes, en su propia práctica.
- *Analizar* las derivaciones pragmáticas de estas formas de pensamiento en las prácticas que los enfrentan cotidianamente a sujetos y situaciones que expresan cambios culturales, sociales y educativos importantes.

Desde allí, poder pensar intercambios posibles que enriquezcan las prácticas de los sujetos que participan en el proceso de investigación, no como “derrame” del saber producido sino como diálogo entre agentes responsables. Esta apuesta al diálogo, es pensado en clave de lo señalado por Rodolfo Kusch como una cuestión de interculturalidad. Diálogo intercultural que elige, siguiendo la intencionalidad freireana, el uso de la proposición “*con*” y no “*para*” o

“sobre”, intentando superar uno de los obstáculos éticos a los que se enfrenta la investigación educativa. Dicho obstáculo supone que “... *la única forma de ser críticos... (es)... pertenecer a la corporación de los supuestos críticos*” (Cullen, 2009, p. 143).

Sostenemos nuestra posición, como docentes-investigadores, alejada de la mera utilización de los enunciados de quienes los expresan, “*sin querer gobernar la conducta del que habla*” (Aguilar Rivero, M., 2010: 1), reconociendo sus puntos de vista y, sobre todo, de sus formas de entender lo cotidiano (Graziano et al., 2015).

Nos propusimos como equipo construir junto a los/as diferentes actores educativos un espacio de diálogo en el cual, la voz de los/as maestros/as, sea recuperada y jerarquizada para comprender los sentidos otorgados a las nociones estudiadas. En ese recorrido, las preguntas nos fueron llevando hacia los sujetos no docentes, para intentar desentrañar diferencias entre quienes llevan adelante la tarea educativa escolar y quienes no han atravesado las aulas con el propósito de enseñar. Finalmente, indagamos en los materiales curriculares y reglamentaciones de la jurisdicción en pos de observar cuáles son los conceptos teóricos y la normativa que hace a la concreción de la política educativa en las escuelas que se plantean a los/las docentes. Es decir, las preguntas se fueron engarzando unas con otras, en un trabajo continuo que respondía provisionalmente e iba generando nuevas preguntas.

Por otra parte, consideramos importante que las producciones emergentes “retornasen” al aula universitaria como nuevos interrogantes con el fin de enriquecer el proceso de producción de conocimiento. De allí que incorporamos, año a año, materiales producidos en el campo de la investigación para generar nuevas lecturas y reflexiones.

### **Del aula a la investigación**

Como señalábamos páginas más arriba, este equipo viene trabajando desde antes de 2009; nos definimos como un equipo que enseña, investiga y busca caminos que le permitan ampliar los horizontes de la tarea; lo hacemos para reconocer en las preguntas y problemas planteados las inquietudes emergentes del cruce entre investigación y práctica docente.

La propuesta formativa de la cátedra centra su recorrido en cuatro ideas claves:

- Que la modernidad en su profunda imbricación con la educación ha sido un espacio de debate intenso entre distintas racionalidades, que han dado lugar a diferentes formas de abordar a la educación como objeto de la pedagogía y a la infancia como destinataria de la acción pedagógica configurando sentidos y prácticas.

- Que dichas racionalidades se rearticulan en la formación inicial de los/las maestros/as y en la práctica profesional, expresando cristalizaciones y representaciones sobre cuestiones diversas tales como la pedagogía, la educación, la escuela, la enseñanza y la infancia.
- Que la crisis de la cultura moderna, requiere de los/las actores educativos una revisión crítica de estos sentidos y un debate profundo sobre las alternativas a construir dentro del campo pedagógico atendiendo a la complejidad de los problemas que enfrenta.
- Que el análisis y debate en torno a los problemas de la Pedagogía requiere una indagación contextualizada, como pensar situado que reconoce la incidencia de nuestra propia matriz y horizonte simbólico – cultural en el debate.

