

Biblioteca  
**Nuestra  
Escuela**  
2023

Cuadernos  
para la  
enseñanza



**Nuestra Escuela**

Programa Nacional de Formación Permanente

Colección **Actualizaciones Académicas**

# Actualización Académica en problemáticas pedagógicas contemporáneas del trabajo docente (Ctera)

Módulo 4: **Investigación educativa desde los  
contextos escolares**



## Índice

<b>Clase 1: Investigación educativa desde los contextos escolares: debate epistemológico, teórico y metodológico.....</b>	<b>3</b>
<b>Clase 2: Realidad, objeto de conocimiento y situaciones problemáticas: contextos conceptuales y procesos de construcción de conocimientos .....</b>	<b>26</b>
<b>Clase 3: Problematicación de la situación educativa; los enfoques teóricos y las perspectivas de las/os trabajadoras/es de la educación que investigan desde las escuelas .....</b>	<b>49</b>
<b>Clase 4: Investigación educativa, la escritura sobre y desde el trabajo docente y la constitución de redes y colectivos de educadoras y educadores .....</b>	<b>77</b>

## Curso 193. Investigación Educativa desde los contextos escolares

# Clase 1: Investigación educativa desde los contextos escolares: debate epistemológico, teórico y metodológico

## Objetivos

### Que las y los cursantes:

- Comprendan los principales fundamentos de las corrientes epistemológicas críticas y algunos de sus principales aportes al campo de la pedagogía.
- Reconozcan las características distintivas de la investigación social y educativa que la diferencian de otras prácticas de producción de conocimiento.
- Reflexionen sobre la importancia que tienen la problematización de los contextos escolares y la “curiosidad como derecho” en los procesos de producción de conocimientos.
- Analicen la relación entre investigación educativa y docencia en el propio ámbito de trabajo.

## Contenidos

Aspectos epistemológicos en el proceso de investigación social y educativa. Los paradigmas hegemónicos y las corrientes alternativas: epistemología del sur y voces disidentes. La relación entre investigación educativa, formación y trabajo docente. Tarea docente: apropiación activa y producción de conocimiento. La curiosidad como derecho y el derecho a problematizar los contextos escolares.

## Duración

El recorrido que iniciamos solicitará un trabajo de lectura, diálogo entre compañeras/os y análisis. Contamos con 15 días para trabajar esta primera clase. Durante ese tiempo, les proponemos acercarse a los materiales y compartir sus percepciones, impresiones y reflexiones para realizar las actividades planteadas.

En esta clase les proponemos tres núcleos de sentido alrededor de los cuales estudiar la relación entre investigación educativa, formación y trabajo docente. Ellos son:

1. Investigar desde una *Epistemología del Sur* escuchando las voces disidentes.
2. El sentido de la investigación educativa para un/a educador/a.
3. La curiosidad como derecho y el derecho a problematizar los contextos escolares.

## Investigar desde una Epistemología del Sur escuchando las voces disidentes

Cuando el colectivo docente investiga desarrolla un sentido pedagógico clave: **analiza críticamente lo que acontece**, busca comprender la diversidad de dimensiones que se conectan en una situación educativa. Se confrontan, así, aquellos modelos asentados en ideas mecanicistas de transmisión de saberes o en la lógica del **pensamiento único, teorista y desentendido de la realidad** concreta y de los desafíos que hoy, luego del sufrimiento de la pandemia, nos presentan el ambiente y la Pacha Mama.

Un ejemplo de la temible presencia del pensamiento único lo encontramos en la resistencia que ofrece la corriente queer o cuir, al posicionarse desde una perspectiva de género que no se adecúa a las normas sociales dominantes. Nos interesan particularmente estos recorridos por los aportes que realizan al campo de la investigación educativa, ya que los procesos de indagación que ponen en juego resultan muy potentes para disputar la mirada monolítica sobre los saberes y el cuerpo, dos dimensiones centrales en el campo educativo. El pensamiento único pregona que existe una sola forma de vivir el cuerpo. Frente a esta afirmación, la escritora, maestra y activista de la disidencia

sexual, val flores (2019) nos dice que desconocer la **multiplicidad de formas de vivir el cuerpo** es performativo de un imperativo moral, un canon normalizador que prohíbe todo lo que no sea varón o mujer, señora o señorita, niña o niño. Porque donde se imponen las identidades heteronormadas en los vínculos sociales se oculta, esconde, califica e ignora a quienes disienten. Si, como expresamos, al investigar se analiza críticamente lo que acontece, entonces necesitamos de movimientos como el *cuir*; en ellos encontramos el nivel de interpelación que posibilita el *pensar epistémico*.

Cuando se trata de querer conocer, la operación que privilegia Zemelman (2001) es un viaje a lo profundo de la realidad para encontrar allí las potencialidades que se ocultan. Así se constituye una manera de pensar, el **pensar epistémico**, que se diferencia del **pensar teórico**. Para este autor, esta diferencia constituye un reto para las ciencias sociales latinoamericanas.

La investigación social y educativa no puede quedar limitada a reproducir los modos de hacer ciencia de la academia clásica, sino que, por el contrario, debe habilitar **procesos de comprensión de la realidad educativa, de desnaturalización y problematización de la misma para lograr su transformación**. Esto lleva a re-pensar los criterios de validación que hoy rigen en la ciencia y reconocer las nuevas modalidades de construir conocimiento en el campo de la pedagogía en particular y en las ciencias sociales en general.

Desde esta posición crítica y emancipadora se reconstituyen los lazos de solidaridad y, tal como plantea Boaventura de Sousa Santos (2009), se torna necesario **un conocimiento entendido como solidaridad**:

[la] epistemología de la visión es la que se pregunta por la validez de una forma del conocimiento cuyo momento y forma de ignorancia es el colonialismo y cuyo momento y forma de saber es la solidaridad.... La solidaridad como forma de conocimiento es el reconocimiento del otro como igual. (p. 86-7)

En la misma línea de pensamiento, el autor afirma que “conocer es reconocer al otro como sujeto de conocimiento, es progresar en el sentido de elevar al otro del estatus de objeto al status de sujeto” (Santos, 2006, p. 26).

Hemos tomado a la *Epistemología del Sur* para basarnos en esta propuesta de formación en investigación sabiendo que conlleva un gran desafío, en particular, por las características positivistas de nuestras formaciones. Esta perspectiva denuncia el **epistemicidio** que significa excluir los conocimientos producidos por los grupos y prácticas de las/os oprimidas/os y explotada/os.



La epistemología del Sur, al mismo tiempo que denuncia el epistemicidio, ofrece instrumentos analíticos que permiten, no solo recuperar los conocimientos suprimidos o marginalizados, sino también identificar las condiciones que tornen posible construir nuevos conocimientos de resistencia y de producción de alternativas al capitalismo y al colonialismo globales (Santos, 2009, p. 12).

Santos (2010) visibiliza la división que existe entre **el pensamiento no-occidental y el pensamiento moderno occidental**, siendo este último el que divide la realidad social en dos universos: por un lado, las verdades científicas o conocimientos relevantes y, al otro lado de la línea, “los conocimientos populares, laicos, plebeyos, campesinos o indígenas” (p. 13), que son nombrados como “creencias, opiniones, magia, idolatría, comprensiones intuitivas o subjetivas” (p. 14).



Santos (2010) nos propone pensar sobre lo que se constituye como lo verdadero y lo falso, lo legal y lo ilegal, lo que existe y lo desechado.

*Le proponemos reflexionar sobre las realidades desechadas. ¿Qué ejemplos encuentra en su contexto escolar? ¿Y en su trabajo docente?*

Sobre Boaventura de Sousa Santos:

Biblioteca CLACSO: [https://www.clacso.org.ar/libreria-](https://www.clacso.org.ar/libreria-latinoamericana/pais_autor_libro_resultado.php?campo=autor&texto=16&pais=)

latinoamericana/pais\_autor\_libro\_resultado.php?campo=autor&texto=16&pais=

Sitio personal: <http://www.boaventuradesousasantos.pt/pages/pt/homepage.php>

Ahondar el análisis sobre lo no occidental nos lleva a dialogar con el filósofo Rodolfo Kusch. Para Kusch (1999), **el pensamiento gravita en un lugar**, está profundamente arraigado en el suelo que habitamos, por ello, para el filósofo, encontramos la forma de ser estando; el estar es otra manera de habitar el mundo.

En Nuestra América existe una sabiduría que es un saber de vida de la América “profunda”, los conocimientos populares a los que refiere Santos (2010). Ante ello, Occidente lucha, da pelea, porque siente miedo en lo más íntimo. **Miedo porque no comprende**. Y este temor transmuta en desprecio, en un sentimiento de aversión que se identifica con el hedor de “el niño lobo, el borracho de chicha, el indio rezador o el mendigo hediento” (p. 25), ante quienes se construye la siguiente respuesta: “será cosa de internarlos, limpiar la calle e instalar baños públicos” (p. 25).

O encerrarlos en sus jaulas... como leemos en la novela “La jaula de los onas” de Carlos Gamerro, construida a partir de documentos históricos:

... ¡Abrió la puerta de la jaula, y dejó escapar a los salvajes! ¡Por todo el predio de la Exposición se dispersaron! Imagínense el peligro para los miles de visitantes!... No, no se devoraron a nadie, no se comen a las personas crudas, primero debe cocinarse, como toda carne... Yo se la daba cruda porque era parte del espectáculo. Si le servía boeuf bourguignon, ¿alguien iba a creer que eran antropófagos? Además, se la comían con gusto... Al menos nunca se quejaron... Ya les dije que no hablo su lengua, que no tienen lengua, pero tenían maneras de hacérmelo saber, podrían haberse negado a comer, o vomitado... Sí, nos costó un trabajo enorme, a mí y a la policía, buscarlos uno a uno y devolverlos a su jaula, y a uno de ellos, el muchachito apodado Calafate, nunca pudimos hallarlo. Todavía debe andar suelto por las calles... No, no creo que se haya comido ningún niño, al menos no salió en los diarios, se imaginan que sería noticias... Miren, yo no puedo hacerme responsable de lo que pueda pasar, yo los tenía en su jaula bien seguros, si ahora por culpa de esos misioneros entrometidos hay un caníbal suelto en el Bosque de Bolonia no es asunto mío.... (Gamerro, 2021, p. 140-141)



Sobre el pensamiento de Rodolfo Kusch recomendamos los desarrollos del Dr. José Tasat y su equipo: <http://www.untref.edu.ar/pensamientoamericano/>



<https://www.youtube.com/watch?v=IVpJVzY0a68&t=12s>

Ante el hedor, la pulcritud. Es la máxima de la conquista que destierra nuestro *ser*. Pulcritud para no encontrarnos en los impulsos verdaderos, pero sucios, que habitan el alma, dirá Kusch en su *América profunda*. Entre sus desarrollos, resulta clave para pensar el campo de la investigación el planteo según el cual el occidental se obsesiona con la objetividad y con ella trata de tapar lo que no quiere ver porque “ni el oriental ni el indio quechua ni el papúa tienen ese problema: ven la realidad como preobjetiva y ni siquiera ellos mismos son sujetos sino que son una pura y animal subjetividad” (Kusch, 1999, p. 158).



### Sobre los términos decolonial - descolonial

Más allá o más acá de las palabras, reconociendo que la lucha por dar no necesita de los debates terminológicos, consideramos de valor la aclaración de los términos decolonial y descolonial, y, para explorar sus diferencias, utilizamos ambas acepciones en este curso.

Meschini y Porta (2017) destacan que el término *decolonial* fue elegido, en primer lugar, por el Grupo Modernidad/Colonialidad/Decolonialidad (integrado por Walter Mignolo, Enrique Dussel y Aníbal Quijano, entre otros) para presentar lo que dieron en llamar el *giro decolonial*. Ahora bien, con el transcurso del tiempo, el grupo adopta la acepción



"descolonial". Uno de los argumentos para el cambio se lee en función de la gramática del castellano, en la cual no existe el prefijo "de" sino "des", por lo cual es más adecuada la categoría descolonial.

Por otra parte, de acuerdo a Meschini y Porta (2017), Catherine Walsh alerta que el prefijo "des" puede ser riesgosamente entendido como la acción de desarmar o deshacer, es decir, de pasar simplemente de un momento a otro —de colonial a descolonial—. De allí que la pensadora, para evitar este riesgo, prefiera la opción "decolonial".

Tal como afirma Lander (2005), las pretensiones de objetividad y neutralidad son las dos caras de los principales instrumentos de naturalización y legitimación. Desarmar esta pretensión requiere **confrontar la ciencia moderna con la ecología de saberes** que postula Santos (2009):



El pensamiento posabismal puede así ser resumido como un aprendizaje desde el sur a través de una Epistemología del Sur. Esto confronta la monocultura de la ciencia moderna con la ecología de los saberes. Es una ecología porque está basada en el reconocimiento de la pluralidad de conocimientos heterogéneos (uno de ellos es la ciencia moderna) y en las interconexiones continuas y dinámicas entre ellos sin comprometer su autonomía. La ecología de saberes se fundamenta en la idea de que el conocimiento es interconocimiento (Santos, 2010, p. 32).

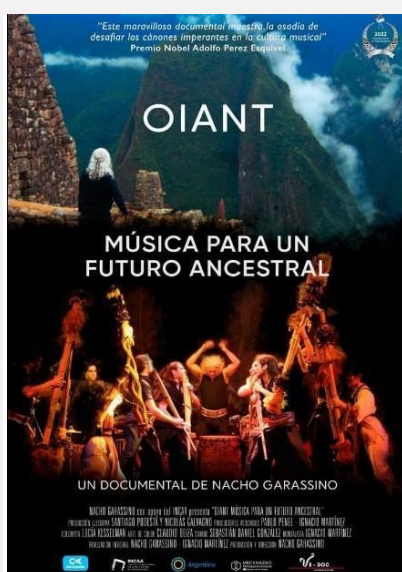
Desde una **ecología de saberes** nos distanciamos de comprender el mundo a través de las coordenadas cartesianas de la modernidad, caracterizadas por el esfuerzo sostenido en dominar y controlar los problemas sociales (Meschini y Porta, 2017). Esta forma de pensar y actuar nos viene impuesta desde la colonización y continúa, aún hoy, buscando que se le brinde obediencia. En cambio, no buscamos dominar y controlar (o en términos escolares: identificar, separar y tratar) sino *comprender para transformar*; afirmación esta sobre la cual es necesario detenerse para profundizar, para no quedar atrapadas/os por el sentido común (sobre el sentido de la comprensión nos ocuparemos en el foro de esta clase y también lo retomaremos en la Clase 2).

Para ello, es necesario interpelar desde el Sur (Sirvent, 2018; Fals Borda, 2015; Santos, 2018; Walsh, 2013; Kusch, 1999) la relación entre modernidad, colonización y producción de conocimiento,

buscando así desentrañar un sentido diferente al que asevera que quien sabe es capaz de clasificar, controlar –y en consecuencia– manipular (Alvarado, 2017). Es, justamente, en otra dirección que convoca esta propuesta. Por ejemplo, como se visibiliza en el siguiente documental:



"Oiant-Música para un Futuro Ancestral". Film de Nacho Garassino sobre la Orquesta de Instrumentos Autóctonos y Nuevas Tecnologías UNTREF, 2022. Se puede leer un artículo sobre la película aquí <https://www.untref.edu.ar/mundountref/oiant-gira-brasil>



Trailer <https://www.youtube.com/watch?v=fkkVqr39PQO>

Comentarios de Santos sobre el proyecto <https://fb.watch/fvM0xEoOSR/>

## Investigación Acción Participativa (IAP)

Ahora, queremos entamar estas cosmovisiones en la escala regional y local. En nuestro país, María Teresa Sirvent se inscribe en la **Investigación Acción Participativa (IAP)**, tradición de Nuestra América, que se configura a partir de los desarrollos de Freire y Orlando Fals Borda. Este enfoque de investigación busca, sobre todo, transformar la propia realidad y articular investigación, participación y praxis educativa. Por ello se define como un modo de **hacer ciencia de lo social** (Sirvent, 2018).

Orlando Fals Borda, fundador de la sociología moderna en Colombia, da una importante pista cuando presenta lo que llama “los pilares básicos” sobre los cuales se debe construir la perspectiva de la Investigación Participativa en clave crítica-emancipadora:



En los paradigmas dominantes se establece una dualidad entre teoría y práctica, pero desde la perspectiva de la Investigación Participativa, se necesita actuar para aprender, descubrir y transmitir. Y en esa relación teórico-práctica lo determinante no es la teoría, sino la práctica. No está mal teorizar, pero hay que salir de la torre de marfil que ha negado la particularidad de los contextos.

Reconocemos valor en la afirmación de Fals Borda: no construye el escenario que buscamos la falsa dualidad teoría-práctica, en particular, porque –como desarrollaremos en el próximo apartado– nos interesa hacer de la escuela un objeto de conocimiento colectivo.



### Para profundizar

Video documental sobre Fals Borda y su metodología de trabajo: la Investigación Acción Participativa



Investigación acción participativa. Documental biográfico de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia sobre Orlando Fals Borda.

[https://www.youtube.com/watch?v=op6qVGOGinU&feature=emb\\_logo](https://www.youtube.com/watch?v=op6qVGOGinU&feature=emb_logo)

También, recientemente se difundió el video documental “Fals Borda, el sociólogo que vivió para sentir y sintió para pensar”. Para acceder a su presentación: <https://twitter.com/InstitucionalTV/status/1601350987146399744>



Sobre Investigación Acción Participativa (IAP) sugerimos las siguientes lecturas:

Batallán, G., Anderson, G., y Suárez D. (editores). 2022. Hacia la democratización del conocimiento: El giro participativo en la investigación y en la acción pedagógica. Estudios de resistencia afirmativa en educación. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires  
[http://publicaciones.filo.uba.ar/sites/publicaciones.filo.uba.ar/files/Hacia%20la%20democratizacio%CC%81n%20del%20conocimiento\\_interactivo.pdf](http://publicaciones.filo.uba.ar/sites/publicaciones.filo.uba.ar/files/Hacia%20la%20democratizacio%CC%81n%20del%20conocimiento_interactivo.pdf)

“Encuentro educativo. Revista de investigación del Instituto de Ciencias de la Educación”. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Cuyo. En el Vol.1 N°1 de 2020 está disponible el Dossier sobre investigación acción participante coordinado por Ana María Zoppi y Elena Barroso  
<https://revistas.uncu.edu.ar/ojs/index.php/encuentroE/issue/view/299>

En síntesis,



Una docencia que investiga toma distancia del pensamiento único, ya que se posiciona, desde Santos (2010), en una “ecología de saberes”. Es decir, reconoce la existencia de una “pluralidad de conocimientos heterogéneos”. Desde aquí, la perspectiva que compartimos sobre la investigación social y educativa requiere habilitar procesos de comprensión de la realidad educativa, la desnaturalización y problematización de la misma, para lograr su transformación.

Al entramarnos en “nuestro suelo” nos reconocemos en la tradición de la Investigación Acción Participativa (IAP), para, desde aquí, recorrer caminos post cualitativos que pueden potenciar la construcción de conocimientos.

Por todo esto, descreemos de una epistemología general. Desde lo descolonial, escuchando lo que clama e irrumpe desde los bordes —como el movimiento de las disidencias sexuales—. Nos preguntamos **¿de qué investigación educativa hablamos?**

Y respondemos:

- la que se pregunta con otras/os sobre los contextos escolares, con la intención de **transformar lo injusto o desigual**.

- la que concibe imprescindibles los **procesos de participación**, tanto hacia el interior de la escuela —con las/os compañeras/os— como estrechando lazos con la comunidad para escuchar la polifonía de las voces (en especial las plebeyas, populares, disonantes o acalladas por el pensamiento hegemónico).

**Investigar en educación es animarse a la construcción participativa de problemas desde las propias prácticas, con la intención de crear condiciones que alojen de mejor forma la vida.**



### Actividad optativa

Para profundizar sobre la perspectiva *queer*, sobre lo que no se adecúa a las normas sociales dominantes.

En la siguiente presentación val flores expresa que pensar las políticas de conocimiento significa hacerse, entre otras, las siguientes preguntas:

- ¿Cómo se producen saberes?
- ¿Cómo circulan?
- ¿Cómo se administran y distribuyen?
- ¿Cuáles son los agentes autorizados para su producción?

- ¿Qué requisitos son necesarios para constituirse en un saber legítimo?
- ¿Qué problemas proponen pensar?
- ¿Qué conflictos nos provocan?

Cada pregunta, seguramente, les convocará imágenes, experiencias y reflexiones que podrán compartir en el foro de esta clase.



Museu d'Art Contemporani de Barcelona [MACBA Barcelona]. (2019, marzo 11). val flores: "Aprender a imaginar-se. Activaciones poéticas de la disidencia: un hiato pedagógico para criar una lengua emancipatoria". [Archivo de video].

[https://www.youtube.com/watch?time\\_continue=3&v=7MN4ezREObA&feature=emb\\_title](https://www.youtube.com/watch?time_continue=3&v=7MN4ezREObA&feature=emb_title)

(Hasta el minuto 30, 0 segundos.)

## El sentido de la investigación educativa para las/os educadoras/es

Partimos de la base de que la investigación educativa, realizada por las/os educadoras/es desde una perspectiva crítica y transformadora es una práctica social relevante para construir conocimientos pedagógicos *sobre* y *desde* la educación, la tarea docente y los contextos escolares. Es por ello que la comprendemos como dimensión constitutiva del trabajo docente.

**Ahora bien, no es posible transformar aquello que no se conoce. Los procesos de construcción de conocimiento toman relevancia cuando los producen las/os propias/os trabajadoras/es , y si ello no sucede, si alguien piensa en nombre de quien realiza una tarea, se produce un mecanismo de silenciamiento, alienación, y la persona se enajena del propio hacer.**

Buscamos otra realidad a través de la producción colectiva de saberes desde la perspectiva de las/os trabajadoras/es, tal como expresaba la consigna de lucha del Sindicato Unificado de Trabajadores de la Educación de Buenos Aires, SUTEBA, a comienzos de los noventa: lo central es “tomar la educación en nuestras manos”; direccionar la lucha hacia la apropiación de nuestro trabajo a través de la construcción colectiva de conocimiento sobre las prácticas (González, et al. 2009). Será esta participación activa la que ofrecerá resistencia a la falta de toma de conciencia, la repetición, lo rutinario, que puede expresarse como pesar y desánimo.



En el año 1997 CTERA (Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina) instala la “Carpa Blanca” frente al Congreso de la Nación como estrategia política en pos de mejoras salariales, una ley de financiamiento educativo, la derogación de la Ley Federal de Educación y contra las políticas instrumentadas durante el gobierno de Carlos Menem.