En un inicio nos preguntamos por la infancia, específicamente las RS que tienen los/as maestros/as sobre ellas. Esta pregunta por las representaciones sobre la infancia, es un interrogante nacido en el aula de Pedagogía, en nuestra cotidiana tarea con los docentes que llegan a la Universidad a iniciar otro trayecto de su formación. No solo “explicamos” cómo han entendido los autores y las racionalidades pedagógicas a los niños, sino que nos preguntamos cómo se representan, consideran y definen los/as estudiantes maestros/as a esa “infancia” a la cual enseñan. ¿Con qué representaciones llegan nuestros/as estudiantes? ¿Qué racionalidades expresan y qué sentidos otorgan? Responder a estas preguntas nos permite poner en diálogo representaciones y sentidos diversos, tanto teóricos como prácticos, a fin de que podamos colectivamente hacer de ellos un objeto de trabajo crítico (Graziano, 2013).

La importancia de comprender las RS docentes sobre diferentes tópicos y su articulación en el discurso pedagógico no se reduce, a nuestro entender, a un problema de investigación académico, sino que pretende trasponer esos límites, al constituir las preguntas y sus respuestas temas para el diálogo con otros colegas en un contexto educativo compartido. E incluso, repensar las propias prácticas del aula universitaria tan poco afecta a renovar los pensamientos a través de la escucha de los que no están en sus claustros.

### **La formación desde la práctica: nuestra tarea como docentes-investigadores.**

A. Alliaud (2007) sostiene, retomando a Ferry, que la formación es un trayecto que comprende varias etapas o fases en las cuales los/las docentes en formación atraviesan distintas experiencias donde interactúan con distintos cuerpos de conocimientos, enfoques y personas. Plantea el alto impacto que poseen las biografías escolares en la formación de los profesores comparado con la impronta que puede aportar la fase de formación en el nivel superior.

Del mismo modo, Gimeno Sacristán (1998) caracteriza a la biografía escolar como la primera fase de socialización profesional del docente, razón por la cual la considera formación inicial. Es decir, el nivel superior o profesorado, constituye la segunda fase que, mayoritariamente *“...sirve para afianzar el mismo papel profundamente aprendido durante su larga experiencia como alumno...”* (Gimeno Sacristán, 1998, p. 118) .

En esta línea, la cotidianeidad de los enseñantes constituiría el tercer momento y el de mayor importancia, para el citado autor, de la socialización profesional. Estadio en el cual *“... se ha comprobado reiteradamente un progresivo acercamiento entre las pautas personales del profesor y las dominantes en la institución escolar. La socialización o resocialización durante la formación, si ha existido. Es débil frente a la fuerza y constancia del ejercicio persistente de la actividad profesional.”* (Gimeno Sacristán, 1998, p. 119)

Los/as docentes, basados principalmente en la experiencia como enseñantes, expresan en sus comentarios y narraciones una determinada manera de llevar adelante la profesión que no solo supone la vivencia individual de estar “haciendo bien las cosas”, sino que se proyecta como generalización a las prácticas en su conjunto. A lo largo de nuestras investigaciones encontramos que en los relatos de los/as docentes hay registro de aquellos maestros o profesores que los impactaron positivamente en su tránsito como alumnos por los distintos niveles de escolarización y que, para ellos, tenían éxito en su tarea.

Aún con toda la simplificación que puede señalársele a la idea anterior, podríamos sostener que la mayoría de los docentes – estudiantes que concurren a las materias que acompañamos – vienen con una importante carga de respuestas dadas, acabadas y terminadas acerca del ser docente y de la educación, construidas en su formación y cotidianeidad práctica. Saben mucho porque diariamente enseñan en las escuelas, con *“estos tiempos difíciles y complicados”*, con *“estas familias que no acompañan como antes”* y con *“estos alumnos”* que los sorprenden y, a menudo, inquietan.

En las primeras clases de las materias a nuestro cargo abundan expresiones que reconocen la complejidad de la realidad, las dificultades que encuentran, al mismo tiempo que plantean satisfacción por la tarea que desarrollan en la faz personal y/o en los pequeños grupos en los cuales se encuentran trabajando. La percepción de aquello que no funciona o que debería ser cambiado, queda muchas veces puesto en el afuera: en los alumnos, en las familias o la sociedad que no valoran la educación ni a los docentes, con una escasa mirada hacia los espacios o resquicios existentes para repensar cuestiones posibles de ser cambiadas.

Retomando la idea antes esbozada, reconocemos en estos saberes la fuerza para intervenir, al mismo tiempo que su talón de Aquiles para pensar otras perspectivas de intervención. ¿Hasta dónde estaremos dispuestos/as a poner en cuestión las prácticas, cuando la continuidad de la permanencia en el sistema educativo parece legitimarlas per se? ¿Cómo lograr espacios formativos continuos que logren un equilibrio entre la valoración de esta riqueza experiencial y la interpelación respetuosa a los saberes que sostienen dicha experiencia?

Terhart (1987) señala que la formación pedagógica debe incorporar las experiencias biográficas del alumno, a fin de reelaborarlas y transformarlas en forma consciente para el futuro ejercicio profesional. Como equipo de trabajo reconocemos la centralidad de las prácticas: partimos de ellas para luego del proceso formativo volver a ellas, dado que son nuestro objeto de intervención. Trabajar de esta forma permite resignificar los contenidos y comprender que las distintas tradiciones pedagógicas “dejan resabios” que subyacen en las prácticas docentes. Nuestra tarea como enseñantes de pedagogía es poder poner sobre la mesa estas tradiciones, y de esta forma poder resignificar con los/as estudiantes su tarea cotidiana. No pretendemos decir que es lo que hay que hacer sino facilitar un estado de movilización teórica que permita poner en cuestión los distintos supuestos que operan como obstáculo.

Por otra parte, al reconocernos como docentes-investigadores, proponemos el reconocimiento del saber docente como un saber que tiene mucho para decir. Un saber que rompe la división entre teoría y práctica dado que posibilita materializar y hacer públicas las reflexiones y aportes emergentes que surgen de la reflexión de esta mutua imbricación, reconociendo en el trabajo colectivo un plus que la soledad de la tarea muchas veces imposibilita. Dice Faundez: *“Saber preguntarse, saber cuáles son las preguntas que nos estimulan y estimulan a la sociedad. Preguntas esenciales que partan de la cotidianeidad, pues es en ella dónde están las preguntas. Si aprendiésemos a preguntarnos sobre nuestra propia existencia cotidiana, todas las preguntas que exigiesen respuestas y todo ese proceso pregunta-respuesta que constituye el camino del conocimiento comenzaríamos por esas preguntas básicas de nuestra vida cotidiana, de esos gestos, de esas preguntas corporales, que el cuerpo nos hace como tú dices. Insistiría en que el origen del conocimiento está en la pregunta, o en las preguntas o en el mismo acto de preguntar, me atrevería a decir que el primer lenguaje fue una pregunta, la primera palabra fue, a la vez, pregunta y respuesta, en acto simultáneo.”* (Freire y Faundez, 1986, p. 57)

De todas maneras, la valoración de la palabra docente no implica una mirada ingenua sobre todo aquello que circula por fuera del ámbito universitario, como la “verdad de la realidad”,

enfrentada a la “teoría sin territorio”. Por el contrario, intentamos preguntar y aguzar el oído, para entablar un diálogo, señalando acuerdos y desacuerdos, fundamentando posiciones desde las palabras, las razones y, también, las pasiones.



## **A modo de cierre**

A lo largo de este trabajo, nos propusimos reflexionar sobre nuestra tarea como docentes-investigadores de cátedras de pedagogía. Este espacio reflexivo nos permitió resignificar nuestra tarea como enseñantes y revisar aquellas acciones que eran parte de nuestra cotidianeidad.