Fuente de la imagen

<http://mediateca.ctera.org.ar/files/original/cfc60d0fd460d9231d019952544fb4d0.jpg>

Cuando en las instituciones nos encontramos con grillas para completar con cruces, protocolos que se bajan sin discusión previa, planes de estudio elaborados sin la participación de la comunidad



educativa; cuando se les solicita a las/os docentes llenar el “cuadro de las emociones” en pos de controlar la conducta de las/os estudiantes, o se les solicita que realicen cursos de “formación” para que se vuelvan “sujetos emprendedores” es necesario encontrarse con las/os compañeras/os para disputar los sentidos de estos discursos hegemónicos. Por ello, resulta clave el análisis de nuestros propios procesos de trabajo, desnaturalizar lo cotidiano, hacerlo visible tanto para nosotras/os como para otras/os; es decir, tornarlo público.

Entonces estaremos colaborando hacia la construcción de **una escuela pública inclusiva, popular en su contenido y democrática en sus relaciones**. Una escuela que haga del espacio institucional un objeto de conocimiento colectivo en el cual participemos activamente para apropiarnos con protagonismo y críticamente de nuestro trabajo, y generemos —con otras/os— saberes sobre la tarea.

Hemos vivido tiempos que Rodrigo Vera denominó como *sindemia*, “... porque significa que no es una enfermedad meramente biológica, sino que el COVID-19 tiene además una dimensión sanitaria, una dimensión social, una dimensión económica y también cultural” (Vera en CTERA, 2022, p. 29); épocas en las cuales somos testigos de que “Por primera vez en la historia peligra la proximidad de los cuerpos y el acercamiento de los labios resulta aborrecible” (Berardi, 2022, p. 130). Contextos en los cuales se evidencian dolorosamente las desigualdades sociales, donde lo global y lo local interactúan y se redefinen mutuamente, y cobra valor el conocimiento contextualizado sobre los desafíos que se nos presentan como sociedad.

Por ello, la perspectiva desde la cual proponemos hacer investigación educativa requiere **pensar en contexto, es decir, en forma situada**. Acordamos con Alvarado y De Oto (2017) que las epistemologías en contexto convocan la perspectiva feminista, el pensamiento poscolonial y la pedagogía latinoamericana; las convocan, y las necesitan, para interpelar las matrices de poder dominantes. De allí que resulte central la formación en el campo de la investigación educativa. Hacer de ella una estrategia colectiva para construir conocimiento es el nombre de la lucha mancomunada que construye otro devenir.

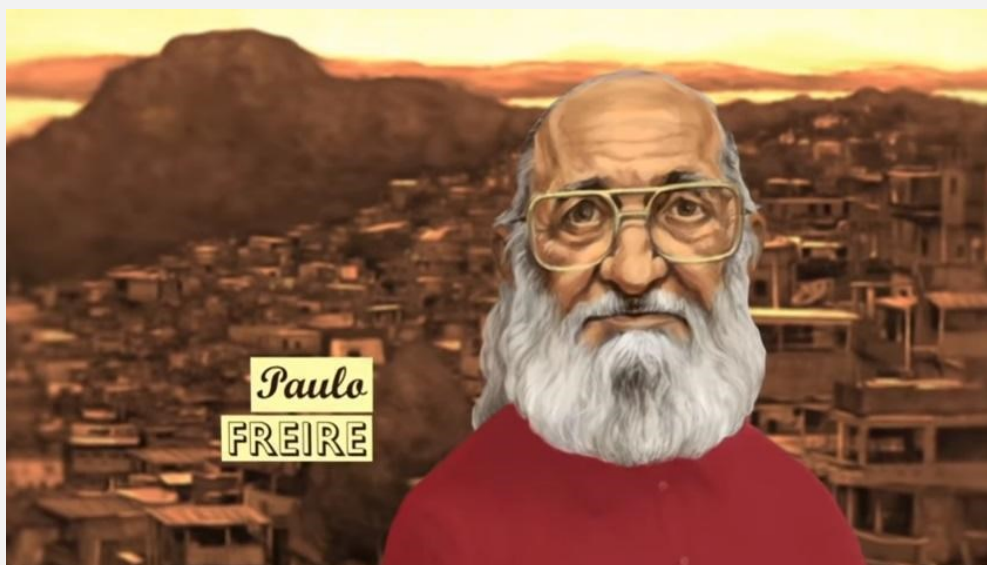




La investigación educativa es una práctica social relevante que busca construir colectivamente conocimientos pedagógicos *sobre y desde la educación, el trabajo docente y los contextos escolares*. Conocimientos, productos de una participación activa, que posicionan a las/os educadoras/es en un lugar problematizador y, a la vez, propositivo ante la propia realidad. Por ello, la investigación educativa se vuelve dimensión constitutiva del trabajo docente.

## La curiosidad como derecho y el derecho a problematizar los contextos escolares

Para comenzar este apartado las/os invitamos a ver el siguiente documental biográfico sobre Paulo Freire.



Pedagogía de la emancipación. Documental biográfico de la Universidad Pedagógica UNPE sobre Paulo Freire.

[https://www.youtube.com/watch?v=t-Y8W6Ns90U&feature=emb\\_logo](https://www.youtube.com/watch?v=t-Y8W6Ns90U&feature=emb_logo)

El papel de la investigación es clave en el planteo de Paulo Freire, ya que la tarea misma de enseñar lleva implícita la búsqueda y la indagación. La actitud investigativa también abre las puertas del pensar crítico, pues ella se justifica cuando hay objetos desconocidos y, en el proceso de

descubrimiento, el sujeto conoce, reconoce y aprende. Entonces, educadoras/es y educandos se conciben como productoras/es de conocimientos y no como meras/os consumidoras/os y transmisoras/es dedicadas/os a la implementación de conocimiento producido en otros ámbitos. Por el contrario, son **sujetos que intervienen en el mundo y entienden “lo educativo” como un proceso de descolonización del saber.**

Por ello, es clave la estimulación de la pregunta; **“entender la curiosidad como un derecho”**. La tarea docente debe estar centrada en la estimulación de la pregunta y en la reflexión crítica sobre la propia pregunta. O, al decir del propio Freire, “lo que importa es que profesores y alumnos se asuman epistemológicamente curiosos” (1997, p. 83).

Reflexionar desde las categorías analíticas que propone Freire, entendiéndolas como herramientas epistemológicas, implica conocer-reconocer las situaciones concretas de la realidad para hacernos preguntas, “vagabundear lo obvio” (Cárdenas, 2013) y resignificar esas escenas. Es decir, para sembrar más dudas que certezas y para habilitar la **curiosidad epistemológica**. Para ello, y entre otras cuestiones, Paulo Freire argumenta acerca de la necesidad del “rigor metódico”, que no significa reproducir mecánicamente las rigurosidades y reduccionismos del método positivista, sino crear y recrear las condiciones en que es posible aprender críticamente. Educador y educando “rigurosamente curiosos”.

Compartiendo este sentido destacamos la **“defensa del derecho a problematizar la realidad que se vive”**, postulada por la investigadora María Teresa Sirvent (2018). Preguntarse, aprender, producir conocimiento en forma colectiva es la expresión que, para la autora, asume la lucha por la emancipación. En sus palabras:



A la luz de nuestra mirada del contexto actual y de nuestros pilares pedagógicos de la IAP [Investigación Acción Participativa], consideramos que la pregunta no es privativa de la ciencia o del científico. Es un derecho del ser humano a crecer en su capacidad de problematizar la realidad y de generar nuevos conocimientos sobre la misma. Es el derecho a ser el artista y el científico de la vida cotidiana y en la vida cotidiana. Esto hace que uno de los postulados clave de nuestras experiencias de IAP es que la emancipación de nuestro

pensamiento se juega en la lucha por nuestro derecho a problematizar constantemente la realidad, por nuestro derecho a preguntar por qué las cosas son así y por qué no pueden ser de otra manera. Se juega, entonces, en nuestro derecho a luchar, no solo por aprender, sino por nuestro derecho a producir conocimiento de manera colectiva y crítica, es decir, por nuestro derecho, el derecho de todos a investigar, a crear conocimiento nuevo articulando nuestros consensos y disensos polémicos sin fragmentarnos en divisiones que solo vulneran y debilitan nuestra posibilidad de crear colectivamente. (Sirvent, 2018, p.15)

Acordamos con Sirvent que el preguntar es un derecho del ser humano a crecer en su capacidad de plantearse algo en términos de un problema. Por ello, les proponemos —tomando sus palabras— volverse el y la artista, el científico y la científica de sus propias vidas cotidianas. Con esta meta nos encontraremos en la Clase 2.

## A modo de cierre

En esta primera clase denunciamos, desde una *Epistemología del Sur*, el carácter colonial/eurocéntrico de los saberes sociales hegemónicos. Por eso damos lugar a las voces disidentes que denuncian el pensamiento único e imaginamos —junto a ellas— “una forma de conocimiento que funcione como principio de solidaridad” (Santos, 2009).

Reflexionamos sobre el sentido que tiene la investigación educativa para las/os educadoras/es. “La educación en nuestras manos” es una consigna del SUTEDA que sintetiza el poder de la problematización, la participación activa y la apropiación por parte del colectivo docente. Porque investigamos para conocer, conocemos para colaborar con otras/os en la transformación de los contextos escolares. Así, la investigación educativa se vuelve dimensión constitutiva del trabajo docente.

**Investigar en educación es animarse a la construcción participativa de problemas desde las propias prácticas, con la intención de crear condiciones que alojen de mejor forma la vida.**

En clave freireana, levantamos las banderas de la curiosidad como derecho y, a la vez, el derecho de las/os educadoras/es a problematizar la realidad que se vive en los diferentes contextos escolares.

Te invitamos a compartir este horizonte, en particular, porque este año celebramos:



## Actividad optativa



### Bitácora de aprendizaje

Durante el desarrollo del curso les proponemos un espacio de escritura personal en el cual registrar percepciones, reflexiones y pensamientos. Casi al estilo de un diario de viaje, porque, quizás y a lo mejor, es la alternativa necesaria para salir del letargo de la rutina y conectarnos con nuestro ser. Por ello, se dice que el relato de un viaje es palpable y, también, sensorial porque nos permite acercarnos a otras texturas y sonoridades; aquellas que nos llevan a las puertas de nuestra intimidad al darle voz a una autobiografía experiencial.

Entonces, la invitación es la elaboración de una bitácora de aprendizaje como ejercicio metacognitivo, registrar los pensamientos y sentimientos que los acompañen en las diferentes actividades que les proponemos.

Para comenzar, abran una carpeta dentro de la sección portafolio con el nombre de este curso: “Investigación educativa desde los contextos escolares”. Para realizar esta tarea tienen a disposición este tutorial: <https://red.infed.edu.ar/portafolio-usos-y-administracion/>

Como primera actividad les proponemos escribir reflexiones y sentipensares sobre las siguientes imágenes:

1) Xilografía de Carlos P. González en torno a la obra de Kusch. Muestra Somos una simple clase media. Disponible en:

[http://centrougarte.unla.edu.ar/revista/fotos/1628646329\\_archivo.jpg](http://centrougarte.unla.edu.ar/revista/fotos/1628646329_archivo.jpg)

2) Joaquín Torres García. América invertida, 1943. Disponible en:

[https://mymodernmet.com/wp/wp-content/uploads/2021/03/Joaqui%CC%81n\\_Torres\\_Garci%CC%81a\\_-\\_Ame%CC%81rica\\_Invertida.jpeg](https://mymodernmet.com/wp/wp-content/uploads/2021/03/Joaqui%CC%81n_Torres_Garci%CC%81a_-_Ame%CC%81rica_Invertida.jpeg)

Sobre esta obra se puede leer: Murlender, L. (2014, diciembre). La escuela de Joaquín Torres-García y su tesis americanista: Buscar a América. Diversidad, Nº 9, AÑO 5, pp. 43-59.  
<http://www.diversidadcultural.net/articulos/nro009/09-03-lic-laura-murlender.pdf>

Y si les interesa saber más sobre el artista pueden acceder a:

<http://www.torresgarcia.org.uy/bio.php>

Aclaremos que esta actividad no es obligatoria, pero consideramos que les permitirá recuperar la experiencia formativa durante estos dos meses de trabajo y profundizar, de otro modo, en la reflexión sobre la práctica.

Sobre el portafolio en la enseñanza por María Mercedes Lavalletto

Un portafolio es un registro del aprendizaje que se concentra en el trabajo que realiza quien transita por una instancia de formación y en su reflexión sobre esa tarea. Es una selección deliberada de los propios trabajos realizados y que nos cuenta la historia de sus esfuerzos, su progreso o sus logros. En él deben incluirse la participación de quienes aprenden en la elección de su contenido, los criterios de la selección y las pautas para juzgar sus méritos, así como las evidencias de su proceso de autorreflexión. Como instrumento de evaluación produce nuevas miradas, posiblemente de mayor profundidad o complejidad, con respecto a lo aprendido. En el portafolio las producciones están insertas en una “colección” —la serie

de trabajos permite ver un proceso y los substraer de la mera idea de producto—; la selección es deliberada —responde a los objetivos de aprendizaje planteados por docentes y/o estudiantes—; no se trata de la tradicional carpeta de trabajo. El conjunto de trabajos hace posible la reflexión acerca de ellos, de su sucesión, de los progresos y, de este modo, conduce necesariamente a una evaluación en la que quien estudia protagoniza activamente el proceso de enseñanza y aprendizaje. Esta reflexión vuelve visible los trayectos de aprendizaje.

Sobre el tema se puede consultar: Danielson, Ch. & Abrutyn, L. (1999). Una introducción al uso de portafolios en el aula. Buenos Aires: FCE

## Actividad



### En el Foro de la Clase:

Luego de la lectura de la Clase y de la bibliografía obligatoria les proponemos que:

1. Seleccionen entre tres a cinco nociones centrales.
2. Establezcan relaciones con su realidad concreta, es decir, expliquen cómo se conectan estos conceptos con las prácticas y las instituciones en las cuales trabajan

Para mirar "con humor" los marcos desde los cuales pensamos la realidad:



Les Luthiers, "Cumbia de la epistemología"

<https://www.youtube.com/watch?v=2zvMDByS7Zc>

## Material de lectura obligatorio

Santos, Boaventura de Sousa. (2020). La cruel pedagogía del virus. Buenos Aires: CLACSO  
<http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20200430083046/La-cruel-pedagogia-del-virus.pdf>

## Lecturas optativas

Duhalde, M. Pedagogía crítica y formación docente. En Moacir Godotti, Margarita Victoria Gomez, Jason Mafra, Anderson Fernandes de Alencar (compiladores). Paulo Freire. Contribuciones para la pedagogía. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires. Enero de 2008. ISBN 978-987-1183-81-4 <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/campus/freire/20Duhal.pdf>

Lander, E. (2000). Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntrico. En Lander, E. (comp.) La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires, Argentina. p. 11-40. <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/lander/lander1.rtf>

Santos, Boaventura de Sousa. (2010). Para descolonizar occidente. Más allá del pensamiento abismal, CLACSO UBA, Buenos Aires. Cap. 3

Santos, Boaventura de Sousa. (2006). Conocer desde el Sur. Lima: Universidad de San Marcos. [http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/Conocer%20desde%20el%20Sur\\_Lima\\_2006.pdf](http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/Conocer%20desde%20el%20Sur_Lima_2006.pdf)

Santos, Boaventura de Sousa. (2009). Una epistemología del Sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social. Buenos Aires: CLACSO coediciones y Siglo XXI. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/revista/20100316020236/19sur.pdf>

Zemelman, H. (2001) Pensar teórico y pensar epistémico. Los retos de las ciencias sociales latinoamericanas. <http://secat.unicen.edu.ar/wp-content/uploads/2020/03/Zemelman-PENSAR-TEORICO1.doc>

## Bibliografía de referencia

Alvarado, M. (2017). Gestos decoloniales en las diferencias académicas: localizaciones desde un cuerpo situado para una pedagogía fronteriza. En: Porta, L. y Yedaide, M. (Comp.). Pedagogía(s)

vital(es): cartografías del pensamiento y gestos ético-políticos en perspectiva descolonial. Mar del Plata: EUDEM.

Alvarado, M. y De Oto, A. (editores). (2017). Metodologías en contexto: intervenciones en perspectiva feminista, poscolonial, latinoamericana. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO. [http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20180209122042/Metodologias\\_en\\_contexto.pdf](http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20180209122042/Metodologias_en_contexto.pdf)

Berardi, F. (2022). El tercer inconsciente. La psicoesfera en la época viral. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Caja Negra.

Cárdenas, H. (2013). Diario de ruta. Enseñar y aprender en tiempos del renacer indoamericano. Buenos Aires: Ediciones Colihue.

flores, val (2019). Llenar la pedagogía de gemidos. Posibles preguntas para encarnar una práctica educativa queer. Conferencia en Ágora educación: debates sobre la investigación y la intervención educativa. Bernal, Universidad Nacional de Quilmes.

Freire, P. (1997). Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa. México DF: Siglo XXI.

Gamero, C. (2021). La jaula de los onas. Ciudad de Buenos Aires: Alfaguara.

González, H., Spessot, A., Rinaldi, M., Crespo, A., Escalante. (2009). Reconociendo nuestro trabajo docente. Un diálogo necesario entre teorías y prácticas. Serie Formación y Trabajo Docente. Buenos Aires: Ediciones CTERA.

Kusch, R. (1999). América profunda. Buenos Aires: Biblos.

Meschini, P. y Porta, L. (2007). Introducción de la colección. En: Porta, L Y Yedaide, MM. (Comp.). Pedagogía(s) vital(es): cartografías del pensamiento y gestos ético-políticos en perspectiva descolonial. Mar del Plata: EUDEM.

Santos, Boaventura de Sousa. (2018). Construyendo las Epistemologías del Sur: para un pensamiento alternativo de alternativas. Meneses, María Paula (Comp). CABA: CLACSO.



Sirvent, M. (2018). De la Educación Popular a la Investigación Acción Participativa. Perspectiva pedagógica y validación de sus experiencias. InterCambios. Dilemas y transiciones de la Educación Superior 5(1), 12-29 <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6549436.pdf>

Walsh, C. (2013). Pedagogías descoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir. Quito: Serie Pensamiento descolonial.

Vera, R. “Las Ideas de Freire A 100 Años de su nacimiento”. En Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina – CTERA. (2022) ¿Qué docencia para estos tiempos?: a 100 años del nacimiento de Paulo Freire. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina – CTERA. <http://mediateca.ctera.org.ar/items/show/459>

## Créditos

Autoras/es: Duhalde, M. y Torchio, R. (2023). Clase Nro. 1: Investigación Educativa desde los contextos escolares: debate epistemológico, teórico y metodológico. Investigación Educativa desde los contextos escolares. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.



Esta obra está bajo una licencia Creative Commons  
[Atribución-NoComercial-CompartirIgual 3.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0/)

Curso 193. Investigación educativa desde los contextos escolares

## Clase 2: Realidad, objeto de conocimiento y situaciones problemáticas: contextos conceptuales y procesos de construcción de conocimientos

### Objetivos

Que las y los cursantes:

- Construyan una aproximación conceptual sobre la noción “objeto de conocimiento”.
- Establezcan las diferencias y similitudes entre “situación educativa”, “proceso de problematización” y “situación problemática”.
- Analicen colectivamente situaciones problemáticas relevantes.

### Contenidos

Las situaciones educativas. La complejidad del mundo socioeducativo como objeto de conocimiento. La construcción social de las situaciones problemáticas y de los objetos-problemas. Situación problemática y problema de investigación.

### Duración

El recorrido que iniciamos solicitará un trabajo de lectura, diálogo entre compañeras/os y análisis. Contamos con 15 días para trabajar esta segunda clase. Durante ese tiempo, les proponemos acercarse a los materiales y recordamos el valor de llevar una Bitácora de aprendizaje como espacio en el cual **registrar percepciones, preguntas y reflexiones**.

En esta clase les proponemos detenernos en las siguientes nociones clave del proceso de investigación educativa. Ellas son:

1. La situación educativa.
2. Las situaciones problemáticas.
3. El objeto-problema de conocimiento

Es importante aclarar que esta numeración no indica un orden o secuencia ya que, por ejemplo, la construcción del objeto de conocimiento se acerca más a un recorrido espiralado en el cual durante todo el proceso de estudio se realiza una revisión de las decisiones que se van tomando.

Comencemos esta Clase volviendo sobre el camino transitado:



Enlace: <https://soundcloud.com/user-172986732-70457851/cierre-clase-1-mmlavalletto>

## De la situación educativa a la situación problemática

En una de sus últimas intervenciones públicas, Paulo Freire coordinó un seminario-taller organizado por la Universidad de San Luis, Argentina; uno de los tantos encuentros en los que, más allá y más acá de la persecución política y de la cárcel, de la prohibición y quema de sus libros, compartiría sus sueños y cómo hacerlos realidad. Sus palabras, vueltas testimonio, nos han sido ofrecidas a través del esfuerzo de quienes asumieron la tarea de editarlas en la forma de un libro que le rinde homenaje desde su propio título: “El grito manso” (2003).

En el segundo día de este seminario-taller, Freire, no sintiéndose del todo bien a sus 75 años —según se comparte en una nota al pie de página— propuso a la audiencia un ejercicio que denominó intelectual, y que consistía en pensar **a qué llamamos una “situación educativa”**. Siempre hacia lo profundo y escarbando en lo que se cimientan nuestras ideas (no cualquiera: ni menor, ni accesoria), nos enseña a detenernos en lo importante para pensarlo junto a otras y otros, una y otra vez.

En esa ocasión Freire preguntó acerca de qué es lo que denominamos “lo educativo”, sus elementos constitutivos. Probablemente, podríamos acordar como respuesta que **en toda situación educativa convergen elementos tales como quien aprende y quien enseña, es decir, los sujetos; el espacio y el contexto sociohistórico, el espacio-tiempo pedagógico y la experiencia de producción del conocimiento en sí (que él denomina *experiencia gnoseológica*)**. Hasta aquí, ha existido, a lo largo de varios siglos de desarrollo de ideas en el campo educativo, un relativo consenso acerca de esto (con algunos matices o énfasis diferentes en las palabras o en las relaciones entre ellas). Ahora bien, para el maestro de Nuestra América, de cuyo natalicio se cumplieron 100 años el año pasado, un elemento es clave para pensar la situación educativa, y aún no ha sido nombrado: aquella escena que habitamos todos los días se constituye como tal por **los sueños** que nos acompañan o “se nos caen de los bolsillos” cuando ingresamos a las aulas (en el sentido más amplio del término). Los sueños, que exceden a la situación, pero son parte de ella, incluyen para Freire **nuestra manera de ver el mundo, nuestros valores, proyectos, anhelos y utopías**.



#### Las ideas de Freire a 100 años de su nacimiento

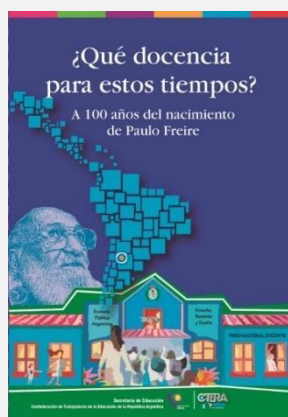
En septiembre de 2021 la CTERA organizó el Congreso Pedagógico que llevó por título “¿Qué docencia para estos tiempos? A 100 años del nacimiento de Paulo Freire”. La intencionalidad fue compartir aportes, saberes e ideas con toda la docencia, como así también potenciar los análisis y promover nuevas reflexiones y debates acerca de “lo educativo” en el contexto actual, y sobre las condiciones y desafíos político-pedagógicos para la educación y la docencia que necesitamos y deseamos de cara al porvenir.

Pueden volver a ver y escuchar los paneles de este congreso:

### Congreso Pedagógico de CTERA

Y también acceder al libro de texto elaborado a partir de las distintas disertaciones que en dicho congreso se plantearon.

¿Qué docencia para estos tiempos?



Asimismo, sobre el educador de América, Paulo Freire, recomendamos el siguiente espacio del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO) <https://www.clacso.org/paulo-freire/>

Los sueños no son otra cosa que nuestra **intencionalidad educativa**, y a ello Freire lo nombra la **politicidad de la educación**, porque “no hay práctica educativa que no sea política; no hay práctica educativa que no esté envuelta en sueños.... No hay, entonces, práctica educativa sin ética” (2003, p.51).

Es esta direccionalidad la que explica esta cualidad esencial de la praxis, característica de una práctica liberadora que se constituye como “**inédito viable**” (1993, p. 9). Así la describe:

... no es una invención de los subversivos, como piensan los reaccionarios. Por el contrario, es la naturaleza misma de la práctica educativa la que conduce al educador a ser político. Como educador yo no soy político porque quiera, sino porque mi misma condición de educador me lo impone. Esto no significa ser partidario de este o de aquel partido, aun cuando yo considero que todo educador debe asumir una posición partidaria. (Freire, 2003, p. 49-50)

Una situación educativa es aquella que considera estos diversos elementos, los pone en juego, los integra, es decir, visibiliza y explicita un sentido. Por ello, la politicidad significa, nos dirá, “tener claras mis opciones políticas, mis sueños” (p. 50). Y hoy, más que nunca. Porque como expresa Lidia Rodríguez:

Recordar a Freire en sus 100 años es hacer un ejercicio de memoria, también un ejercicio militante en contra de la desmemoria que es también parte de esa batalla cultural. Porque desde el neoliberalismo nos convocan siempre a la desmemoria, siempre a la novedad. (Rodríguez, en CTERA, 2022, p. 35)

Batallar contra la desmemoria significa preguntarse, las veces que resulte necesario: "¿Qué lectura y escritura de la educación como un acto político nos ayudan a pensar el tiempo que estamos viviendo?" (Kohan en Duhalde y Alesso, 2020, p. 152).



Sobre la noción inédito viable recomendamos especialmente la lectura del pie de página en la edición que citamos. Allí se expresa lo siguiente:

Ese ‘inédito viable’ es pues, en última instancia, algo que el sueño utópico sabe que existe pero que solo se conseguirá por la praxis libertadora que puede pasar por la teoría de la acción dialógica de Freire o evidentemente, pues no será necesariamente solo por la de él, por otra que persiga los mismos fines.

Lo ‘inédito viable’ es en realidad una cosa inédita, todavía no conocida y vivida claramente pero ya soñada, y cuando se torna en ‘percibido destacado’ por los que piensan utópicamente, entonces éstos saben que el problema ya no es un sueño y que puede hacerse realidad. (p. 195)

Si quieren detener el análisis en el tiempo presente:



Recomendamos el sitio Escuela de Estudios Latinoamericanos y Globales – ELAG <https://americalatina.global/>, aquí podrán acceder al Curso Desafíos democráticos de un mundo en transformación.

Clase 2: "Reimaginar la política desde la historia de las mujeres" por Rita Segato (Argentina) - Escritora y activista feminista. Doctora en antropología  
<https://www.youtube.com/watch?v=6KgZwiBXgbs>

Clase 3: "Neoliberalismo y subjetividad" por Jorge Alemán (Argentina) - Psicoanalista y escritor, Profesor honorario de la Universidad de Buenos Aires y de la Universidad de San Martín (Argentina) <https://www.youtube.com/watch?v=qFIVBT29x-s&t=2s>

Clase 6: "Las paradojas de nuestros tiempos para las fuerzas democráticas" a cargo de Boaventura de Sousa Santos <https://www.youtube.com/watch?v=T-LFSv0f4KA>

Miremos el recorrido. En este curso vamos a partir de situaciones educativas para transformarlas en situaciones problemáticas, en el marco de las cuales, podremos construir los problemas de investigación.

En la Clase 1 sostuvimos que para construir colectivamente conocimientos pedagógicos *sobre y desde* la educación, el trabajo docente y los contextos escolares es requisito posicionarse en un lugar problematizador ante la propia **realidad** o ante las "**múltiples realidades**" (Pérez Gómez, 1993). El primer paso, en este camino hacia la problematización, es reflexionar, escuchar y hacerle preguntas (y al mismo tiempo hacernos preguntas) a la situación educativa, también definida como *realidad educativa*. De esta manera, comenzaremos a realizar el recorrido para pasar **de expresar una situación educativa a describir una situación problemática**. El proceso de investigación conlleva este primer momento.

Cabe advertir, que, así como la definición de las situaciones educativas tiene como punto de partida la experiencia, los sueños, las opciones políticas de los sujetos, también coexisten diversas formas de conceptualizar a la realidad y a la investigación, lo cual constituye la perspectiva epistemológica.



Para reflexionar

### El concepto de realidad

Tomando distancia del mundo positivista, acordamos con Pérez Gómez (1993) que “el mundo social no es ni fijo, ni estable, sino dinámico y cambiante por su carácter inacabado y constructivo” (p. 119). La propia vida social es un producto histórico de complejas relaciones de poder, por lo cual, tal como “se construye se puede transformar, reconstruir o destruir”. De aquí que el autor sostenga que la realidad es inacabada y se encuentra en continuo proceso de creación y cambio.

Otro aspecto importante que destaca Pérez Gómez reside en que los hechos sociales (como los que suceden en las aulas) constituyen “redes complejas de elementos”, tantos subjetivos como, a la vez, objetivos (en referencia a las características observables de un acontecimiento). Esto quiere decir que tienen tanto valor las representaciones como los hechos mismos. Esto último lleva al especialista a afirmar que “no existe una única realidad en el ámbito de lo social en general y de lo educativo en particular, sino múltiples realidades que se complementan mutuamente” (p. 119).

Por ello resulta tan importante acceder a las redes de significados, tanto individuales como de los grupos sociales, y con esta afirmación se abre la propia complejidad del campo de la investigación. En relación con los significados, el autor realiza una aclaración valiosa: estos “solo pueden captarse de modo situacional, en el contexto de los individuos que los producen e intercambian” (p. 120).

Ahora bien, ¿qué sucede cuando realizamos la operación de describir algo que acontece (cuando nombramos el escenario); cuando se habla de los sujetos, de las condiciones sociohistóricas, de nuestra propia experiencia y de los puntos de vista sobre la misma? Lo que sucede es que podemos encontrarnos con nuestros propios **prejuicios**, también, con nuestros **preconceptos** e ideas previas. Hay lentes que condicionan nuestro discurso. Erving Goffman (1963/2006) sostiene que la construcción social de la realidad implica que todo conocimiento de la misma está atravesado por encuadres cognitivos basados en creencias. **Al abordar el escenario como un problema de análisis**

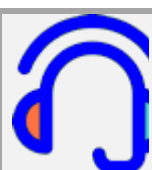



**debemos proponernos un acercamiento no en términos de lo ya conocido si no de la posibilidad de desnaturalizar y producir nuevos conocimientos** del mismo. Si bien nuestro punto de partida se inscribe en nuestras prácticas cotidianas, esto no implica que no podamos indagar y producir nuevos conocimientos que aporten a su transformación y reappropriación crítica.

Queremos aún quedarnos en diálogo con Freire para seguir pensando. Por ejemplo, cuando dice:


¿Cómo puedo comprender a los alumnos de la villa si estoy convencido de que son sucios y tienen mal olor, si soy incapaz de comprender que están sucios porque no tienen agua para bañarse? Nadie opta por la miseria. En Río de Janeiro un hombre que organiza una de las escuelas de samba del carnaval dijo una vez una gran verdad: “Solo a los intelectuales pequeñoburgueses les gusta la miseria. Al pueblo le gustan las cosas bonitas” (Freire, 2003, p. 52).

Para detenernos un momento en estas ideas les proponemos escuchar el siguiente fragmento de Frantz Fanon:





[https://soundcloud.com/user-172986732-70457851/piel-negra-mascaras-blancas?si=385e1fd6de0d473b99b8dc40ea82fc78&utm\\_source=clipboard&utm\\_medium=text&utm\\_campaign=social\\_sharing](https://soundcloud.com/user-172986732-70457851/piel-negra-mascaras-blancas?si=385e1fd6de0d473b99b8dc40ea82fc78&utm_source=clipboard&utm_medium=text&utm_campaign=social_sharing)



**Actividad optativa: Bitácora de aprendizaje**

Registren estas reflexiones en el cuaderno personal, el espacio “Portafolio” en el cual dejan testimonio de sus percepciones, reflexiones y pensamientos.

Distinguir las valoraciones propias es un trabajo que no tiene fecha de vencimiento, que requiere, en palabras de Guber (2004): “una nítida diferenciación entre lo que el investigador observa y escucha,

aquello que creyó ver y escuchar, y lo que piensa sobre lo que vio y escuchó” (p. 258). Por ello, lo que define a una situación problemática, lo que colabora en este proceso de diferenciación, es la diversidad y variedad de **preguntas** que se brinda **a lo que se quiere estudiar**. Preguntar, re-preguntar, preguntar a otras y otros que tengan diferentes perspectivas, que se encuentren en diferentes lugares en relación con lo que se quiere estudiar. **La variedad de perspectivas (multiperspectividad) y de referencias (multirreferencialidad) en el proceso de interrogación es constitutivo de la experiencia de investigación.**

Conviene aclarar que no estamos haciendo referencia a cualquier tipo de preguntas ni a cualquier forma de preguntar; es importante plantear que hay preguntas que obturan el pensar.



#### Para reflexionar

##### Preguntas que obturan el proceso de investigación

Achilli (2005) se detiene en ellas y así las describe: existen preguntas con fuerte carga de supuestos apriorísticos, ya que contienen en ellas mismas las respuestas; preguntas que suponen supuestos valorativos, “interrogantes cargados del ‘deber ser’ acerca de la problemática a estudiar que neutraliza el *qué* se quiere conocer” (p. 46). Estas preguntas suponen preocupaciones derivadas de la necesidad de transformar la realidad sociocultural de referencia. Aquí, la autora aclara que la dificultad no reside en querer cambiar algo sino en confundir una preocupación personal o profesional con lo que se busca conocer, con preguntas que suponen preocupaciones teóricas y metodológicas, es decir, que se refieren al proceso que se llevará cabo para conocer lo que se quiere saber.

Pensada, planteada y formulada una situación problemática pasamos a **delimitar las preguntas más relevantes**, centrales, de interés, que colaboren —como se enunció en la Clase 1— en la desnaturalización de la realidad, de la cotidianidad y de lo que se nos presenta como *obvio*. Estos interrogantes deben ser auténticos, es decir, la tarea requiere constituir preguntas sobre lo que no se sabe, sobre lo que se quiere saber —y que a veces es algo que incomoda—; preguntas claras, precisas, puntuales, que “ajustan la lente de mirar para hacer foco”. Se desarrolla un **proceso de focalización** que hace pie en aspectos observables de las múltiples realidades; es decir, sobre lo que

en los procesos de investigación llamamos la *empiria*. Cabe resaltar aquí que, entre otras cosas, entendemos a la investigación como **procesos de relación (confrontación) entre la empiria y la teoría y/o viceversa**.



### Recapitulemos

Los componentes básicos de una situación problemática son los siguientes:

- la enumeración de los aspectos que la componen,
- los sujetos sociales implicados,
- los aspectos contradictorios,
- las distintas perspectivas o puntos de vista sobre lo que acontece,
- las semejanzas y diferencias con otras situaciones problemáticas,
- la especificación de la problemática en espacio y tiempo,
- los orígenes de la información sobre la misma (las fuentes: problemas de la realidad, experiencia, literatura, otras).

De este modo se avanza en la conformación de un **objeto de investigación**, como lo nombra Santos (2006): un objeto de conocimiento entendido como solidaridad. Un objeto de investigación *construido*, tal como desarrollaremos en el siguiente apartado.

## Los objetos de conocimiento

... entiendo por investigación al proceso por el cual se construyen conocimientos acerca de alguna problemática de un modo sistemático y riguroso.

Achilli, 2008, p. 20

En las ciencias sociales en general y en el campo de la educación en particular, los objetos de conocimiento son fenómenos y procesos sociales, con su peculiaridad y complejidad, que requieren de una metodología de investigación que reconozca su naturaleza intrínseca; es decir, sus características propias y sus propiedades particulares.

En tal sentido, es necesario remarcar que existe una sustancial diferencia entre lo que entendemos por “**objeto real**” y por “**objeto construido**”. Cuando nos referimos al “objeto construido”, estamos haciendo referencia a “un producto del pensamiento y de la concepción” (Bourdieu, 1995). En la construcción del objeto de conocimiento siempre hay un sujeto, en una determinada posición social, que interpreta la realidad y que establece relaciones conceptuales entre las “cosas” que forman parte de “lo real”. En *El oficio de Sociólogo*, Bourdieu sostiene que “el acto científico fundamental es la construcción del objeto”, y da total primacía a esta instancia en la producción de conocimiento.



Cuando investigamos es necesario preguntarnos:

- ¿Cuál es nuestra posición social en relación con el objeto a estudiar?
- ¿Qué lugar ocupa en nuestra historia personal y profesional?
- ¿Cuáles son nuestros prejuicios o preconceptos?
- ¿Cuál es nuestra posición conceptual?
- ¿Y nuestra posición política?

Pérez Gómez (1993), ya hace bastante tiempo, planteaba al respecto que los fenómenos sociales en general, y los educativos en particular, manifiestan dos características que los diferencian claramente de los fenómenos naturales:

- su carácter radicalmente inacabado, “su dimensión creativa, autoformadora, abierta al cambio intencional”, y
- su dimensión semiótica, “la relación en parte indeterminada y, por tanto, polisémica entre el significante observable y el significado latente de todo fenómeno social o educativo” (p. 116).

Hecha esta caracterización sobre “el objeto”, se torna necesario reconocer también la importancia del “sujeto” en este proceso; pues no hay proceso de producción de conocimientos posible sin la existencia de un sujeto que lo realiza. Lo que no es posible, indefectiblemente, es construir el objeto sin “cometer el crimen de la perspectiva”, al decir de Nietzsche.

**La paradoja de las ciencias sociales es que los objetos reales son, justamente, las relaciones e interacciones entre los sujetos en sociedad.** Este sujeto cognoscente se convierte, a la vez, en objeto propio de las ciencias sociales. Más allá de esta particularidad, las ciencias sociales comparten con las ciencias naturales el principio epistemológico relacionado a la “ruptura”, a la superación del saber inmediato, superficial y aparente, para promover una construcción colectiva y compleja a partir de la cual devengan como productos del pensamiento, como objetos de conocimiento.

Gastón Bachelard (1999) introduce la idea de que “el objeto (de estudio) se crea, se construye, se conquista”, en el sentido de que es necesario plantear el problema del conocimiento científico en términos de *obstáculos epistemológicos*. En relación con los obstáculos epistemológicos de la propia ciencia, para este autor la ciencia se opone a la opinión; jamás le dará la razón porque para la ciencia “la opinión piensa mal; no piensa; traduce necesidades en conocimientos”. Para la ciencia “nada puede fundarse sobre la opinión: ante todo es necesario destruirla” (p. 16). Es por ello que la *problematización*, entendida como el proceso de construcción del problema de estudio, cobra un lugar central en los procesos de producción de conocimientos, especialmente en la investigación educativa.



Tomás Saraceno es un arquitecto argentino que impulsa un proyecto artístico-ambiental que se lleva a cabo en nuestro país. Es un proyecto que parte de un problema social y que involucra a la comunidad, que busca repensar los efectos de nuestras prácticas sociales y nuestra relación con el ambiente.

En este video nos acercamos a la visión que propone:



<http://encuentro.gob.ar/programas/9548>

Para leer más sobre el Proyecto Aerocene

- <https://studiotomassaraceno.org/>
- <https://aerocene.org/>
- <https://www.instagram.com/studiotomassaraceno/?hl=es>
- <https://instagram.com/aerocene?igshid=YmMyMTA2M2Y=>

En primera persona, nos cuenta Carlos Almeida, quien participa de esta propuesta:

Soy titiritero y director de teatro. Venimos explorando en la universidad materialidades en el mundo de las artes escénicas. En un momento se generó un espacio académico llamado Laboratorio Inflable: ahí descubrimos las estructuras de Aerocene, y ese objeto nos atravesó de una forma increíble; lo exploramos, lo hicimos volar y luego de conocer a Joaquín Ezcurra, coordinador de Aerocene Argentina, decidimos hacer un Museo Aerosolar. Acá hay un detalle que no es menor: la genialidad de un artista como Tomás que genera una producción artística de tal envergadura y la pone en una página web como un producto de código abierto. Entonces todos y todas tenemos la posibilidad de navegar en el mundo que circuló por la cabeza de Tomás y él dejó libre. Trabajamos de manera cooperativa y generosa con todo aquel que quiera participar. Es así como el Museo Aero Solar Reconquista tiene origen en una mujer maravillosa que se llama Nora Rodríguez, la coordinadora de la planta de reciclaje urbano Bella Flor, que decidió participar. Allí circulan 100 toneladas de basura por día y separan los residuos según su naturaleza. Si no lo hicieran esas toneladas diarias de residuos plásticos o contaminantes irían a parar a un relleno en el Ceamse. Cuatro trabajadoras estuvieron una semana recolectando las mejores bolsas de todo ese entorno, seleccionándolas por color, por forma y tamaño. A

tres cuadras de esa planta está la unidad penitenciaria 48, donde funciona una sede de la UNSAM. Las trabajadoras de la cooperativa Bella Flor enviaban esos grandes pliegos de plástico artísticamente armados con amor y pasión al centro universitario de la cárcel. Todo lo que ellos escribieron con mucha dedicación y énfasis está reflejado en este museo. También la intervinieron artistas de circo, bailarines, arquitectos, estudiantes, adolescentes de escuelas secundarias de la zona, pero la idea conductora es de Tomás.

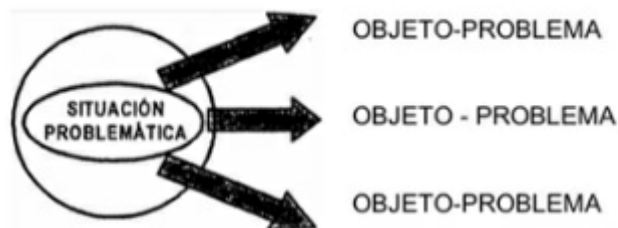
Para leer la nota completa <https://www.telam.com.ar/notas/202105/555931-tomas-saraceno.html>

## Procesos de problematización

A continuación, analizaremos lo que María Teresa Sirvent desarrolla como procesos de problematización para los diseños de investigación educativa, que claramente se puede pensar y/o utilizar para otros modos de producción de conocimientos:

Sirvent expresa que la situación problemática es “el conjunto de cuestiones que a un investigador le preocupa, le fascina, le asombra, le angustia, lo enfrenta con su ignorancia, lo deja perplejo y lo empuja, lo motiva para investigar. (...) Es lo que no se sabe” (Sirvent, 2006, p. 8; subrayado en el original).

Ahora bien, la autora plantea que “a partir de una misma situación problemática pueden emerger diferentes problemas de investigación” (2006, p. 10), ya que “así como dentro de un mismo contexto diferentes investigadores pueden identificar diferentes problemáticas, una misma situación problemática puede dar lugar a diferentes objetos-problemas” (2006, p. 11). Lo grafica de este modo:



UNA MISMA SITUACIÓN, DISTINTOS OBJETOS - PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

Fuente: Sirvent, 2006

Que cada grupo o persona pueda construir un objeto distinto tiene que ver con el tipo de pregunta que se formula, con que los interrogantes se correlacionen con lo que no sabemos. Muchas veces no sabemos “lo que no sabemos” porque tenemos el preconceito de que, justamente, sabemos. En vista de su probable importancia, encontramos aquí un tema de reflexión.

En todo este proceso de construcción del objeto-problema, la teoría juega un papel fundamental. En tal sentido, hay dos componentes en todo proceso de investigación que dan cuenta especialmente de la función que juega la teoría, según la perspectiva o enfoque de investigación que se asuma o adopte. Estos componentes son: el “**estado del arte**” y el “**marco teórico**”. Usamos *ex profeso* las denominaciones con las que más habitualmente se los conoce, pero también se los llama “**antecedentes**” o “**estado de la situación**”, en el primer caso, y “**encuadre teórico**” o “**contexto conceptual**” en el segundo. Avanzaremos en su desarrollo en la siguiente clase.



Cabe aclarar que si bien en este primer curso no será requisito la elaboración de marcos teóricos o estados del arte, igualmente se torna necesaria la comprensión de estos componentes que están siempre presentes en todo proyecto de investigación, en tanto representan la formalización de la “función de la teoría” en los proyectos de estas características.

En la Clase 1 afirmamos que buscamos investigar para comprender y comprender para transformar. En esta clase consideramos necesario volver a este horizonte para abrir algunos de sus sentidos. Les proponemos que los recuperen en el foro de intercambio.





### Comprender

Comprender implica captar el significado, el sentido profundo que las personas y los grupos le atribuyen a sus acciones; la trama histórica y dialéctica, a veces llena de contradicciones que da sentido a su vida, a sus acciones, las luchas sociales. Las fuerzas contradictorias, económicas, políticas y sociales que se entraman y se procesan en las historias de vida individual y social. Se busca comprender las acciones de los individuos y grupos insertas en una trama de la totalidad de su historia y de su entorno. Comprender abarca, según diferentes perspectivas, la comprensión de estados psicológicos, la interpretación del marco de referencia del actor y del contexto de significados que enmarca la vida de individuos y grupos; comprender es también tener acceso a las “reglas del juego” de la interacción social y del significado del lenguaje: las afirmaciones, las proposiciones tienen sentido al interior de un juego del lenguaje; comprensión también implica la inclusión de un hecho en el movimiento histórico, político y social del contexto de ese hecho. La búsqueda de la comprensión implica pensar en una dialéctica metodológica de interacción sujeto-objeto que permita la comprensión desde dentro de los fenómenos históricos sociales, humanos (Sirvent, 2006, p. 18).