Hemos recorrido un camino en las cuales las nuevas preguntas nos iban señalando nuevos horizontes, nuevos senderos que van en paralelo, pero retornan al camino central, preguntarnos como docentes y con otros docentes cómo vemos a la infancia (o las infancias), la escuela (o las escuelas) y la enseñanza (o las enseñanzas).

Camino, sendero que fue recorrido con otras/os, las/los compañeras/os que se fueron sumando al equipo, para quienes también esto implicó un preguntarse y repreguntarse sobre la tarea cotidiana en el aula, en los equipos de orientación, a partir de este ida y vuelta desde el territorio hacia lo académico. Porque no perdemos de vista que nosotros/as, cada uno/a de los/as integrantes del equipo estamos implicados en los mismos procesos que nuestros colegas, que estamos atravesados por nuestras biografías escolares y personales, y sometidos a las mismas racionalidades teóricas que, en la medida que no fueron descubiertas, subyacieron a nuestras prácticas docentes y forman parte de nuestra historia profesional. Solamente reconociendo de dónde venimos podemos ir buscando los intersticios que nos llevan a posicionarnos en otro lugar en nuestra tarea de enseñar. Es la forma en que también nosotros/as llevamos el trabajo de investigación académica a las aulas y a las escuelas.

Revisar qué hacemos, cómo lo hacemos, para qué lo hacemos nos permite reposicionarnos a la hora de poder pensar con otros/as que quieren formarse, nos permite revisar qué enseñamos y en especial, qué sentido tiene para nosotros/as como docentes. Sostenemos nuestra práctica siempre abierta al diálogo y al aporte genuino que se produce en él, aportes que nos ha hecho la investigación a la docencia. Docencia e investigación están mutuamente imbricadas, se retroalimentan constantemente. Comprendemos en esto un proceso dialéctico que enriquece tanto nuestra tarea como la tarea de quienes están en nuestras aulas.

Sin palabras que digan cosas, sin poder decir esas cosas que son las que hacemos en las escuelas no podemos crear un camino para repensar la enseñanza, el compromiso con la formación y mejorar las instituciones.

## Bibliografía

- Alliaud, A., Suarez, D., Feldman, D., Vezub, L. (2007) El saber de la experiencia Experiencias pedagógicas, narración y subjetividad en la trayectoria profesional de los docentes. Facultad de Filosofía y Letras. UBA. Disponible en [http://www.filo.uba.ar/contenidos/investigacion/institutos/lice/ANUARIO\\_2008/textos/32\\_Andrea\\_Alliaud.pdf](http://www.filo.uba.ar/contenidos/investigacion/institutos/lice/ANUARIO_2008/textos/32_Andrea_Alliaud.pdf)
- Cullen, C. (1997) Las relaciones del docente con el conocimiento en *Críticas de las razones de Educar*. Paidós,
- Cullen, C. (2009) *Entrañas éticas de la formación docente*. Buenos Aires. La Crujía.
- Freire, P y Faundez, A (1986) *Hacia una pedagogía de la pregunta. Conversaciones con Antonio Faundez*. Argentina. La Aurora.
- Gimeno Sacristán, J. (1998) *Maestros: formación, práctica y transformación escolar*. Buenos Aires. Miño y Dávila.
- Graziano, N. (Coord.). (2013). *La infancia en la mirada de I@s maestr@s*. Buenos Aires, Argentina. La Crujía Ediciones.
- Graziano, N. (Coord.) (2015). *Voces de maestros. Infancia, escuela y enseñanza*. Tres de Febrero, Argentina. EDUNTREF.
- Graziano, N. et al. (2016) Sentido común docente: reflexiones en torno a la comparación con sujetos no docentes. *Revista del NIFEDE, EDUNTREF*. En prensa.
- Terhart, E. (1987) "Formas de saber pedagógico y acción educativa o que es lo que forma en la formación del profesorado" en *Revista de Educación*. Nº 284. Set./Dic.