Comprender la realidad de la vida del aula y de la escuela, para poder intervenir racionalmente en ella, requiere afrontar la complejidad, diversidad, singularidad y carácter evolutivo de dicha realidad social, aunque tal pretensión dificulte el proceso de búsqueda de relaciones y significados. La aceptación de este principio no supone, en modo alguno el rechazo de procesos más concretos y moleculares de investigación, enfoques más minuciosos y restrictivos, sino la convicción de que tales indagaciones no pueden conducir a interpretaciones autónomas e independientes de la realidad estudiada, por ser necesariamente parciales y sesgadas y que requieren, por tanto, su integración permanente en la perspectiva de conjunto que pretende abarcar la complejidad real del sistema concreto del aula o centro que queremos comprender (Pérez Gómez, 1993, p. 128)

Antes de finalizar esta segunda clase volvemos a la frase de Achilli que encabeza este apartado para recordar el valor que adquiere en todo proceso de investigación el trabajo “sistemático y riguroso”.

Y la ampliamos:

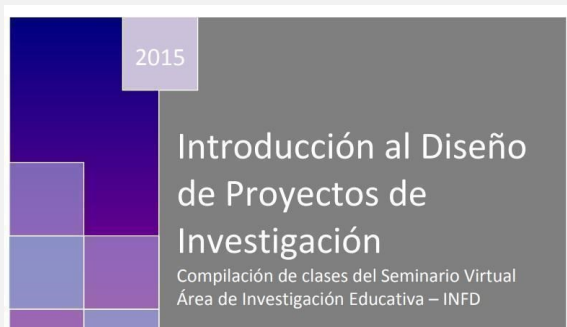
Al decir *sistemático* quiero decir de un *modo metódico*, basado en *criterios y reglas* que, aunque *flexibles*, definan las condiciones en que se producen determinados conocimientos. Con el calificativo de *riguroso* se expresa la necesidad de trabajar los problemas de *coherencia* en el proceso de 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. (Achili, 2008, p. 20)



Tal como ya expresamos, en esta instancia de formación no está previsto ni el diseño ni la redacción de un proyecto de investigación. En consecuencia, tampoco la elaboración de marcos teóricos o estados del arte. Si tienen interés sobre el tema, recomendamos la publicación Introducción al Diseño de Proyectos de Investigación, coordinada por la **Lic. Inés Cappellacci** y producida en el marco del Instituto Nacional de Formación Docente en 2015.

Disponible en: <https://cedoc.infed.edu.ar/review/introduccion-al-diseno-de-proyectos-de-investigacion-compilacion-de-clases-del-seminario-virtual-area-de-investigacion-educativa-infed/>

Lamentamos el prematuro fallecimiento de Inés, expresamos nuestro reconocimiento y homenaje a quien aportara tanto en este campo y quien fuera asesora de esta propuesta.



Por último, las/os invitamos a recorrer el Centro de Documentación (CEDOC) del Instituto Nacional de Formación Docente, en particular el Área de Investigación.

Enlace: <https://cedoc.infed.edu.ar/investigacion/>



## A modo de cierre

En esta Clase presentamos que el primer paso en el proceso de investigación requiere de la problematización de la realidad educativa. En este andar diversos movimientos toman cuerpo y se ponen en juego: el ofrecer una escucha atenta, el detener la mirada porque algo que sucede llama nuestra atención, el pensar sobre los aconteceres, el hacerle-nos preguntas a las situaciones que vivimos, el entregar palabra al reflexionar con colegas sobre lo que sucede... Podríamos afirmar que la perspectiva epistemológica de la investigación educativa convoca una posición no solo ante lo educativo, sino, fundamentalmente, ante la vida.

Posición que interpela tanto nuestros filtros interpretativos como nuestras conceptualizaciones. Lo que se encierra está lejos de inquietarse, mucho más, de ser revisado y replantearse sus pre-conceptos. Busquemos otra dirección al abrir nuestras perspectivas y referencias, ya que, estas aperturas colaborarán en la delimitación de los objetos-problemas que nos propongamos investigar.

Un cambio de registro puede otorgarnos otras paletas de colores. Por ello, vamos en búsqueda del arte y de una artista, Susana Di Pietro, quien provoca enlaces con el campo educativo. Ella generosamente nos ofrece ingresar a su taller, allí nos encontramos con algunas de sus obras, que pertenecen a la serie "Cuerpos dóciles":



"Maestros", acrílico sobre papel. Susana Di Pietro



"Buena nota", litografía intervenida con óleo. Susana Di Pietro



"Recreo", óleo sobre tela. Susana Di Pietro

Se puede conocer el resto de su obra en: <https://www.instagram.com/susanadipietro/>

## Actividad optativa



### Bitácora de aprendizaje

En relación con las obras de Susana Di Pietro:

1. ¿Qué nos cuentan estas imágenes? ¿Qué significados les transmiten?
2. ¿Qué trama histórica visibilizan? ¿Expresan una lucha de intereses? ¿Cuáles?
3. ¿Se enlazan con sus historias personales? ¿De qué modo?
4. ¿Encuentran sentidos contradictorios? ¿Distintas perspectivas o puntos de vista? ¿Semejanzas y diferencias con otras situaciones?

Traemos un segundo cambio de registro, ahora, de la mano de la poesía:

Solamente  
ya comprendo la verdad  
estalla en mis deseos  
y en mis desdichas  
en mis desencuentros  
en mis desequilibrios  
en mis delirios  
ya comprendo la verdad  
ahora  
a buscar la vida

Pizarnik, A. (2021). Poesía completa. Buenos Aires: Lumen.

## Actividad obligatoria



### En el Foro de la Clase:

Luego de leer la clase y la bibliografía obligatoria, deténgase en el siguiente video que nos acerca a la experiencia del Jardín de Infantes Nº 253, Río Marrón, de Granadero Baigorria, provincia de Santa Fe.



Enlace: <https://educacion.ctera.org.ar/jardin-de-infantes-rio-marron/>

Redacten un comentario en el cual compartan:

1. En relación con sus propias prácticas en las escuelas, ¿qué les llama la atención de la experiencia? ¿Por qué?
2. ¿Qué les permite pensar en términos de situación problemática?
2. Elaboren dos o tres preguntas o interrogantes que se plantean alrededor de este hacer escuela.

## Material de lectura

Sirvent, M. (1998). *Nociones Básicas de Contexto de Descubrimiento y Situación Problemática*.

Facultad de Filosofía y Letras, UBA. Buenos Aires. [https://educacion.ctera.org.ar/wp-content/uploads/2020/06/clase-3-bibliografia-3\\_2.pdf](https://educacion.ctera.org.ar/wp-content/uploads/2020/06/clase-3-bibliografia-3_2.pdf)

## Lecturas optativas

Achilli, E. (2005). *Investigar en Antropología Social. Los desafíos de transmitir un oficio*. Rosario: Laborde Editor. Cap. 3.

Gimeno Sacristán J., Pérez Gómez A. (1996). *Comprender y transformar la enseñanza*. Ediciones

Morata. España. Quinta Edición. Pp115-136Pievi, N. y Bravin, C. (2009). *Documento metodológico orientador para la investigación educativa*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Primera parte, cap. 3 y 4 <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL004927.pdf>

## Bibliografía de referencia

Achilli, E. (2005). *Investigar en Antropología Social. Los desafíos de transmitir un oficio*. Rosario: Laborde Editor.

Achilli, E. (2008). *Investigación y Formación Docente*. Laborde Editor: Rosario, Argentina.

Bachelard, G. (1999). *La formación del espíritu científico*. Contribución a un psicoanálisis del conocimiento objetivo. México: Siglo XXI editores.

Bourdieu, P. Camboredon, J. Passeron, J. (1995). *El oficio del sociólogo*. Presupuestos epistemológicos. Buenos Aires: Siglo XXI. Original de 1968.

Freire, P. (1993). *Pedagogía de la esperanza*. México: Siglo XXI editores.

Freire P. (2003). *El grito manso*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.

Goffman, E. (2006). *Estigma*. La identidad deteriorada. Buenos Aires: Amorrortu.

Guber, R. (2004). *El salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. Buenos Aires: Paidós.

Kohan, W. "Paulo Freire más que nunca". En Miguel Duhalde, Sonia Alesso. (2020). El legado de Paulo Freire en la educación pública y en el trabajo docente. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.

Pérez Gómez, A. (1993). Comprender la enseñanza en la escuela. Modelos metodológicos de investigación educativa. En Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.

Rodríguez, L. "Las Ideas de Freire A 100 Años de su nacimiento". En Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina – CTERA. (2022) ¿Qué docencia para estos tiempos?: a 100

años del nacimiento de Paulo Freire. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina – CTERA.  
<http://mediateca.ctera.org.ar/items/show/459>

Sirvent, El proceso de investigación. (Revisión 2006). Ficha de cátedra.

[https://iidesju.net/wordpress/wp-content/uploads/2021/10/Sirvent\\_El\\_proceso\\_de\\_investigacion-3.pdf](https://iidesju.net/wordpress/wp-content/uploads/2021/10/Sirvent_El_proceso_de_investigacion-3.pdf)

## Créditos

Autoras/es: Duhalde, M. y Torchio, R. (2023). Clase Nro. 2: Realidad, objeto de conocimiento y situaciones problemáticas: contextos conceptuales y procesos de construcción de conocimientos. Investigación Educativa desde los contextos escolares. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.



Esta obra está bajo una licencia Creative Commons  
[Atribución-NoComercial-CompartirIgual 3.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0/)



Curso 193. Investigación educativa desde los contextos escolares

## Clase 3: Problematicación de la situación educativa; los enfoques teóricos y las perspectivas de las/os trabajadoras/es de la educación que investigan desde las escuelas

### Objetivos

Que las y los cursantes:

- Problematicen la construcción de los objetos de investigación y profundicen sobre la focalización teórica, temporal y espacial.
- Se apropien críticamente de los aportes teóricos y metodológicos preexistentes acerca de “lo educativo”.
- Lean y analicen colectivamente investigaciones del campo educativo con énfasis en aquellas producidas por educadoras/es
- Ensayen cartografiar experiencias de investigación.

### Contenidos

El lugar de la teoría y el estado de debate (antecedentes) en la construcción de los objetos de investigación. Trabajo docente e investigación: cartografiar el mundo escolar. La construcción de modos alternativos para comprender el propio trabajo docente y el de los estudiantes. Contextos sociales e institucionales.

En esta clase les proponemos detenernos en los siguientes núcleos de sentido alrededor de los cuales estudiar la relación entre investigación educativa, formación, trabajo docente y contextos escolares:

- Antecedentes, estado del arte o estado de situación.
- Marco teórico o encuadre teórico conceptual.

También desarrollaremos un recurso para analizar la situación problemática: la cartografía.

## Duración

El recorrido que iniciamos solicitará un trabajo de lectura, diálogo entre compañeras/os y análisis. Contamos con 15 días para trabajar esta tercera clase. Durante ese tiempo, les proponemos acercarse a los materiales y a las propias producciones del colectivo docente para reflexionar y **ensayar modos de intervención que posibiliten comprender y transformar la realidad educativa**.

Comencemos esta Clase volviendo sobre el camino transitado:



<https://soundcloud.com/user-172986732-70457851/sets/investigacion-educativa>

## Antecedentes - estado del arte - estado de la situación

En la Clase 2 nos detuvimos en la *situación educativa*, las *situaciones problemáticas* y el *objeto de conocimiento*. También planteamos que hay dos componentes en todo proceso de investigación que dan especialmente cuenta de la función de la teoría según la perspectiva o enfoque de investigación que se asuma o adopte. Estos componentes son el *estado del arte* y el *marco teórico*. Aclaramos entonces que usamos *ex profeso* las denominaciones con las que más habitualmente se los conoce,

pero también se los nombra como “antecedentes” o “estado de la situación”, en el primer caso, y como “encuadre teórico” o “contexto conceptual” en el segundo.



Para comenzar, les proponemos ver la siguiente presentación de Dora Barrancos sobre "la elaboración del estado del arte de un proyecto de investigación", llevada a cabo en el marco del Primer Encuentro del Programa de Formación y Desarrollo Profesional Becas Saint Exupery, Instituto Nacional de Formación Docente, 2013.



Enlace: <https://www.youtube.com/watch?v=QCmyFWohQv0>

Los *antecedentes* se refieren a **lo que se ha investigado o estudiado sobre el objeto/problema** en el que se focaliza en cualquier investigación. Son la justificación académica de una investigación porque establecen que lo que se va a investigar y no se ha investigado aún, se ha investigado dejando ciertos interrogantes o se ha hecho con ciertos métodos con los que no se coincide o acuerda. Por ello, el **estado del arte o de la situación da cuenta de aquellas posiciones o desarrollos teóricos y metodológicos preexistentes con los cuales se dialogará** y, en algunos casos, se tensarán los argumentos o sostendrán discusiones.

Los antecedentes brindarán la fundamentación acerca de la originalidad del estudio a realizar. En toda investigación constituyen la forma escrita en la que queda expresada el proceso cognitivo que

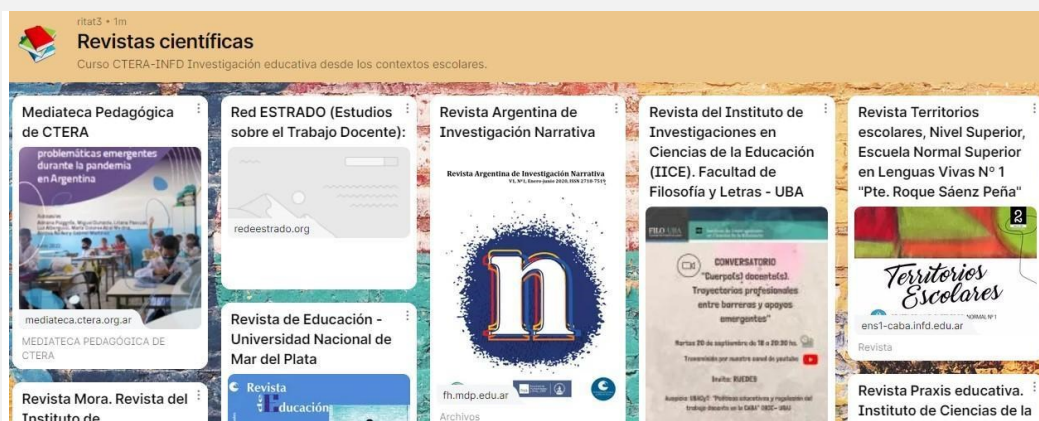
se ha desarrollado, mediante la lectura —lo más exhaustiva posible— de la bibliografía encontrada en relación al problema de investigación y temas conexos. Cuando hablamos de exhaustividad, lo hacemos en los mismos términos en los que los se expresa Dora Barrancos en el video compartido en esta clase; es decir, sabiendo de antemano que es imposible incluir todo, pero que, por otro lado, sí es necesario incluir las líneas de estudio más relevantes que refieren a la temática elegida por nosotros/as para investigar.

## La búsqueda de antecedentes

La búsqueda de antecedentes nos lleva a los resultados científicos existentes sobre el objeto-problema de estudio. Dónde buscar y cómo leer puede ser una pregunta clave. Al respecto, incluimos en esta clase enlaces a **revistas científicas del campo educativo** a las cuales recomendamos suscribirse y consultar periódicamente.



### Revistas científicas



<https://padlet.com/embed/e62efi7hjz01f51>

Red ESTRADO (Estudios sobre el Trabajo Docente): <http://redeestrado.org/>

Mediateca Pedagógica de CTERA: <http://mediateca.ctera.org.ar/>

Red de revistas científicas "redalyc.org": <https://www.redalyc.org/pais.oa?id=9>

Red de Bibliotecas virtuales, CLACSO: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/>

Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE).  
Facultad de Filosofía y Letras, UBA: <http://iice.institutos.filo.uba.ar/>

Revista Argentina de Investigación Educativa. Universidad Pedagógica Nacional  
(UNIPe) <https://portalrevistas.unipe.edu.ar/index.php/raie/index>

Revista de Educación, Universidad Nacional de Mar del Plata:  
[https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r\\_educ/index](https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/index)

Revista Argentina de Investigación Narrativa:  
<https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/rain/issue/archive>

Revista de investigación “Encuentro educativo” del Instituto de Ciencias de la  
Educación. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Cuyo:  
<https://revistas.uncu.edu.ar/ojs/index.php/encuentroE/index>

Revista de la Escuelas de Ciencia de la Educación, Universidad Nacional de  
Rosario, UNR: <https://revistacseducacion.unr.edu.ar/index.php/educacion>

Publicaciones de la Universidad Nacional del Centro (UNICEN):  
<https://www.soc.unicen.edu.ar/index.php/noticias/2374-nuevas-publicaciones-editadas-por-el-area-editorial-de-la-facso>

Publicaciones de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad  
Nacional de Entre Ríos, UNER: <https://www.fcedu.uner.edu.ar/catalogo/>

Revista del Instituto Superior de Formación Docente Nro. 39 “Jean Piaget”,  
Vicente López, Pcia. de Bs. As. <https://formadores.org/revista-formadores/>

Revista Territorios escolares, Nivel Superior, Escuela Normal Superior en Lenguas  
Vivas N° 1 “Pte. Roque Sáenz Peña”: <https://ens1-caba.infed.edu.ar/sitio/revista-territorios-escolares/>

Revista del Nivel Superior, Escuela Normal Superior N° 6 “Vicente López y  
Planes”: <https://ens6-caba.infed.edu.ar/sitio/wp-content/uploads/2022/04/Revista-Normal-6-numero-1-con-ISSN.pdf>

Descentrada. Revista interdisciplinaria de feminismos y género:  
[www.descentrada.fahce.unlp.edu.ar/index](http://www.descentrada.fahce.unlp.edu.ar/index)

Revista Mora. Revista del Instituto de Investigaciones de Estudios de Género.  
Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires:

<http://genero.institutos.filo.uba.ar/node/639>

Revista Praxis educativa. Instituto de Ciencias de la Educación para la  
Investigación Interdisciplinaria de la Facultad de Ciencias Humanas, UNLPam:

<https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/praxis>

Revista Propuesta Educativa, FLACSO:

<https://www.redalyc.org/revista.oa?id=4030&tipo=coleccion>

Algunas veces lo que se quiere estudiar ya cuenta con desarrollos, pero se los desconoce. Por otro lado, la búsqueda —especialmente en esta época— puede asumir la forma de un intercambio por e-mail con especialistas, ya que generalmente incluyen su correo personal y/o institucional en las propias ponencias. Puede ser valioso realizar consultas en el portal Academia.edu, también en **Google Académico** o en las redes sociales (Facebook, Twitter e Instagram, entre otras), como medios de acercamiento a la difusión de ideas científicas, perspectivas y posicionamientos. Es más, estos recursos son aconsejables para sondear, buscar-bucear, ver si emerge el tema y de qué forma en el tiempo presente.



Para saber más acerca de Google Académico les recomendamos el siguiente video que explica [cómo buscar artículos relevantes usando esta herramienta](#).

Esta tarea también nos conecta con la forma en que hemos estado aprendiendo y estudiando; nada mejor que reconocerla para poder crecer. Para ello, compartimos algunos consejos para que contribuyan a la hora de desaprender ciertos hábitos:

- Si acostumbramos leer algunas páginas de una **fotocopia sin referencias** será el momento de navegar en otras aguas;
- si nuestro itinerario biográfico de lecturas se centra en libros más teóricos, daremos la bienvenida a **resultados de investigación de tesis de maestrías y doctorados**;

- si las publicaciones que leemos tienen más de una década resultará necesario **actualizarse**;
- si un/a autor/a se considera relevante por el aporte realizado al tema de investigación, habrá que **recorrer —como en una línea de tiempo— sus inicios y también sus producciones más recientes**, ya que en el devenir pudo haber cambiado sus concepciones;
- si las producciones que citamos fueron escritas en la "soledad de la academia" llegó el momento de **preguntarse por las escrituras colectivas**, las redes y colectivos de educadoras/es (en los cuales nos detendremos en la clase 4), las producciones de los sindicatos docentes, de los movimientos pedagógicos y movimientos sociales, entre otros;
- si la mayoría de los autores son hombres será necesario **preguntarse si la cuestión de género emerge como un obstáculo** que cercena la palabra; cabe lo mismo si las producciones que se incluyen privilegian una posición eurocentrista;
- las **bibliotecas** (las virtuales también) pueden conformarse en lugares de disfrute y posibilidad.

Ahora bien, nada de esto es posible sin el gusto por buscar y leer. Ustedes, **¿disfrutan de lo que leen?** Esta es, quizás, la primera pregunta a formular; quizás deberíamos haber comenzado por allí. Tenemos la necesidad de escribirlo: lean lo que tengan ganas, conéctense con el placer de la lectura; la tarea de investigación viene después, probablemente, hasta la podrán sobrellevar con menos esfuerzo.



Sobre el tema de la lectura como invitación a pensar recomendamos Skliar, C. (2020). *Lectura y educación. Entre argumentos pedagógicos y literarios*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación <https://cedoc.infod.edu.ar/wp-content/uploads/2020/12/1-Lectura-y-educaci%C3%B3n-Carlos-Skliar.pdf>

## El “montaje” de los antecedentes

Se puede decir, entonces, que escribir acerca de los antecedentes constituye un “**montaje de producciones**” que incluye búsqueda bibliográfica, lectura de informes de investigación, artículos de revistas científicas, tesis o trabajos finales presentados en encuentros o congresos o simposios, y



también la identificación de las **palabras clave** del estudio, aspecto relevante para la búsqueda. Es decir, el proceso tiende a establecer un **recorte temporal y geográfico para nuestra investigación**.

A la vez, en este montaje se presenta una **organización de la información relevada**, por ejemplo, por períodos de tiempo, por referencia a contextos específicos, por tipo de abordaje metodológico, por el tipo de resultados a los que se arribaron o en función de las palabras clave. Es importante destacar el sentido que tienen estos antecedentes: permiten dar cuenta de que **lo que se va a investigar está enmarcado en alguna línea que ya se viene desarrollando**, y más allá de la perspectiva que más nos interesa. Y posibilita, también, fundamentar el aporte que puede realizar la investigación al campo de conocimiento en función de la particular perspectiva o recorte que se haga.

Este montaje tiene dos momentos, uno heurístico y otro hermenéutico. Así, los describimos:



La tarea, como se expresó, tiene dos momentos y también, condiciones. Por ello, en la Clase 1 presentamos la necesidad de luchar por el derecho a problematizar la realidad (Sirvent, 2018), a construir conocimiento; luchar para disponer de las condiciones laborales y salariales para poder desarrollar investigación educativa *desde y sobre* la escuela.

## Marco teórico - encuadre teórico conceptual

El marco teórico son los conceptos básicos y enunciados, suposiciones de anticipación de sentido, que operan como encuadre de punto de partida del investigador. En este componente del diseño de investigación se señalan los conceptos y presupuestos teóricos.



... en función del problema se pueden enunciar los conceptos orientadores de las primeras decisiones y su ‘puesta en la mochila’ para sacarlo si el trabajo en terreno lo sugiriera. Se busca y se trabaja con la teoría para: A) descubrir categorías (clases), sus propiedades y las relaciones entre clases en la construcción de una trama diferente, que hace a una unidad de sentido diferente, B) ir relacionando con las teorías existentes a lo largo del proceso en terreno, C) comenzar con teorías conocidas y abrirlas D) para desarrollar un proceso de ida y vuelta donde es importante el *insight* y la noción de ‘saturación’ apoyada en una ‘sensibilidad teórica’ (Glazer & Strauss). La sensibilidad teórica es la habilidad de reconocer qué es importante en los datos y darle su significado. (Sirvent, 2006, p. 59)

La especialista en metodología de la investigación Ruth Sautú (2005) plantea que “el marco teórico constituye un corpus de conceptos de diferentes niveles de abstracción articulados entre sí que orientan la forma de aprehender la realidad. Incluye supuestos de carácter general acerca del funcionamiento de la sociedad y la teoría sustantiva o conceptos específicos sobre el tema que se pretende analizar” (p. 34).

Estos conceptos básicos —esta anticipación de sentido— se vuelven un corpus teórico que, en cierto modo, respalda a quien investiga. Delimitar los conceptos más inclusores o **palabras clave** (que se sugiere no sean más de cinco) y establecer para cada una de ellas las autorías de referencia aporta claridad en nuestra investigación.

Puede ser de utilidad aclarar que este encuadre no es una síntesis bibliográfica o un “fichaje” de los soportes conceptuales. Es más complejo, es un tejido, **una profunda conexión de ideas**; también, una fuente que aporta elementos para conformar el marco teórico. Por ello, suele ser de utilidad **diagramarlas, diseñar redes conceptuales o mapas semánticos** para detenernos en los conceptos más inclusores, en los que se subordinan (y de qué modo) y en las relaciones que se entablan. Expresar estas conexiones brevemente puede ser todo un desafío que nos muestre, si se presenta una dificultad, la necesidad de profundizar o revisar su comprensión, lo cual significa volver a las lecturas. De este modo, y sin ánimo de exagerar, enunciamos que el objeto-problema de estudio “se vive”.

A la vez, una cuestión de sentido se recorta como clave: en todo marco subyace una visión de la sociedad, de las personas y de las relaciones entre las partes y con el conjunto. Por ello, “también

influye acerca de lo que puede o no ser investigado, condiciona las preguntas que nos hacemos y el modo en que intentamos responderlas” (Sautú, 2005, p. 34).

En este momento del desarrollo, consideramos importante retomar y profundizar los planteos y advertencias que hace sobre este punto un autor que ya trabajamos en la Clase 1, Hugo Zemelman (2001):

La realidad que enfrentamos, la realidad socio histórica, tiene múltiples significados. No es una realidad clara, inequívoca, con una significación cristalina y a la cual se le pueda abordar sencillamente construyendo teorías o conceptos. No es así por diversas razones, las cuales forman parte del debate que hoy día se da en el ámbito académico sobre el problema que afecta a las ciencias sociales, y que yo resumiría en un concepto: el *desajuste*, el *desfase* que existe entre muchos *corpos* teóricos y la realidad. (p. 1)

Entre los sustantivos aportes que este autor ofrece en su trabajo *Pensar teórico y pensar epistémico*, queremos resaltar los siguientes:

La necesidad de resignificar surge precisamente por el desajuste entre teoría y realidad. Pero, ¿por qué el desajuste? Por algo elemental: el ritmo de la realidad no es el ritmo de la construcción conceptual. Los conceptos se construyen a un ritmo más lento que los cambios que se dan en la realidad externa al sujeto, por eso constantemente se está generando un desajuste. Dicho así parece como un problema menor pero, en verdad, tiene consecuencias profundas porque en la medida en que no resolvemos este problema podemos incurrir en discursos y enunciados, o manejar ideas, que, pudiendo tener una significación en términos de la bibliografía o, para decirlo de una manera más amplia, en el marco del conocimiento acumulado, no tengan necesariamente un significado real para el momento en que construimos el conocimiento. (p. 1)

En este sentido, y para comenzar a resolver este problema, el investigador *provoca*, invitando a preguntarse cómo se ubica la persona ante lo que quiere conocer, y responde que la diferencia reside en la distinción entre un pensar epistémico o teórico, es decir, “en el cómo se resuelve la relación del pensamiento con esa realidad que se quiere nombrar” (p.4). Y para explicar este planteo el autor apela a diferenciar dos términos que resultan muy significativos para nuestro curso: **“conceptos”** y **“categorías”**.



Citamos a Zemelman (2001), en extenso:

En el pensamiento teórico la relación que se establece con la realidad externa es siempre un pensamiento que tiene contenidos, por lo tanto, el discurso de ese pensamiento es siempre un discurso predicativo, vale decir, un discurso atributivo de propiedad; ya que no es un pensamiento que puede dejar de hacer afirmaciones sobre la realidad pues un pensamiento teórico es un pensamiento que hace afirmaciones sobre lo real. (p. 4)

... En cambio, cuando hablamos de pensamiento epistémico nos referimos a un pensamiento que no tiene contenido y eso es lo que a veces cuesta entender.... Es difícil esta forma de pensamiento epistémico porque la tendencia es ponerles siempre nombre a las cosas. Hay que vencer esta tentación; más bien la tarea sería preguntarse ¿cuántos nombres puede tener?. (p.5).

Sobre la diferencia entre categorías y conceptos expresa:

... las categorías, a diferencia de los conceptos que componen un *habeas* teórico, no tienen un contenido preciso, sino muchos contenidos. En ese sentido, las categorías pueden ser posibilidades de contenido, pero no son contenidos demarcados, perfectamente identificables con una significación clara, unívoca, semánticamente hablando. (p. 8)

Y refuerza la idea diciendo:

El pensar epistémico consiste en el uso de instrumentos conceptuales que no tienen un contenido preciso, sino que son herramientas que permiten reconocer diversidades posibles con contenido. Esto hace parte de lo que podríamos definir como un momento pre-teórico, que tiene un gran peso en las posibles teorizaciones posteriores... Pre-teórico significa que me estoy colocando frente a las circunstancias que quiero estudiar sin precipitar un juicio en términos de construir un predicado ya predeterminado con contenido sobre aquello que no conozco; entonces, me estoy distanciando de la posibilidad de anticipar nombres teóricos a un fenómeno que no conozco; y ese distanciamiento frente a la realidad para no precipitar juicios teóricos que se van a expresar en enunciados predicativos, es lo que en términos más amplios podríamos llamar

‘Problema’.(p.9). [Sugerimos volver al desarrollo de la clase 2 sobre prejuicios y preconceptos]

... La construcción de los problemas no puede ser encajonada en términos de determinados contenidos ya conocidos... porque si hay un requisito elemental en este ámbito, es precisamente el de construir el conocimiento de aquello que no se conoce, no de aquello que se conoce. Este es el fundamento de la principal función del pensamiento epistémico: funciona con categorías sin contenidos precisos y, en el quehacer concreto de la persona, se traduce en la capacidad de plantearse problemas. No necesito abundar en la dificultad que implica el plantearse un problema.(p. 10).

Les proponemos, ahora, acercarnos a una perspectiva desde la cual leer prácticas de investigación, ya que, toda experiencia investigativa puede volverse una cartografía que nos invita a ser recorrida.



Antes de su desarrollo, resulta necesario aclarar que en el proceso de focalización del objeto de estudio son centrales las preguntas que plantea la investigación. En esta dirección encontramos que puede colaborar la acción de **cartografiar**, a la cual comprendemos como un recurso para la investigación. Porque las formas de hacer investigación son muy diversas. Según el tipo de investigación que se quiera desarrollar se podrá optar por perspectivas más teóricas o más empíricas; con más énfasis en lo individual o necesariamente colectivas; que hagan uso, entre una diversidad, de determinados recursos. Es decir, sin perder la rigurosidad que el propio proceso requiere, se cuenta con este margen de acción.

## Cartografiar experiencias de investigación educativa



### El oficio de cartógrafo, por Pablo Vicari y Florencia Cabrera

*Lo que estamos observando no es otro simple trazado del mapa cultural —el desplazamiento de unas pocas fronteras en disputa, la señalización de ciertos lagos de montaña pintorescos— sino una alteración radical de los principios de la propia cartografía.*

Clifford Geertz (1994, p. 32)

Desde la antigüedad se han forjado mapas, diseños cartográficos que muestran y ocultan a la vez. Espacios conocidos, espacios ocultos, lugares visitados y otros prohibidos, territorios llanos, otros escarpados, fronteras existentes y otras declamadas. Y sobre aquellos territorios encontramos sujetos visibles, hegemónicos pero otros ausentes e invisibilizados, escalas hechas a la medida de solo algunos. Hay mapas del tesoro, de la conquista, croquis de incendios, planos municipales y de Escuelas Normales.

Sin embargo, otra forma de trazar mapas es posible, otras formas de mostrar o alterar (tal como lo expresa Geertz al inicio de este apartado) el territorio y guiar las acciones de sus actores. Más allá de la pretendida neutral representación del espacio nos encontramos con construcciones cartográficas llenas de supuestos ontológicos, antropológicos, epistemológicos y políticos que se ponen en juego a la hora de “*simplemente dibujar cómo son las cosas*”.

Pensar críticamente la representación de nuestros espacios, territorios y vidas desde una perspectiva contrahegemónica, desde el Sur y por fuera de la violencia disciplinaria de los sujetos “normales” nos lleva a proponer nuevas formas de cartografiar las escuelas, sus comunidades y lo que allí sucede. ¿Qué se muestra? ¿Dónde se ubican sus recursos y tormentas? ¿Cómo se configuran los centros y las periferias? ¿Cuáles son los iconos resaltados a fin de encontrar los paradójicos caminos del *inédito viable*?

Detengámonos en el oficio de cartografiar realidades:

El teórico cultural Jesús Martín-Barbero nos sugiere, en su *Oficio de un cartógrafo* (2002), que la acción de cartografiar implica siempre una construcción ético-epistemológica que genera sentido, se trata de una forma gráfica del narrar que nunca se reduce al mero describir lo real. Ya en su introducción titulada “Aventuras de un cartógrafo mestizo” muestra la relevancia del vínculo entre el sujeto, su territorio y la tensión que conlleva situarse en espacios culturales en donde siempre circula el poder.

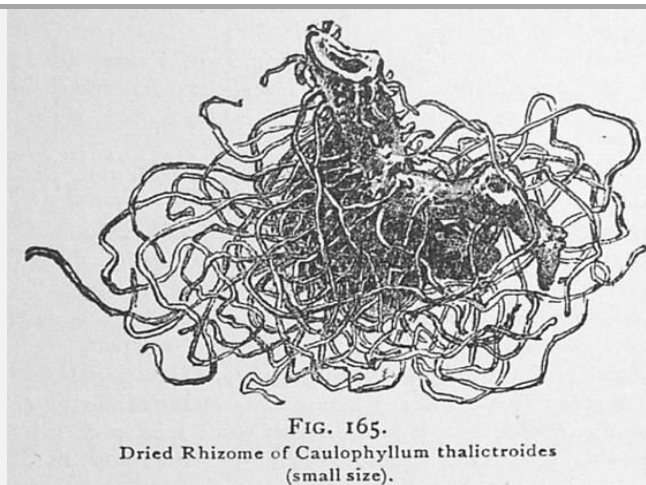
Martín-Barbero piensa las cartografías culturales propias del campo de la comunicación pero desde allí nosotros buscamos su fertilidad al campo de las cartografías pedagógicas. Nos propone pensar desde qué lugar se enseña y desde cual se ejerce la investigación educativa. ¿Se trata de senderos paralelos o de aquellos que se encuentran y confluyen? ¿Qué nuevos espacios fueron contruidos por el trabajo colectivo de la lucha docente y la construcción de conocimiento que de ella emerge? ¿Qué nuevo nombre damos a la periferia marginal que nos han asignado desde los mapeos hegemónicos ejercidos desde los poderes económicos concentrados?

Aquella construcción de sentido-acción propia de una cartografía dibujada desde el Sur no refleja una acción individual. “*De ahí que mi trabajo haya tenido, y siga teniendo, tanto o más de aventura colectiva que personal, por lo que si el relato asume a ratos la primera persona, más que una marca de protagonismo es solo una argucia discursiva del cartógrafo metido a cronista para dotar de hilo a la trama y de atractivo a la narración*” (Martín-Barbero, 2002, p. 10).

La acción epistémico-política de mapear nuestros territorios educativos de modo crítico nos permite advertir dónde se encuentran las resistencias, en qué términos se dan las luchas, cuáles son las réplicas conservadoras y cuales las recreaciones populares que conducen a escenas de conocimiento y emancipación. En todo caso evidencia que los actores que dibujan y recorren aquellos mapas no son los sujetos pasivos de la mera descripción aséptica sino más bien agentes que buscan conocer para transformar sus territorios escolares con miras a un fin ético-político.

Para realizar una cartografía crítica nos interesa, más que reproducir, erigir —en términos de Deleuze y Guattari (2001)— un *pensar rizomático*. Un rizoma se caracteriza por la conexión y la

heterogeneidad, por la multiplicidad que se distancia de las relaciones unívocas, por la ruptura asignificante: “Un rizoma puede ser roto, quebrado en cualquier parte, vuelve a brotar siguiendo tal o cual de sus líneas y aún otras líneas” (p. 17). Queremos invitarlos a construir un principio cartográfico con estas características, alejado de la calcomanía que denota mera reproducción.



El rizoma, un tallo subterráneo que crece indefinidamente y produce nuevos brotes sirve a Deleuze y Guattari como metáfora de un pensamiento capaz de abordar la multiplicidad, heterogeneidad y fluidez de lo real.

Fuente: <https://www.snobclub.co/antiglosadeleuze>

Un rizoma es una imagen del pensamiento, como los mapas: “El mapa es abierto, es conectable en todas sus dimensiones, desmontable, reversible, susceptible de recibir constantemente modificaciones”, nos dicen Deleuze y Guattari (2001, p. 22). La *realidad* no pre-existe; acontece en la situación. Como expresan los autores: “el rizoma se remite a un mapa que debe producirse, construirse, siempre desmontable, conectable, invertible, modificable, con entradas y salidas múltiples, con sus líneas de fuga” (p.34).

Encontramos en estas citas el despliegue de otra forma de llevar adelante el oficio de cartógrafo. Pensar rizomáticamente significa estar abierto a que las situaciones configuren su sentido a medida

que suceden, darle lugar de existencia a lo que no estaba previsto y, también, a lo que se encuentra en movimiento o se ha decantado a lo largo del tiempo; sentidos que consideramos clave para recorrer y comprender lo educativo.

En relación con una posición activa y participativa de los sujetos, encontramos una gran posibilidad en lo que ofrece el *mapeo colectivo*.



### **Mapas participativos comunitarios, por Mónica Cohendoz**

Los mapas participativos comunitarios son un recurso teórico práctico que se usa para ayudar a los miembros de una comunidad de intereses a graficar visualmente cómo perciben un acontecimiento, situación o tópico. Nos permite comprender el pensamiento de los actores y cómo estos fijan sus prioridades, la memoria social se encarna en la imagen/mapa producido. Con esta herramienta las comunidades grafican las dificultades que enfrentan, representan los conflictos de intereses, potencialidades y las limitaciones locales que articulan su experiencia histórica. Los distintos momentos de construcción del mapa resignifican acontecimientos cuyo impacto social es significativo en tanto forma parte de una estructura de sentimiento común. Se trata de “una lógica cartográfica que se vuelve fractal —en los mapas el mundo recupera la diversa singularidad de los objetos: cordilleras, islas, selvas, océanos— y se expresa textual, o mejor, textilmente: en pliegues y des-pliegues, reverses, intertextos, intervalos” (Martin-Barbero, 2002, p. 12).

### **Mapeo colectivo**

Iconoclasistas es un dúo formado por Pablo Ares (artista, animador cinematográfico, historietista y diseñador gráfico) y por Julia Risler (comunicadora, docente e investigadora de la Universidad de Buenos Aires). Desde 2006, brindan talleres creativos y producen recursos gráficos y visuales de libre circulación. En 2008 comenzaron a realizar los talleres de mapeo colectivo. El manual de recursos cartográficos críticos, realizado por los Iconoclasistas es una práctica activa, experimental y transformadora. Se puede disponer de él como de una caja de herramientas libres para planificar un taller de mapeo colectivo; es decir, un taller en el que los participantes construyen, en forma colaborativa, su propio



mapa con sus propias referencias y temas para transformar, para tachar, para corregir y para ignorar el mapa oficial.



Recomendamos el sitio del dúo:

<http://www.iconoclasistas.net/>

También, existen experiencias que realizan cartografías de los territorios comunitarios, como el propio barrio. Recomendamos dos en particular:

- TheWalkingConurban, disponible en <https://twitter.com/walkingconurban>
- “Caminatas.online” <https://rdp2019.wixsite.com/misitio/bienvenido>. Experiencia coordinada por los profesores Rubén Pagliero y Roberto Damin, en archivos podrán encontrar para su lectura una presentación del proyecto.

Haciendo confluir estas conceptualizaciones y reflexiones, cuando expresamos *cartografiar una situación problemática* estamos pensando en:



**Orientaciones para cartografiar una situación problemática**

<https://view.genial.ly/62eeb89d1c672600196f88ea/personal-branding-cartografiar>



1. Relatar con la mayor claridad posible de qué se trata la situación, es decir, presentar los hechos, los emergentes de la empiria que se reconocen en la situación problemática.

2. Delimitar qué es lo que interesa conocer/investigar.

3. Vincular la situación problemática a situaciones de la propia práctica cotidiana, lo que se conoce de la situación por su participación en ella, las opiniones valorativas (positivas o negativas) que la temática sugiere.

4. Describir el territorio cultural, los supuestos, los debates y disputas teóricas, metodológicas y políticas.

5. Historizar sentidos que se han sedimentado a lo largo del tiempo (por ejemplo, la propia cultura escolar, el sentido pedagógico y didáctico, entre otros).

6. Recuperar/visibilizar los movimientos colectivos en términos de luchas y resistencias sociales, y específicamente, las luchas docentes.

7. Buscar la voz de quienes protagonizan los hechos.

8. Reconocer lo nuevo, lo que podría emerger, lo que debería ser como realidad

socioeducativa deseada. Es decir, en qué medida la propuesta que se genera ensaya modos de intervención que posibiliten comprender y transformar la realidad educativa.



### **Recursos: Informes de investigación**

En la bibliografía encontrarán informes de investigación elaborados por el propio colectivo de educadoras/es. Consideramos que su lectura colabora en desarrollar la capacidad de comprender los contextos escolares.

- Alvarez, G. y Juárez, N. (2001). La salud de los docentes de Santiago del Estero en la percepción y comprensión de los maestros que trabajan en dos escuelas primarias. En Cardelli, J., Datri, E., Duhalde, M., Docentes que hacen investigación educativa, vol. I, Buenos Aires: Miño y Dávila.  
[https://aulainfod1.infod.edu.ar/archivos/repositorio//500/654/Curso\\_129-Clase03-RedDHIE-Alvarez-Juarez.pdf](https://aulainfod1.infod.edu.ar/archivos/repositorio//500/654/Curso_129-Clase03-RedDHIE-Alvarez-Juarez.pdf)

Las propias compañeras autoras han tenido el gesto de grabar audios para esta instancia de formación con la intención de reflexionar sobre el proceso de investigación desarrollado años atrás.

Audio 1: <https://on.soundcloud.com/qgMb8>

Audio 2: <https://on.soundcloud.com/fJUPG>

- Equipo de Investigación Escuela “Marina Vilte”. (2007). La identidad de los educadores que hacen investigación educativa, según sus propias representaciones sociales. En Cardelli, J., Duhalde, M., Docentes que hacen investigación educativa, vol. III, Buenos Aires: Miño y Dávila.

[https://aulainfod1.infod.edu.ar/archivos/repositorio//500/662/Curso\\_129-Clase03-CTERA-Eq-Inv-Marina-Vilte.pdf](https://aulainfod1.infod.edu.ar/archivos/repositorio//500/662/Curso_129-Clase03-CTERA-Eq-Inv-Marina-Vilte.pdf)

- Mandolini, G. (2001). Evaluación de los docentes respecto de las instancias de capacitación y perfeccionamiento (selección). En Cardelli, J., Datri, E., Duhalde, M., Docentes que hacen investigación educativa, vol. I, Buenos Aires: Miño y Dávila.

[https://aulainfod1.infod.edu.ar/archivos/repositorio//500/665/Curso\\_129-Clase03-RedDHIE-Mandolini.pdf](https://aulainfod1.infod.edu.ar/archivos/repositorio//500/665/Curso_129-Clase03-RedDHIE-Mandolini.pdf)

- Arcuri, A. (2007). Trabajo colaborativo en la formación docente: Relato de una experiencia. En Cardelli, J., Duhalde, M., Docentes que hacen investigación educativa, vol. III, Buenos Aires: Miño y Dávila.

[https://aulainfod1.infod.edu.ar/archivos/repositorio//500/675/Curso\\_129-Clase03-RedDHIE-Arcuri.pdf](https://aulainfod1.infod.edu.ar/archivos/repositorio//500/675/Curso_129-Clase03-RedDHIE-Arcuri.pdf)

- Gilli, T. [et.al.], Molinari, A. (comp). 2012. Conocer para incidir sobre las prácticas pedagógicas: primeros resultados de una política nacional de promoción de la investigación en el sistema formador. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación [https://ifdvregina-rng.infod.edu.ar/sitio/upload/Publicacion\\_INFD\\_Conocer\\_para incidir\\_sobre las Practicas\\_Pedagogicas.pdf](https://ifdvregina-rng.infod.edu.ar/sitio/upload/Publicacion_INFD_Conocer_para incidir_sobre las Practicas_Pedagogicas.pdf)

- Feldfeber, M., Duhalde, M, Caride, L. (2020). Privatización y mercantilización educativa en Argentina. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina - CTERA.

<http://mediateca.ctera.org.ar/files/original/f9d4ac0efdf389cbe12ca0a9104711c6.pdf>

- Equipo Pu Anay. (mayo de 2015). Pu Anay: Muchos Amigos. Prácticas Educativas en Procesos de Socialización Intercultural y Pluricultural. En RE-VISTA RedIPARC (9) – Red de Investigación Participativa aplicada a la Renovación Curricular—, p. 69.

<https://www.google.com/url?q=http://www.ridaa.unicen.edu.ar/xmlui/handle/123456789/346&sa=D&source=docs&ust=1649698874237852&usg=AOvVaw2FCil8Fj5DckullgHCDr0q>

En relación con el estudio producido desde la CTERA:

- Feldfeber, M., Duhalde, M., Caride, L. (2020). Privatización y mercantilización educativa en Argentina. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina - CTERA.

<http://mediateca.ctera.org.ar/files/original/f9d4ac0efdf389cbe12ca0a9104711c6.pdf>

Entre los materiales de la clase encontrarán la presentación de esta investigación por parte de una de las integrantes del equipo, la Lic. Lucía Caride, allí se orienta sobre cómo leer esta investigación.

Por la relevancia de su temática y, en particular, por el tratamiento de los datos cuantitativos sugerimos la lectura de:

- CTERA, “Informe de la Encuesta Nacional de CTERA "Salud y condiciones de trabajo docente en tiempos de emergencia sanitaria COVID19",” MEDIATECA PEDAGÓGICA DE CTERA, revisado 19 de septiembre de 2022, <http://mediateca.ctera.org.ar/items/show/428>

En relación con este otro Informe de la investigación,

- CTERA, “Situación educativa y problemáticas emergentes durante la pandemia en Argentina,” MEDiateca PEDAGÓGICA DE CTERA, revisado 19 de septiembre de 2022, <http://mediateca.ctera.org.ar/items/show/462>

Cabe destacar que el estudio se ha focalizado en: las definiciones de política educativa y las distintas alternativas que se fueron implementado durante los años 2020 y 2021; la participación del sector privado en el campo educativo durante la pandemia; y las transformaciones en las condiciones de trabajo de las y los docentes durante la pandemia de la Covid 19.

Cuentan con la videoconferencia de su presentación realizada en el marco del presente curso: <https://www.youtube.com/watch?v=K6xqVSbTyxk>

## A modo de cierre

La tarea de cartografiar requiere plantearse la leyenda que se escribió al finalizar una jornada ESI en una escuela de nivel inicial del barrio de Villa Crespo de Ciudad de Buenos Aires en el año 2019:



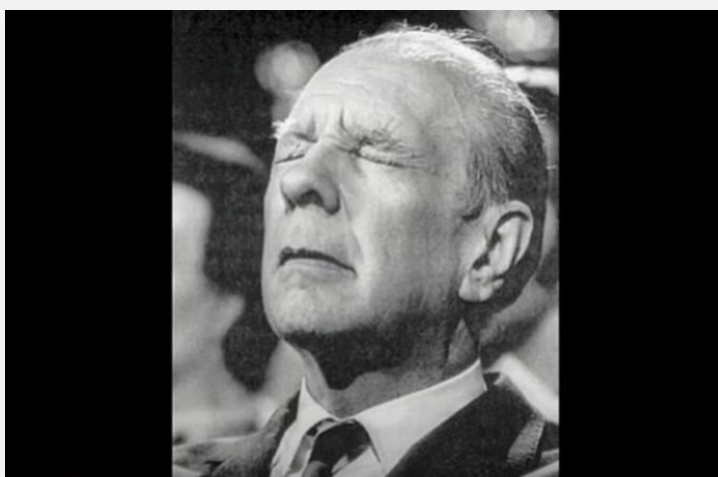
Porque cuando expresamos “Hasta la pregunta siempre” nos proponemos interrogar un campo desde perspectivas propias, a la vez, que sostenidas en ciertas tradiciones teóricas y tramas que nos

permitan discutir miradas monolíticas en los procesos de construcción de conocimiento (Caride, L. 2021). Por ello, es tan importante volver la mirada para preguntar *otra* vez.

Hasta aquí hemos desarrollado los componentes y núcleos de sentido sobre el campo de la investigación educativa, avanzamos en delimitar cómo comprendemos la acción de cartografiar y la importancia que reviste para el campo de estudio.

Ahora, sobre mapas y la cartografía escuchemos un relato en la voz de su propio autor:

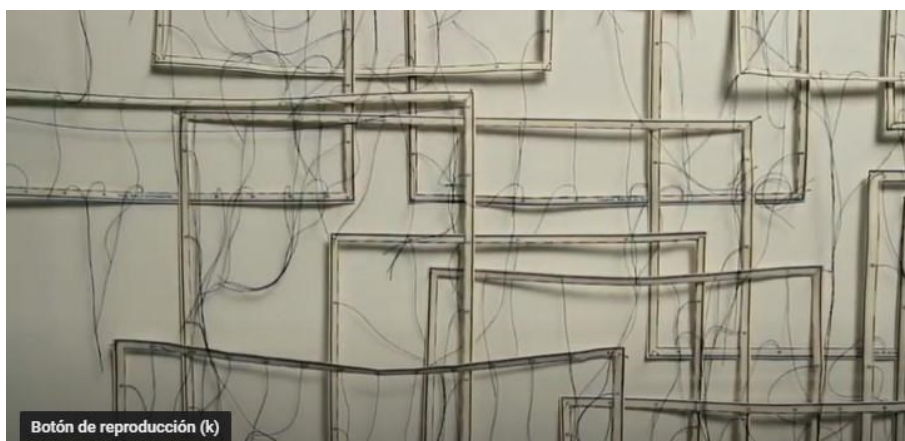
Jorge Luis Borges, Del rigor en la ciencia.



Enlace: <https://www.youtube.com/watch?v=zwDA3GmcwJU>

## Actividad optativa

Hay un artista en la sala. Es Jorge Macchi, pueden apreciar sus obras en su sitio web <https://www.jorgemacchi.com/es> Una de ellas se llama “Atlas” (Técnica mixta, detalle, 2006), y lo escuchamos en primera persona:



Enlace: <https://www.youtube.com/watch?v=0Ttbq8gzuBY>

El propio artista selecciona la descripción de Fabián Lebenglik (2007) para hablar sobre la pieza:

La obra Atlas, definida por el artista como una “pesadilla cartográfica”, está formada por un conjunto de marcos de mapas antiguos, vaciados, que producen múltiples intersecciones y cruces. Los mapas están atravesados de un modo aleatorio por hilos que se anudan, mezclan y confunden. La pesadilla sucede desde el momento en que esos hilos (verticales y horizontales) evocan paralelos y meridianos, completamente embrollados. Longitudes y latitudes, y por lo tanto la representación de coordenadas de tiempos y espacios, se enloquecen: esta representación de mundos posibles –contiguos y superpuestos– supone lógicas y funcionamientos caóticos.

La obra puede leerse no tanto como un modelo teórico de loca geografía, sino más bien un modelo cartográfico que responde y, por lo tanto, representa las proyecciones y coordenadas del estado actual del mundo. <https://www.jorgemacchi.com/es/textos/274/imagenes-y-sonidos-en-tension>

Le recomendamos estas otras obras de Macchi:

- Buenos Aires tour <https://vimeo.com/user8945927>
- Diario de la peste [https://www.youtube.com/watch?v=g\\_AKTBhlf9E](https://www.youtube.com/watch?v=g_AKTBhlf9E)
- Diario íntimo <https://www.jorgemacchi.com/es/obras/234/diario-intimo>
- <https://malba.s3.sa-east-1.amazonaws.com/wp-content/uploads/2016/03/18114341/Registro-de-sala-Jorge-Macchi-06-1200x800.jpg>



No pierdan ese espacio personal que le propusimos transitar desde la Clase 1, ¿pudieron crear el portafolio? Allí pueden detenerse con la siguiente actividad:



### Bitácora de aprendizaje

¿Qué reflexiones les provocan estas imágenes? ¿Qué conexiones encuentran con el desarrollo de esta clase? ¿Qué le aporta la perspectiva del arte a la conceptualización sobre cartografías de contextos escolares?

Y esta otra fotografía intervenida por Macchi llama nuestra atención, en particular porque requiere de un esfuerzo... pareciera que hay que tirar de los bordes para abrir el horizonte. A ustedes, ¿qué les sugiere?

Horizonte, 1995 (Fotografía color, vidrio, resortes, clavos) 12 x 40 cm.  
<https://www.jorgemacchi.com/es/obras/120/horizonte>

Si le interesa saber más de este artista aquí dispone de una entrevista que le realizara Cristina Mucci en el programa “Los siete locos” que se transmite por la Televisión Pública <https://www.youtube.com/watch?v=QWnXAJbLdA>

## Actividad obligatoria

Les solicitamos la siguiente actividad individual de escritura, la cual deberán subir al espacio habilitado para tal fin.



### Parte A

1. Seleccionen una situación educativa del propio contexto laboral. Aquella que les produce el interés de investigar, de comprender más cabalmente para así poder colaborar en lo que requiera su transformación.

2. Lean con detenimiento las *Orientaciones para cartografiar una situación problemática* que se incorporan en la Clase 3 y que se grafican de este modo <https://view.genial.ly/62eeb89d1c672600196f88ea/personal-branding-cartografiar>. A partir de estas consideraciones describan lo que acontece en su realidad concreta realizando un ejercicio de cartografía de la situación. Aclaramos que no es necesario que enumeren cada uno de los elementos sino que tengan en cuenta los aspectos enunciados para que la descripción sea lo más completa posible.

3. Formulen dos o tres preguntas o interrogantes que se plantean sobre aspectos que consideren centrales y claves.

#### Parte B

Naveguen por alguno de estos sitios y releven si la temática fue estudiada por otras/os docentes y/o colectivos:

- Mediateca de CTERA <https://mediateca.ctera.org.ar/>
- Colectivo Argentino <https://webdelcolectivo.wixsite.com/misitio>
- Revista La Educación en nuestras manos

[https://www.suteba.org.ar/revista-la-educacin-en-nuestras-manos\\_61.html](https://www.suteba.org.ar/revista-la-educacin-en-nuestras-manos_61.html)

4. Escriban una breve reflexión sobre estos hallazgos: coincidencias, matices, singularidades, aperturas, repreguntas, entre otros aportes.

Suban a la sección correspondiente esta actividad obligatoria. La misma será parte del Trabajo final de integración de este curso, por lo cual volverán sobre esta primera producción para ampliarla, revisar y enriquecerla.

## Material de lectura

Zemelman, H. (2001) Pensar teórico y pensar epistémico. Los retos de las ciencias sociales latinoamericanas.

## Lecturas optativas

Pievi, N. y Bravin, C. (2009). Documento metodológico orientador para la investigación educativa. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

<http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL004927.pdf> Primera parte Cap. 4.

Sirvent, El proceso de investigación. (Revisión 2006). Ficha de cátedra.

[https://iidesju.net/wordpress/wp-content/uploads/2021/10/Sirvent\\_El\\_proceso\\_de\\_investigacion-3.pdf](https://iidesju.net/wordpress/wp-content/uploads/2021/10/Sirvent_El_proceso_de_investigacion-3.pdf)

## Referencias bibliográficas

Deleuze, G. y Guattari, F. (2001). Rizoma. México: Ediciones Coyoacán.

Geertz, C. (1994). "Géneros Confusos: La refiguración del pensamiento social". En Conocimiento local. Ensayos sobre la interpretación de las culturas. Barcelona: Paidós.

Lebenglik, F. (2007). Imágenes y sonidos en tensión. Página 12.

<https://www.jorgemacchi.com/es/textos/274/imagenes-y-sonidos-en-tension>

Martín-Barbero, J. (2002). "Introducción. Aventuras de un cartógrafo mestizo". En Oficio de cartógrafo. Travesías latinoamericanas de la comunicación en la cultura. Chile: Fondo de Cultura Económica. Pp-9-39.

Sautú, R. (2005). Manual de metodología. Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología, CLACSO, Buenos Aires.

<http://biblioteca.clacso.edu.ar/gsd/collect/clacso/index/assoc/D1532.dir/sautu2.pdf>

Sirvent, El proceso de investigación. (Revisión 2006). Ficha de cátedra.

[https://iidesju.net/wordpress/wp-content/uploads/2021/10/Sirvent\\_El\\_proceso\\_de\\_investigacion-3.pdf](https://iidesju.net/wordpress/wp-content/uploads/2021/10/Sirvent_El_proceso_de_investigacion-3.pdf)

Sirvent, M. (2018). "De la Educación Popular a la Investigación Acción Participativa. Perspectiva pedagógica y validación de sus experiencias". InterCambios. Dilemas y transiciones de la Educación Superior 5(1), 12-29 <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6549436.pdf>

Zemelman, H. (2001) Pensar teórico y pensar epistémico. Los retos de las ciencias sociales latinoamericanas. paper.

<https://repository.unad.edu.co/bitstream/handle/10596/5564/Documento7.pdf;jsessionid=53EEFE78E14527ADABDBCDEEF0EE3117.jvm1?sequence=1>

## Créditos

Autoras/es: Duhalde, M. y Torchio, R. (2023). Clase Nro. 3: Problematicación de la situación educativa; los enfoques teóricos y las perspectivas de las/os trabajadoras/es de la educación que investigan desde las escuelas. Investigación educativa desde los contextos escolares. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.



Esta obra está bajo una licencia Creative Commons

[Atribución-NoComercial-CompartirIgual 3.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0/)

Curso 193. Investigación educativa desde los contextos escolares

## Clase 4: Investigación educativa, la escritura sobre y desde el trabajo docente y la constitución de redes y colectivos de educadoras y educadores

### Objetivos:

Que las/os cursantes:

- Conozcan el movimiento de redes y colectivos de educadoras/es que hacen investigación educativa.
- Analicen la relación entre enfoque de investigación y el sujeto que investiga.
- Asuman una posición reflexiva y propositiva en el campo educativo.
- Valoren la construcción colectiva de conocimientos *sobre y desde* el trabajo docente y los contextos escolares en el marco de redes y colectivos.

### Contenidos

Escritura sobre la práctica docente y modos alternativos de investigación educativa. La indagación pedagógica del mundo escolar. El Movimiento Pedagógico Latinoamericano. El trabajo en red y la conformación de colectivos de educadoras/es como alternativas de formación docente. Investigar desde o sobre la escuela. La docencia que investiga. Red de Docentes que Hacen Investigación Educativa (Red DHIE), el Colectivo Argentino de Educadoras/es que Hacen Investigación desde las Escuelas.

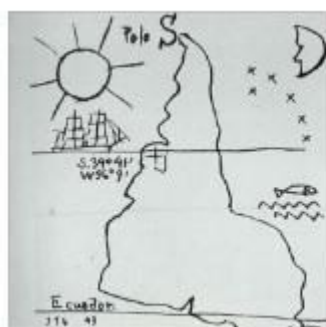
## Duración

El recorrido que iniciamos solicitará un trabajo de lectura, diálogo entre compañeras/os y análisis. Contamos con 15 días para trabajar esta cuarta y última clase. Durante ese tiempo, les proponemos recuperar sus notas de las clases anteriores, acercarse a los materiales y compartir sus percepciones, impresiones y reflexiones para realizar las actividades planteadas.

En esta clase les proponemos detenernos en tres núcleos de sentido alrededor de los cuales estudiar la relación entre investigación educativa, formación y trabajo docente. Ellos son:

- Escritura sobre la práctica docente y modos alternativos de investigación educativa.
- La indagación pedagógica del mundo escolar.
- El trabajo en red y la conformación de colectivos de educadoras/es como alternativas de formación docente: Red DHIE, Colectivo Argentino.

Comencemos esta Clase volviendo sobre el camino transitado:



<https://soundcloud.com/user-172986732-70457851/cierre-clase-3-pvicari>

## Escritura sobre la práctica docente y modos alternativos de investigación educativa

Con motivo de la recepción de un premio en la Universidad de Talca, el escritor argentino Ricardo Piglia (2007) reflexiona sobre una experiencia que define como común a todas/os: la experiencia de la narración.

Piglia nos recuerda que **todas/os somos narradores**. Es más: un día en nuestras vidas no es otra cosa que el intercambio de historias: las que contamos y las que nos cuentan. Por ello, cuando se pregunta qué es un relato, responde: “una historia que le interesa no solo a quien la cuenta, sino también a quien la recibe” (p. 2). Las historias están en nuestro alrededor, y en nosotras/os también. Tanto, que algunos autores dicen que nos llegan desde que escuchamos el murmullo de nuestra madre.

“El mundo de cada uno empieza y termina con su lenguaje”, afirma Liliana Bodoc (Señal U Académico, 2016). La narración está estrechamente ligada a la percepción del mundo, a lo que connota habitarlo y sentirse parte de él, porque “el relato está presente en todos los tiempos, en todos los lugares, en todas las sociedades: el relato comienza con la historia misma de la humanidad; no hay ni ha habido jamás en parte alguna un pueblo sin relatos” (Barthes, 1972, p. 9).

Ahora bien, ¿cómo habrá sido ese primer relato?, ¿cómo sucedió y qué características tuvo? Piglia traza dos hipótesis:



Podemos imaginar que el primer narrador se alejó de la cueva, quizá buscando algo, persiguiendo una presa, cruzó un río y luego un monte y desembocó en un valle y vio algo ahí, extraordinario para él, y volvió para contar esa historia. Podemos imaginar, en todo caso, que el primer narrador fue un viajero y que el viaje es una de las estructuras centrales de la narración: alguien sale del mundo cotidiano, va a otro lado y cuenta lo que ha visto, la diferencia. Y ese modo de narrar, el relato como viaje, una estructura de larguísima duración, ha llegado hasta

hoy. No hay viaje sin narración. En un sentido, podríamos decir que se viaja para narrar. Por eso los viajeros actuales van siempre con máquinas fotográficas y tratan de capturar los rastros de lo que van a contar a sus amigos cuando vuelvan.

Pero podríamos pensar que hay otro origen del acto de narrar. Porque sabemos que no hay nunca un origen único, hay siempre por lo menos dos comienzos, dos modos de empezar. Entonces, podríamos imaginar que el otro primer narrador ha sido el adivino de la tribu, el que narra una historia posible a partir de rastros y vestigios oscuros. Hay unas huellas, unos indicios que no se terminan de comprender, es necesario descifrarlas y descifrarlas es construir un relato. Entonces podríamos decir que el primer narrador fue tal vez alguien que leía signos, que leía el vuelo de los pájaros, las huellas en la arena, el dibujo en el caparazón de las tortugas, en las vísceras de los animales, y que a partir de esos rastros reconstruía una realidad ausente, un sentido olvidado. Tal vez el primer modo de narrar fue la reconstrucción de una historia cifrada. A esa reconstrucción de una historia a partir de ciertas huellas que están ahí, en el presente, a ese paso a otra temporalidad, podríamos llamarlo el relato como investigación. (Piglia, 2007, p. 3)

El escritor nos habla del viaje y de la investigación como dos modos centrales de narrar. Y recupera el sentido etimológico de la expresión narrador: “‘el que sabe’, ‘el que conoce’, y podríamos ver esa identidad en dos sentidos, el que conoce otro lugar porque ha estado ahí, y el que tiene las técnicas que permiten adivinar, inventar, narrar lo que no está ahí” (p. 4).

Quien narra es el que conoce, quien sabe cómo leer los signos, cómo reunir esos elementos que parecen dispersos pero que no lo están si se encuentra el sentido que los puede componer, la conexión que está alrededor —como el vuelo de los pájaros, dirá Piglia—. Quien narra es de algún modo alguien que investiga.



Nos interesan ambas figuras, la ligazón de la narración con la investigación y con el viaje. Nos interesa pensarlas en diálogo con el campo educativo.

## Narración e investigación en el campo educativo

Sobre la educación encontramos un interés recurrente (bastante insistente) en descifrar sus signos, aunque menos para comprenderla y más para medirla y controlarla. Ahora bien, si quien lee realiza una tarea de **“reconstrucción de una historia cifrada”** (Piglia, 2007, p. 4), es decir, si al volver a pensar se reinventa esa realidad, entonces, ya no es posible concebir esta tarea sin el involucramiento del propio colectivo docente. O, en otros términos, y siguiendo el desarrollo de Piglia, nos interesa **que quien ha habitado el lugar sea quien lo conozca, y también que cuente con las técnicas que le permitan re-inventarlo**. Es en esta dirección que emprendimos este viaje en la Clase 1.

Cabe destacar que comprendemos **a la narrativa como relato y, a la vez, como enfoque de investigación** (Bolívar, 2002). Narrativa y docencia se entrelazan y conectan. Connelly y Clandinin (1995) acuerdan con la tesis de que “la educación es la construcción y la re-construcción de historias personales y sociales” (p.11). Porque la docencia vive en sus relatos; los utilizan para contarles a sus estudiantes lo que ellos saben. Por otro lado, cuando un maestro/a o estudiante de profesorado escribe la “caótica” vida del mundo escolar logra cierto orden al registrarla a través de narrativas, y se construyen, así —como nombramos en la Clase 1 de este curso— **conocimientos pedagógicos sobre y desde la educación y el trabajo docente**. Es por eso que existen diversas redes que incluyen entre sus miembros a estudiantes de profesorado como modalidad de co-formación entre pares.



Sobre los efectos de estas prácticas colaborativas durante la instancia de formación del profesorado puede leerse el siguiente artículo:

Torchio, R. (2020). “Empezaron a pasar cosas interesantes en mí...” Huellas, efectos y aprendizajes que acontecen al participar en redes, grupos y/o colectivos que escriben sobre el mundo escolar. *Nodos y Nudos*, 6(49).

<https://doi.org/10.17227/nyn.vol6.num49-11538>

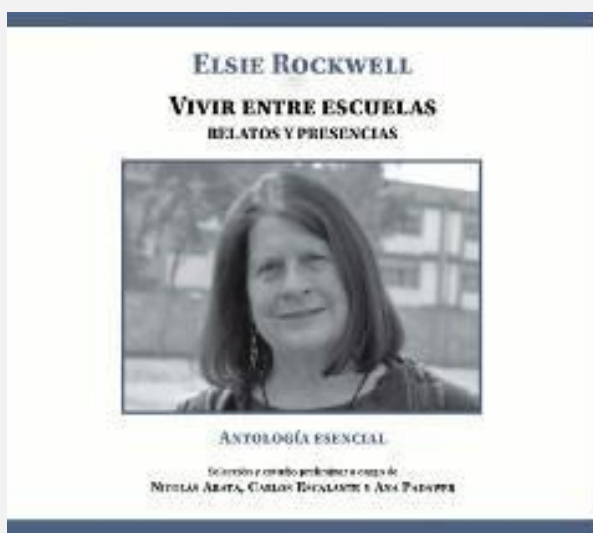
De aquí que emerja como una característica relevante de este tipo de narración: su **reflexividad**. En este sentido, Arendt (2005) relaciona el pensar con la propia experiencia: “No creo que sea posible ningún curso de pensamiento sin experiencia personal. Todo pensar es un repensar” (p. 37). Pensamos a partir de lo que nos pasa como una consecuencia de las interacciones que tenemos con el mundo, y es justamente esta experiencia la que incide en la necesidad de detenernos en lo que nos sucede. Comprendemos con este sentido a la investigación educativa: como volver a pensar entre compañeras/os.

Reflexionar sobre la experiencia al narrar no es una tarea exenta de dificultades. Porque, “las historias producen estados de conciencia alterados, nuevas perspectivas, opiniones diferentes, etc.; ayudan a crear nuevos apetitos e intereses; alegran y entristecen, inspiran e instruyen. Los relatos pueden *transformarnos*, alterarnos como individuos” (Jackson, 1998, p.33). Entonces, la escritura puede volverse un acto de testimoniar lo que sucede; aquí escritura y memoria se encuentran, se conectan y tienen mucho para decir (y sentir).

Quisiéramos detenernos a continuación en algunos hitos históricos en la indagación del mundo escolar en nuestro país. Un recorte breve e incompleto que busca recuperar algunos rastros o signos de la propia identidad docente.

## La indagación pedagógica del mundo escolar

En el campo educativo resulta clave el aporte de los recorridos teóricos y metodológicos de la etnografía crítica de la educación (Rockwell, 2009 y 2018; Woods, 1998). En particular, los desarrollos de Elsie Rockwell posibilitan comprender que los procesos de indagación sobre la praxis adquieren características etnográficas cuando permiten **documentar lo no documentado, conocer lo desconocido, reconocer lo que no se comprende y hacerse preguntas** (Rockwell, 2009). La investigadora destaca que ante la ausencia de un registro sobre lo cotidiano, uno de los errores más frecuentes que se producen es considerarlo un fenómeno ahistórico. De aquí el aporte que constituye la perspectiva de la antropología histórica al modificar nuestra comprensión de esos aspectos ignorados de las culturas (2000). En este sentido, al estudiar la cultura escolar desde una perspectiva histórico-cultural, Rockwell (2000) recupera un plano de análisis del acontecer escolar: la co-construcción cotidiana, y, en ella, la vivencia singular y local, **la historia particular y diferente de cada persona que trabaja en la escuela.**



Obras de Elsie Rockwell (libre acceso) [https://www.clacso.org.ar/libreria-latinoamericana/libro\\_detalle.php?orden=&id\\_libro=1344&pageNum\\_rs\\_libros=0&totalRows\\_rs\\_libros=1279](https://www.clacso.org.ar/libreria-latinoamericana/libro_detalle.php?orden=&id_libro=1344&pageNum_rs_libros=0&totalRows_rs_libros=1279)

Estas líneas de trabajo dejan huella. En nuestro país, se destacan los **Talleres para educadores** impulsados por Graciela Batallán, Elena Achilli y Rodrigo Vera, de nacionalidad chilena. Los Talleres para educadores son espacios dialógicos de reflexión sobre la praxis que promueven una modalidad diferente de formación docente. Por medio de un enfoque metodológico co-participante de investigación con grupos de docentes los Talleres de investigación de la práctica se vuelven analizadores de la escuela, el trabajo de los maestros, lo cotidiano, los discursos y, a la vez, de la trama que teje el Estado.

En el marco de una historicidad docente, la grupalidad como espacio dialógico de reflexión sobre la praxis adquiere relevancia cuando la convocatoria reúne convicciones políticas; las redes y colectivos de educadores y educadoras constituyen otro antecedente de larga data en Nuestra América, que desarrollaremos en el siguiente apartado.

Considerando la indagación pedagógica del mundo escolar, otro hito histórico es que, a partir de la década de los 2000, desde la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, Daniel Suárez y su equipo construyen un dispositivo de **documentación narrativa** que impulsa sistematizaciones de prácticas a escala nacional. Este dispositivo consiste en “una estrategia de trabajo colaborativo entre docentes e investigadores que está orientada a generar procesos individuales y colectivos de formación docente a través de la realización coparticipada de indagaciones cualitativas del mundo escolar” (Suárez, 2011, p. 2). A la vez, en el año 2010, también desde la Facultad de Filosofía y Letras, Suárez y su equipo crean un programa de extensión universitaria denominado **Red de formación docente y narrativas pedagógicas**, que se caracteriza por desarrollar acciones que reúnen a investigadores, profesores y docentes narradores de Argentina.

En una gran diversidad de documentos y artículos, y en relación con el proceso de documentación narrativa, Suárez (2011) menciona una serie de recaudos metodológicos que ayudan a situar y regular esta estrategia. Quienes participamos de procesos colectivos de escrituración sabemos del valor de los mismos, del necesario respeto que expresa cuidado y una posición política sobre la producción de conocimientos docentes. Estos recaudos metodológicos son:

- **Generar y sostener condiciones político-institucionales** que garanticen que las/os

trabajadoras/es sientan la seguridad necesaria para escribir, reflexionar y conversar sobre su práctica. A la vez, que disponga del tiempo y las condiciones para ser parte de la edición pedagógica de sus producciones, la publicación y “circulación de estos textos públicos en circuitos especializados de deliberación pedagógica (circuitos de autoformación, redes de producción pedagógica, colectivos de docentes narradores) (Suárez, 2011, p. 20).

- **Crear y mantener condiciones de producción de relatos docentes.** Lo que se busca no es un trabajo de escritura aislado sino en el marco de una “comunidad de atención mutua” (Connelly y Clandinin, 1995) como el que tiene lugar en las redes y colectivos de educadoras/es. Es un itinerario que se acepta recorrer junto a otras/os, y que requiere escribir, leer, dar a leer, comentar, dialogar y volver a escribir una nueva versión.
- **Documentar lo “no documentado” de la experiencia escolar.** Esta perspectiva de formación se inscribe, en el marco de los desarrollos y aportes de la etnografía crítica, entre otros. Tal como ya desarrollamos, esta perspectiva posibilita comprender los procesos de indagación sobre la práctica.
- **Promover relaciones horizontales, estimular la participación, conformar colectivos de docentes narradores.**
- **Validar y legitimar el saber reconstruido.** Se busca que el mismo proceso horizontal de reflexión, revisión y re escritura promueva confiabilidad y legitimidad.

A través de estos recorridos que son definidos como una **estrategia de indagación-formación-acción** se busca

... pasar de atender a la objetividad, la neutralidad, la despersonalización, el control, la predicción, la verificación y la explicación exigidos por la ortodoxia del pensamiento social, a considerar seriamente los criterios de verosimilitud, compromiso, empatía, participación, crítica, comprensión, significado y acción transformadora demandados por las tradiciones de investigación cualitativa, participativa y crítica. (Connelly y Clandinin, 2000, citado en Suárez, 2013, p. 23)



Para poder concretar procesos de sistematización pedagógica, el trayecto de indagación y formación que crea Suárez (2011) requiere del desarrollo de los siguientes momentos:

- a. la identificación y la selección de experiencias;
- b. la escritura y re-escritura de distintas versiones del relato;
- c. la lectura, los comentarios y la conversación en torno de las sucesivas versiones de los d. relatos, es decir, la “edición pedagógica”; la publicación de los relatos y
- e. la circulación de los documentos narrativos en circuitos especializados (p. 24).

Tienen a disposición esta videoconferencia de Daniel Suárez en el marco del XXXII Encuentro Nacional de Investigación Educativa, Nuevos paradigmas de investigación educativa.

XXXII Encuentro Nacional de Investigación  
Educativa

"Nuevos paradigmas de investigación  
educativa: narrativas, (auto) biografía y  
pedagogía"

Doctor Daniel Hugo Suárez  
Universidad de Buenos Aires, Argentina

Noviembre, 2020

Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=mjaT-JrDKjE>

Asimismo, cuando los docentes escriben desde su experiencia, se visibilizan otros saberes que Alliaud (2017) denomina **saberes del oficio**, una mezcla entre conocimiento y experiencia que “contienen saberes formalizados, métodos, técnicas y formas de hacer las cosas que resultan valiosas y, por lo tanto, tienden a prevalecer a menos que surja algún problema, alguna dificultad” (p. 76). A la vez, según esta autora, estos saberes se visibilizan en las **obras maestras de enseñanza**,

y aquí se articulan descripciones de situaciones, vivencias, reflexiones y conceptualizaciones, es decir, conocimiento pedagógico producido en la práctica.



Para profundizar estas ideas puede verse la siguiente conferencia de Andrea Alliaud, con comentarios de Gabriel Murillo.

Los maestros, sus obras y el saber pedagógico. En el marco del: Ateneo de docentes investigadores de los Institutos de Educación Superior de la Provincia de Chaco. 10 y 11 de noviembre de 2021.



Disponible en: [https://www.youtube.com/watch?v=k\\_JGxhJ7DSQ](https://www.youtube.com/watch?v=k_JGxhJ7DSQ)

Ahora bien, una cuestión nos resulta central: la narrativa no es el nombre de la desatención a los objetos de conocimiento. Tal como alerta José Antonio Castorina, en el encuentro realizado en su homenaje:

... no basta con indagar narrativas sobre las experiencias de vida de los docentes, ni basta el estudio de las buenas prácticas del profesional, no basta con estudiar en términos didácticos la relación docente alumno sin los objetos de conocimiento, es decir, que incluso no basta con denunciar el carácter tecnocrático de ciertos enfoques didácticos. Es preciso indagar qué sucede con los conocimientos, cómo se construyen, o no, en las aulas en los contextos institucionales. (Psicología del Conocimiento y Aprendizaje FLACSO, 2022, 4h56m50s)



Aquí se puede escuchar la presentación completa

[https://www.youtube.com/watch?v=iYyrPm54z7Q&ab\\_channel=Psicolog%C3%ADadelConocimientoyAprendizajeFLACSO](https://www.youtube.com/watch?v=iYyrPm54z7Q&ab_channel=Psicolog%C3%ADadelConocimientoyAprendizajeFLACSO)



**Sobre escriturar el mundo escolar sugerimos la lectura de:**

Nidelcoff, M. ([1974] 2019). *¿Maestro pueblo o maestro gendarme?* Rosario: Editorial Biblioteca.



RED de Docentes que Hacen Investigación Educativa  
La Plata – Berisso - Ensenada

Agustín Rosón ... [et al.]. (2019). Libro de resúmenes del 1er Encuentro de Educadoras/es: Pensar las escuelas. Red de Docentes que Hacen Investigación Educativa (Red DHIE) La Plata, Berisso y Ensenada

[https://issuu.com/agustin891/docs/red\\_dhie-laplata-berisso-ensenada](https://issuu.com/agustin891/docs/red_dhie-laplata-berisso-ensenada)

“Maestras Argentinas. Entre mandatos y transgresiones”. Libro de autoría colectiva compilado por Eduardo Mancini y Mariana Caballero. Co-editores: Centro Cultural de La Toma, Asociación Civil Inconsciente Colectivo y Cooperativa de Pensamiento Margarito Tereré. Rosario.



[https://www.saiehe.org.ar/repositorio/publicaciones?fbclid=IwAR146S6y6WaPa208Bxn9GriMU9fdLWiWEkaINN8qYsEKyO1zlpRrt\\_LLKY](https://www.saiehe.org.ar/repositorio/publicaciones?fbclid=IwAR146S6y6WaPa208Bxn9GriMU9fdLWiWEkaINN8qYsEKyO1zlpRrt_LLKY)

Francisco “Paco” Cabrera <https://cedoc.infod.edu.ar/francisco-paco-cabrera/>

Lichtenzveig, H. y Marucco, M. (2018). *Otra escuela posible: Cooperativa Escolar Manzana Podrida*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ediciones del CCC, Centro Cultural de la Cooperación.

Marucco, M. (Coord.). (2021). *Haciendo caminos*. Diez años de reflexión sobre la práctica docente. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ediciones del CCC Centro Cultural de la Cooperación Floreal Gorini.

Aquí puede leerse una reseña sobre esta obra: Torchio, R. (2021). Haciendo caminos. Diez años de reflexión sobre la práctica docente. *Revista de Educación*, 0(24.1), 587-598 [https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r\\_educ/article/view/5501/5656](https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/5501/5656)

Y, en el siguiente video ver una de sus presentaciones:



Disponible en <https://fb.watch/fEOHDCAKuu/>

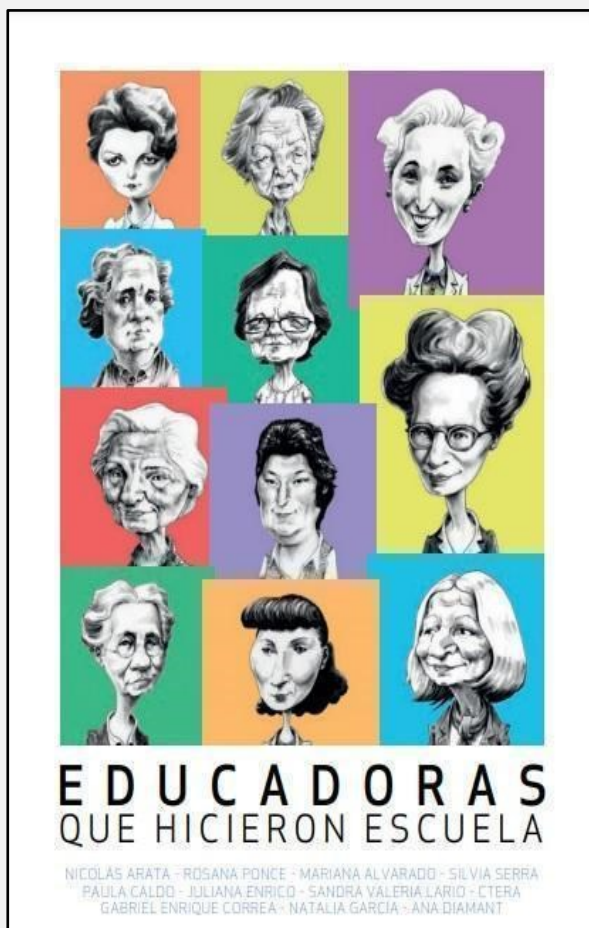
Cárdenas, H. 2021. “El extrañamiento de lo cotidiano”, Mimeo [en sección archivos]

Felice, M. 2021. “Pedagogía de la Memoria. Contribuciones para la transformación”.

En esta escritura podrán leer intervenciones pedagógicas realizadas en la escuela secundaria N° 27 de Remedios de Escalada, distrito de Lanús. [en sección archivos]

Educadoras que hicieron escuela / Mariana Alvarado... [et al.]. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación, 2020.

<https://cedoc.infod.edu.ar/review/educadores-y-educadoras-que-hicieron-historia/>



## Investigación educativa, la escritura sobre y desde el trabajo docente y la constitución de redes y colectivos de educadoras/es

***Por Andrea Arcuri, Mariela Canessa, Daniel Bustos, Miguel Duhalde y Rita Torchio***

Les proponemos acercarnos al sueño de una Patria Grande, a la posibilidad de la integración entre países de Latinoamérica.



Compartimos un video sobre el surgimiento del Movimiento Pedagógico Latinoamericano



Enlace: <https://www.youtube.com/watch?v=M1F-nyAqOog>

Los sueños, el “inédito viable” freireano que leemos desde la Clase 1, son grandes desafíos que vienen a los tropiezos en la ardua tarea de luchar a favor de nuestros pueblos, encarnando la unidad en la diversidad y “con la claridad de reunir los pedazos rotos de la Patria Grande”, tal como se expresa en el video.

Sin caer en idealismos ingenuos, las/os educadoras/es podemos contribuir a la transformación de las condiciones actuales de existencia desde nuestra labor cotidiana en las aulas en tanto nos asumamos como sujetos críticos, esperanzadas/os, comprometidas/os con el trabajo emancipatorio que la historia pasada y presente nos reclama para poder construir un futuro mejor para todas y todos. En este sentido, Freire destaca:



Los educadores liberadores no son misioneros, no son técnicos, no son simples profesores. Deben hacerse, cada vez más, militantes. Deben convertirse en militantes en el sentido político de esta palabra. Algo más que un activista. Un

militante es un activista “crítico”... el militante, el activista crítico, en la enseñanza o en cualquier otro lugar, examina también su propia práctica, no se acepta como preparado y acabado, y se reinventa en la medida que reinventa la sociedad.... El proceso liberador es una transformación al mismo tiempo social y de uno mismo, un momento en el que “aprender” y “cambiar la sociedad” caminan juntos. (Freire y Shor, 2014, p. 84-85)

Ante la complejidad de la tarea, lo colectivo cobra relevancia, al igual que el papel de los sindicatos docentes para incidir —desde las bases— en las políticas públicas de los sistemas educativos de la región. Desde esta perspectiva, y recuperando el hacer cotidiano de las/os trabajadoras/es de la educación, es posible construir prácticas alternativas al modelo neoliberal, para dar vida a una escuela en la que se garantice el derecho social a la educación en clave de transformación social.

Con este sur, presentamos a continuación los orígenes y sentidos del Movimiento Pedagógico Latinoamericano (MPL).

## El Movimiento Pedagógico Latinoamericano

Durante los primeros años del Siglo XXI, América Latina transita por diversos procesos de construcción de modelos políticos, económicos, sociales y culturales con mayores grados de justicia social, igualdad y soberanía. El Movimiento Pedagógico Latinoamericano (MPL) nace en diciembre de 2011 como correlato de estos procesos, en busca de profundizarlos y para fortalecer las luchas de resistencia que se daban en los países aún dominados hegemonícamente por las políticas neoliberales. Esta construcción colectiva tiene un origen gremial, dado que fue la Internacional de la Educación para América Latina (IEAL), reunida en la ciudad de Bogotá, la que define avanzar en su construcción (cabe destacar que es esta misma Federación la que organiza este año la celebración por los 100 años del natalicio de Paulo Freire tal como mencionamos en la Clase 2).

En Argentina, esta responsabilidad la asume la **Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA)**, que lleva a cabo en todo el territorio nacional encuentros federales y nacionales de docentes para recuperar, sistematizar y socializar las experiencias de las escuelas públicas y de las organizaciones sociales y sindicales —que se han desarrollado durante décadas— para proponer y poner en acto una educación liberadora.

En palabras de nuestra querida compañera **Stella Maldonado (2004)**, tenemos que:

... transformar la escuela en el lugar donde el conocimiento sea una herramienta para la lucha. Un conocimiento que deleve y desnaturalice el orden social de la exclusión y que, mediante la acción solidaria, teja las redes que permitan organizarse para pelear por los derechos: a recuperar la identidad y a recibir el legado de las luchas de otras generaciones, a tomar la palabra, a interpelar el poder construyendo poder desde lo cotidiano. (p. 17)



#### Podcast del INFoD

Stella Maldonado, Secretaria de Derechos Humanos de SUTEBA y Secretaria de Educación de CTERA del 2004 al 2007



<https://infod.educacion.gob.ar/episodio-5-stella-maldonado-hizo-escuela-a-traves-de-su-lucha/>

En todo este tiempo, y a lo largo de todo este camino, las entidades de base de CTERA han realizado sus respectivos congresos y encuentros provinciales, que confluyen en estas instancias en las que el Movimiento Pedagógico Latinoamericano genera los espacios para poner a la pedagogía en el centro del debate. En tal sentido, la organización gremial ha comprendido el papel fundamental que cumplen los sindicatos en el campo del conocimiento, y a la vez, en la reflexión de los problemas sociales y educativos que posibilitan comprender los conflictos en el contexto actual. Ha sido necesario fortalecer esta perspectiva para construir alternativas que hagan más digno el trabajo docente en el marco de la defensa irrenunciable de la educación pública como un derecho social y humano.

Nos detenemos, a continuación, en una modalidad de grupalidad como espacio dialógico de reflexión *sobre* y *desde* la educación, el trabajo docente y los contextos escolares.

## El trabajo en red y la conformación de colectivos de educadoras/es como alternativas de formación docente

En la Clase 3 trabajamos alrededor de la metáfora del rizoma, que suele utilizarse para representar las características generales del trabajo en redes y colectivos de educadoras/es porque:

- estos grupos se nutren del trabajo generado horizontalmente, *desde abajo*;
- se pueden conectar sin un orden o jerarquía predeterminada;
- son heterogéneos, aunque cuando se anudan ponen de manifiesto cierta direccionalidad compartida, remiten a una idea de acción articulada;
- las interconexiones pueden fortalecerse, romperse, variar, cambiar de sentido y/o dar lugar a nuevos nodos;
- buscan extenderse y trascender los territorios desde los que surgen generando nuevas

cartografías;

- están abiertos a la exploración, a la búsqueda activa para tejer nuevas tramas o avanzar en ciertas direcciones.

Bajo esta lógica, el trabajo en redes y colectivos pone en tensión las formas de apropiación, sistematización, producción y socialización de saberes pedagógicos, interpelando los modos verticalistas y centralizados que históricamente se han impuesto en el campo educativo, de la mano del trabajo de “las/os expertas/os”, que tienden a descalificar o a ubicar en posiciones subordinadas las acciones que las/os educadoras/es y estudiantes llevamos adelante *desde abajo* en las escuelas y en los ámbitos en donde las mismas se desarrollan y vinculan.

No estamos hablando de disyunciones sino de coexistencias; no nos espanta lo vertical sino que queremos darle vida a lo horizontal; también a lo diferente. Así, asumiendo una posición política, ética, estética y pedagógica con sesgo crítico y plural valoramos los sentidos y principios y somos parte de estas experiencias.

Queremos acercarnos a las características que asume el trabajo y la educación para las/os educadoras/es en red. Para eso compartimos la siguiente experiencia.



### **El trabajo en red: de los sueños a la concreción de nuevas realidades**

**Por Andrea Arcuri**

La siguiente propuesta fue diseñada por integrantes de la RED DHIE, en la provincia de Neuquén, quienes desarrollan sus prácticas en el Instituto Superior de Formación Docente N° 9 Paulo Freire, de la ciudad de Centenario. En palabras de sus protagonistas:

*“La Juegoteca barrial ambulante es un proyecto que surgió hace 10 años con el propósito de abordar dos problemas como punto de partida: la falta de articulación entre la teoría y la práctica dentro de la formación y entre las tres funciones del sistema formador: grado, extensión e investigación (situación que genera*

*profundas dificultades a la hora de enseñar el oficio de enseñar); y la falta de tiempos y de espacios para que las/os chicas/os de la ciudad de Centenario jueguen libremente.*

*Anclado en la perspectiva de los derechos humanos, el proyecto se constituyó en un mecanismo posible para comprender e intentar transformar estos problemas y para generar nuevos datos, nociones, ideas y saberes a partir de los mismos. Se desarrolló bajo dos grandes líneas de trabajo: una, vinculada al despliegue de procesos de enseñanza y de aprendizaje cualitativamente diferentes a los que efectivamente se venían realizando en el instituto superior de formación docente en el que tuvo origen; otra, vinculada a la reivindicación y a la defensa del derecho a jugar en la ciudad.*

*Cuando las juegotecas se implementan en el espacio público, las/os estudiantes articulan sus propuestas con personas, educadoras/es, otras/os estudiantes, grupos, redes, organizaciones e instituciones que también intervienen en el proyecto, desde su especificidad. En este camino, cada juegoteca fue sumando a nuevas/os participantes que compartieron sus propuestas, con sesgo lúdico, en las plazas de la ciudad: el área de cultura de la municipalidad local, murgas, comparsas, grupos folclóricos, Estrellas Amarillas, Bomberos Voluntarios, el sindicato docente ATEN, los clubes deportivos, las bibliotecas populares, el club de abuelas/os, INTA, academias de baile, artistas plásticas/os, cuentacuentos, escuelas primarias, educadoras/es, estudiantes e investigadoras/es de otros países, entre otras/os. El punto de mayor impacto a nivel local fue la concreción de tres juegotecas simultáneas en la ciudad, que movilizaron a más de 2000 personas durante el año 2016.*

*Esto fue posible porque el proyecto plantea como finalidad última avanzar en la definición y en la concreción de políticas públicas en beneficio de la localidad de Centenario. Por eso desplegamos una serie de acciones en este sentido, a partir de*



*las cuales hemos conseguido que el proyecto sea declarado de interés municipal. Además, gestionamos que el Consejo Provincial de Educación incorpore en el C.E.U.R. (Calendario Escolar Único Regionalizado) una jornada de juegos para todas las escuelas primarias de la localidad. Y presentamos en el Concejo Deliberante un proyecto de ley para la creación, en el ámbito local, de un programa piloto de Juegoteca Municipal. Si bien la misma aún no ha prosperado, es algo que seguimos gestionando con la convicción de que es posible articular las voluntades políticas y generar las condiciones para que el derecho expresado en el artículo 31 de la Convención sobre los derechos de niñas/os, referido al juego, se torne efectivo.*

*Desde el 2015 el proyecto comenzó a funcionar en ámbitos hospitalarios. Sin renunciar a los principios que le dieron origen se lleva la juegoteca al pie de cama, abriendo nuevos sentidos, experiencias y saberes. La juegoteca es un proyecto que abre mundos vinculando a diferentes sujetas/os sociales que apuestan a defender el derecho a jugar de las/os niñas/os pero también el derecho a jugar de las/os jóvenes y adultas/os de la zona. Esta particularidad de abrir mundos hace que el proyecto sea disparador de nuevas y variadas líneas de acción, lo que obliga a no perder de vista los principios que le dieron origen, para que los horizontes de intervención de cada nuevo proyecto no se distancien de ellos y alteren la direccionalidad y el sentido de la propuesta educativa.*

*El mayor desafío de la Juegoteca es lograr la implementación de políticas públicas que garanticen el derecho a jugar en la ciudad y la generación de conocimientos y de prácticas alternativas dentro de la institución que articulen el trabajo al interior de las diferentes cátedras y de las tres funciones del sistema formador. Aunque reivindica la recuperación de los espacios públicos como derecho de ciudadanía, supo adaptarse a nuevos y complejos contextos para anteponer ante todo el propósito específico, el paradigma de la protección integral de los derechos de*

*las/os niñas/os y el principio de interés superior de las/os mismas/os. Si bien es un proyecto reconocido y valorado positivamente por las/os estudiantes que lo han transitado encuentra algunas resistencias desde un sector docente de la institución formadora que no acuerda con educar desde la perspectiva de los derechos humanos, con todo lo que esto conlleva. Sin embargo, más allá de las dificultades, a lo largo de diez años el proyecto ha logrado sortear muchos de estos condicionamientos y ha invitado a que más docentes se sumen a su construcción, aportándole nuevas notas de identidad desde la especificidad de sus campos de conocimientos.*

*Las sistematizaciones llevadas adelante y los pequeños avances de la investigación se fueron socializando en diversos espacios de formación de educadoras/es entre pares, de alcance local, provincial, nacional e internacional; y nos permitieron ir haciendo las modificaciones necesarias para que el proyecto se enriquezca año a año a partir de las lecturas, análisis, críticas y sugerencias de otras/os educadoras/es y estudiantes. Seguramente queda mucho por revisar, pero no caben dudas de que la Juegoteca es un buen ejemplo, una buena experiencia para repensar los formatos educativos que reproducen el statu quo dentro de las instituciones educativas; para problematizar la enseñanza y el aprendizaje de contenidos específicos y pedagógicos y las funciones del sistema formador; para incorporar y valorar los saberes y los repertorios culturales de todas/os las/os participantes y destinatarias/os; para ayudar a imaginar otras prácticas docentes que interpelen los núcleos duros del dispositivo escolar y para dar visibilidad a la vulneración de derechos, correrse de la indiferencia y promover acciones colaborativas y solidarias tendientes a construir otros modos de hacer escuela, de habitar la ciudad, de vincularse con otras/os para enredarse apasionadamente y hacer comunidad” (2020).*

Las/os invitamos a que lean los siguientes artículos periodísticos para que puedan vislumbrar el recorrido del proyecto de la *Juegoteca* a través del tiempo y en diferentes contextos, bajo la mirada de los medios gráficos regionales.

[https://www.rionegro.com.ar/lo-ludico-como-punto-de-partida-GQRN\\_1079107/](https://www.rionegro.com.ar/lo-ludico-como-punto-de-partida-GQRN_1079107/)

[https://www.rionegro.com.ar/maestros-y-estudiantes-recuperaron-una-plaza-KSRN\\_741391/](https://www.rionegro.com.ar/maestros-y-estudiantes-recuperaron-una-plaza-KSRN_741391/)

<https://www.lmneuquen.com/combinar-lo-ludico-lo-academico-n203192>

<https://www.lmneuquen.com/estudiantes-fabricaron-juguetes-los-ninos-una-clinica-n758227>

Luego de leer esta intervención docente les proponemos reflexionar sobre los siguientes tópicos. Tomen nota, pueden llevar estas reflexiones al foro.



- ¿Cuál es la concepción de trabajo docente que subyace en el proyecto? ¿Y de educación, infancias y comunidad educativa?
- ¿Cómo se comprende la investigación educativa?
- ¿Cuál es la situación problemática que promueve la acción?
- ¿Con qué intencionalidad educativa se diseña la propuesta? ¿Cómo se explica en esta experiencia la afirmación “toda práctica educativa es política”?
- Reflexione sobre los obstáculos con los que se encuentra la experiencia.
- ¿En qué sentido/dirección es necesario seguir construyendo o creando acciones en pos de una educación con igualdad e inclusión?
- ¿De qué modo les parece que incide la participación en un colectivo docente

en la propia práctica?

Habiéndonos detenido primero en la praxis, describimos, a continuación, dos grupos de educadoras/es que se desarrollan a nivel nacional y que articulan en su hacer investigación educativa, formación y trabajo docente.

### La Red de docentes que hacen investigación educativa (RED DHIE)

En el año 1999, por iniciativa de la Escuela de Formación Pedagógica y Sindical Marina Vilte, de la CTERA, se constituye en Argentina la *Red de Docentes que Hacen Investigación Educativa* (Red DHIE). Esto sucede en el marco del desarrollo de una valorada instancia de formación en el campo de la investigación educativa que CTERA inicia en 1995 a través de esta escuela y la Universidad Nacional del Comahue. Esta instancia de formación concretó dos publicaciones en las que se compilaron los trabajos finales de los docentes que participaron (algunos de los cuales hemos compartido en el ejercicio de cierre de la Clase 3). Encontramos aquí **una huella que deja marca sobre los procesos colectivos de investigación educativa**: el cuidado por la rigurosidad en la formación académica; el reconocimiento de quienes son referentes a escala nacional en el campo de la investigación; la solidaridad entre el ámbito universitario y los profesorados; el valor dado a la construcción colectiva; el posicionamiento político, la defensa de la educación pública y la valoración de la militancia docente como una característica distintiva y la publicación de las producciones con el ejercicio de rigor académico que ello conlleva.

En síntesis, constituyen sus rasgos de identidad:

- la construcción colectiva y colaborativa de conocimientos entre pares;
- el protagonismo real de las/os educadoras/es en cualquier propuesta de transformación que se pretenda concretar dentro del campo educativo;
- el desarrollo de procesos de formación en investigación educativa, horizontales y contra-

hegemónicos y

- el diseño, concreción y evaluación de investigaciones alternativas a los modelos tradicionales, en la tarea más amplia de dignificar el trabajo docente y de transformar a las escuelas y a la sociedad, hacia un orden social justo, igualitario, profundamente democrático, inclusivo, amoroso, solidario y libre.

Las/os invitamos a que exploren el siguiente espacio y también a que se suscriban para conocer más sobre esta red: <https://www.facebook.com/RedDHIE.CTERA>



### Podcast del INFoD

Marina Vilte, docente jujeña, luchadora, militante, dirigente. La maestra fue desaparecida en la última dictadura cívico-militar argentina.



En el siguiente diagrama se nombran las redes que participan de los Encuentros Iberoamericanos de colectivos y redes de maestras/os que hacen investigación e innovación desde la escuela y la comunidad:



## Colectivo Argentino de Educadoras/es que Hacen Investigación desde las Escuelas

En el marco del Movimiento Pedagógico Nacional, posteriormente, la misma Red DHIE da origen a la creación del *Colectivo Argentino de Educadoras y Educadores que Hacen Investigación desde la escuela*. En él se comunican las diferentes redes, nodos y grupos que investigan sobre el trabajo docente y la educación a escala nacional.

Los encuentros de educadores permiten a los participantes reposicionarse en un lugar protagónico en los procesos de construcción de conocimientos, distinto al de simples consumidores de producciones hechas por otros investigadores o expertos. En la dinámica interna del trabajo en redes se generan flujos de intercambio y se promueve un diálogo de saberes que ponen en juego los maestros y las maestras en la vida cotidiana de las instituciones educativas. También se reflexiona y debate sobre los diversos modos de organización, entre los que se encuentran: colectivos, anillos, grupos de estudio, nodos, redes y demás formas de trabajo y vinculación que las y los sujetos sociales despliegan en las escuelas:

La pedagogía de la pregunta encuentra aquí un espacio donde recrearse, y los interrogantes son el punto de partida que promueve la reflexión colectiva, fomenta el descubrimiento y favorece el trabajo conjunto, colaborativo y cooperativo. Entre otras cuestiones, se invita a reflexionar acerca de: ¿cómo se producen y circulan los saberes en la escuela? ¿Qué tipos de relaciones constituyen la cultura escolar? ¿Qué formas de organización pedagógica y de formación de maestros surgen en la actualidad? ¿Cómo se trabaja con el lenguaje y la comunicación en la escuela? (Duhalde, 2012)

Con mayores o menores tensiones en los puntos de convergencia, se entiende a “la curiosidad como un derecho” tratando —en definitiva— de que se constituya en una fuerza creadora del aprender y del enseñar donde se privilegie, como dice Paulo Freire, “la duda rebelde y el gusto por la rebeldía, la curiosidad no fácilmente satisfecha, estimulando deseos de arriesgarse y de aventurarse” (Colectivo Argentino de Docentes que hacen Investigación desde la Escuela, 2009, p. 27).



Desde su constitución hasta la fecha, el Colectivo Argentino fue sumando a diferentes redes, desplegadas a lo largo de un suelo material y simbólico al que reconocen como plurinacional. En la actualidad, lo integran:

- AGCEJ: Asociación de Graduados de Ciencias de la Educación de Jujuy e Institutos de Formación Docente asociados.
- Andares y pensares de profesores –desde y para la formación docente—, Red de profesores de Institutos de Formación Docente.
- FHACS-UADER: Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Entre Ríos.
- IFIPRACD-ed: Grupo de Investigación en Formación Inicial y Prácticas Docentes, de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Movimiento plurinacional de desobediencias pedagógicas críticas.
- Red Ayni Prácticas y saberes desde el norte argentino: Institutos de Formación Docente en Educación Intercultural de Salta e instituciones asociadas.
- Red DHIE: Red de docentes que hacen investigación educativa, CTERA.



- Red FDyNP: Red de Formación Docente y Narrativas Pedagógicas – Departamento de Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA y Nodo Sur (Avellaneda, Quilmes, Florencio Varela, Lanús).
- RED GIA: Red de Grupos de Investigación Acción. Nodos CABA y Santa Cruz.
- Red ICE-UNCUYO: Red del Instituto de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Cuyo.
- REDINE: Red de Investigación Educativa de la Universidad Nacional de Misiones e Institutos de Formación Docente asociados.
- RedIPARC: Red de Investigación Participativa Aplicada a la Renovación Curricular, Red que nuclea a equipos de investigación de ISFD y Centros de Información e Investigación Educativa de la Provincia de Buenos Aires, y Centros Académicos asociados.
- Unidad de Investigación de la UNJu “Educación, Actores sociales y Contexto Regional” de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Jujuy.

A lo largo de estos años, el grupo ha producido diferentes estrategias de trabajo. Presentamos, a continuación, una de ellas.

## Lectura entre pares

“Narrarse es a la vez pensarse, recuperar la propia voz, romper la mordaza del silencio, tener la valentía de ponerse en escena en relación con otros” Unda Bernal, Martínez Boom, Medina Bejarano (2001, p. 104).

Esta estrategia dispone a encontrarse con una experiencia y sus sentidos propuestos en el texto. Sentidos históricos y necesarios de develar en su propio contexto. Por eso, el que lee primero pregunta e interroga antes de realizar comentarios sobre lo leído. Es una tarea que requiere detener el ritmo para dar tiempo al goce que implica encontrarse o distanciarse de los planteamientos de quienes escriben. Es un ejercicio que busca ampliar los márgenes de la comprensión, interpretación

y complementariedad de la visión que el o la ponente intenta presentar. Es una labor casi de buceo que busca abrir puertas y adentrarse en las formas investigativas y experienciales de las diversas formas de vivir y sentir la educación y, en consecuencia, de escribir sobre ellas. Es también una labor de valentía, como expresa la frase de Unda Bernal que encabeza este apartado.

Los propios documentos del Colectivo Argentino de Educadoras y Educadores que Hacen Investigación desde la Escuela describen esta concepción:

Nos acercamos a una ponencia despojados de la intención de calificar o descalificar, intentando, en cambio, un ejercicio que nos induzca a la comprensión, interpretación y complementariedad de la visión que el ponente intenta presentar. Una ponencia es el intento de los/as maestros/as y profesores/as por compartir con otros/as sus experiencias pedagógicas, las diversas formas de vivir y sentir la educación, puestas en el juego de la escritura; una apuesta a descubrir, crear y recrear fugas a lo ya dado, a lo instituido. Al leer una escritura se realiza una labor de buceo que nos lleva a sumergirnos en el texto con la intención de abrir puertas que permitan el encuentro de nuestras realidades con las del/la ponente y con las experiencias a las que nos acercamos como lectores/as". (Colectivo Argentino de Educadoras y Educadores que Hacen Investigación desde la Escuela, 2011, p. 15)

A la vez, dar a leer —también— difundir y/o publicar las producciones pone en funcionamiento mecanismos de validación de saberes pedagógico didácticos hacia el interior de los colectivos y grupos (Ventura Rovira, citada en Contreras y Pérez de Lara, 2010, p.239). Un sentido compartido alrededor de lo común caracteriza lo colectivo. Esta colegialidad puede conformarse como una "comunidad de atención mutua" entre sus miembros (Connelly y Clandinin, 1995). Así, los intercambios y revisiones a partir de los diferentes puntos de vista que se movilizan hacia el interior de esta comunidad promoverán la producción y la reconstrucción crítica de los saberes pedagógicos. Esta tarea es central para la transformación democrática de los discursos y prácticas pedagógicas (Suárez, 2011) y tiende hacia la intervención político-pedagógica en el campo educativo (Suárez, 2011; Colectivo Argentino, 2009 y 2011). Cabe destacar el valor de este horizonte: se potencia la acción y se reduce el avance de una restauración conservadora que puja, aún hoy en día, en la educación.

## Viajes pedagógicos

Otro de los valiosos aprendizajes que se vivencian en el Colectivo son los *Viajes pedagógicos*, creados —bajo la denominación de *Expediciones pedagógicas*— por la educadora María del Pilar Unda Bernal en Colombia.

En el siguiente video documental, producido por la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia, se recupera el sentido de recorrer estas cartografías docentes entramadas en sus propios contextos:



Expedición pedagógica, los Maestros Construyen Una Nueva Mirada



<https://www.youtube.com/watch?v=sF5s2IFKSxU>

En la siguiente entrevista, Andrea Arcuri, una de las coordinadoras del Colectivo Argentino, nos habla sobre los Viajes pedagógicos en nuestro país:



Torchio, R. (2021). [Entre tramas y pinceladas: reflexiones en torno a la experiencia en redes y colectivos de educadoras/es. Entrevista a Andrea Arcuri.](#) En *Revista de Educación* de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Nº 23 – Año XII.



### Ruta pedagógica sobre saberes ancestrales

#### “La ruta de la lana y los textiles como textos. Políticas de interculturalidad y formación docente”

*Si quieren leer sobre el tema disponen de una escritura en la sección archivos. Una de sus autoras, Noemí Milton, nos cuenta:*

En la exposición presentamos algunas propuestas de educación intercultural construidas desde saberes comunitarios, ancestrales, del buen vivir y de la Madre Tierra, desarrolladas en escuelas de la Provincia de Salta. Las mismas fueron documentadas por docentes de escuelas primarias de la Provincia de Salta en el marco del Postítulo de Actualización Académica en Educación e Interculturalidad, dictado en forma virtual durante 2022 desde el Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de esa provincia, a través de la Coordinación de Educación Intercultural Bilingüe.

Para no quedarse en un deber ser de las pedagogías para la interculturalidad, nuestro proyecto de formación de postítulo a docentes en ejercicio en escuelas enclavadas en comunidades indígenas de etnias kolla, chané, ava guaraní, chorote y wichí intentó movilizar voluntades y abrir espacios de diálogo en las escuelas, en las rutas pedagógicas, en los talleres, en el cine-debate, en los ateneos.

Entre los proyectos documentados por los docentes se organizaron rutas pedagógicas virtuales. Nos referiremos a **La ruta de la lana: los textiles como texto**, que centra en los textiles en las comunidades kolla y diaguita-calchaquí en escuelas de Iruya, Santa Victoria Este, Nazareno, Animamá y Amaicha. Las experiencias permiten reflexionar sobre los aportes de la EIB a los procesos de resubjetivación en clave intercultural desde la identidad personal en contexto en

tanto se conceptualicen los textiles como prácticas de perviencia cultural y como memoria ancestral.

Desde su conformación, el *Colectivo Argentino* organiza anualmente un *Encuentro Nacional* (el último fue realizado por primera vez de manera virtual, en función de la situación de pandemia que asola al mundo y que demanda medidas solidarias de cuidado y de distanciamiento social). Estos encuentros se desarrollan en las ciudades en las que las redes diseñan y despliegan sus producciones, por lo que cada uno de ellos va adquiriendo sus propias notas identitarias. Este trabajo se complementa con reuniones organizativas de las coordinaciones de redes, y a la vez, cada tres años, se realizan Encuentros Iberoamericanos. En Argentina, en 2011 tuvo lugar el VI Encuentro Iberoamericano, en Huerta Grande, Córdoba (el mismo lugar donde se concretó la primera instancia de unidad de la docencia en 1973 y que dio lugar, un mes después, a la creación de la CTERA). Este encuentro fue concebido como un ámbito para dar continuidad a la construcción del “movimiento político pedagógico”, gestado en instancias anteriores.

Existen diversas experiencias, tantas, que lamentamos no poder compartirlas y no queremos ser injustas/os con el trabajo *ad honorem* y voluntario que tantas/os trabajadoras/es de la educación vienen sosteniendo desde hace décadas, como dice la canción de César Isella, “a contrapelo, a contra sol, a contraluz”. En la sección archivos de la clase ponemos a disposición otros relatos sobre estos haceres y convicciones políticas.

Las redes y colectivos son espacios en los cuales construir comunidad, donde podemos reunirnos alrededor de los sueños que nos hermanan, como escuchamos en la siguiente canción:



Homenaje de CTERA a la docencia.

Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=GnwZWWDKCwc>

## A modo de cierre y de apertura de nuevas propuestas

***Llegamos al final del camino:***



<https://soundcloud.com/user-172986732-70457851/cierre-clase-4-lcaride>

Estimada/o cursante:

Hemos llegado al final de este curso, un recorrido en el que las/os hemos pensado y sentido como compañeras/os de escuela, en todos los aspectos e imágenes que esta expresión nos hace llegar. Las/os hemos pensado cerca, mancomunados/as en la lucha que nos reúne.

Porque para este equipo la docencia es una práctica política y, por ello, nos resulta necesario preguntarnos, reflexionar —entre pares y desde las *epistemologías del sur*— y problematizar cómo se la ha comprendido históricamente; también, por lo que sucede en el tiempo presente. Esta perspectiva, que busca construir conocimientos *sobre y desde* la educación y el trabajo docente, nos compromete a una posición crítica y reflexiva de la realidad. De aquí los contenidos que seleccionamos para la **Clase 1**.

¿Qué es lo que ha promovido el trabajo en red? Consideramos que un escenario de participación política y de investigación entre docentes. Un espacio concreto, real, muy diverso y que ha tenido continuidad a lo largo del tiempo. A partir de las experiencias de estos grupos, redes y colectivos, que hicimos públicos en esta **Clase 4**, es que podemos afirmar que es posible la investigación educativa en las prácticas docentes. No nos mal entiendan, no queremos decir que hemos conseguido las mejores condiciones sino que se ha construido un escenario posible de participación política que reúne investigación, docencia y práctica y, justamente, lo desarrollado se vuelve un proceso de conquista que construye la legitimidad de estos conocimientos.

Los *Encuentros Nacionales e Iberoamericanos de Redes y Colectivos* (sostenidos por cada red convocante), el *Dispositivo de Documentación Narrativa* (inventado por Daniel Suárez); los *Viajes pedagógicos*, o Expedición pedagógica —como los denominó al darles vida Pilar Unda Bernal desde Colombia—; la estrategia *Lectura entre pares* (creada por el Colectivo Argentino), entre otras praxis cooperativas, han contribuido a hacer más accesible la investigación para la docencia. Es decir, esta experiencia de las redes y colectivos es de utilidad para interpelar lo propio, para preguntarse. Buscamos que pensamiento, escritura y acción se potencien conjuntamente. Porque la escritura y la conversación con otros y con otras es volver lo cotidiano una situación problemática, es pensar y



hacerle preguntas colectivas a la realidad que se vive para comprenderla, desnaturalizarla y transformarla. Esto fue lo que les propusimos en la **Clase 2**.

Encontramos que podemos crecer como trabajadoras/es de la educación formándonos en el campo de la investigación educativa, resignificando nuestro rol como productoras/os de conocimiento y no *meros aplicacionistas*. Nuestras reflexiones pueden volverse más sistemáticas y rigurosas. De aquí la importancia de incluir la reflexión sobre el estado del arte en la **Clase 3**. El trabajo con los antecedentes nos permite reconocer a otras personas e incluirnos en ese mismo interés (o no, y entonces, poner en tensión y discutir los argumentos). Nos ayuda, también, a encuadrar la experiencia que narramos e incluso poder construir nuestras propias categorías (entendidas como diversas posibilidades de contenido), ese “montaje de producciones”, como lo denominamos en la clase, puede construir un contexto para nuestras escrituras. Y sabemos que la forma del discurso puede producir determinadas reflexiones sobre lo educativo: producir, promover o partir al medio.

Asimismo, estas escrituras docentes y narrativas que se construyen en términos individuales y, preferentemente en colectivos, también requieren del uso de los marcos teóricos. Por ello nos detuvimos en ellos, porque aquí reside una forma de desafiar la experiencia personal con las experiencias de otras y otros en el suelo que habitamos.

Las redes o colectivos pueden volverse una comunidad académica y militante desde la cual definir un problema educativo para transformarlo en un problema de investigación. Es una tarea compleja y, por ello, la pensamos colectivamente, porque el par (su voz que vuelve y nos interpela o amplía la comprensión de lo que sucede) puede realizar también un trabajo de validación del propio proceso de estudio de la realidad. Nos necesitamos, no como gesto de *buena* educación sino porque *otro* devenir nos lo reclama. Por ello, este curso es —a la vez— una invitación a que se sumen a la Red DHIE, al Colectivo Argentino, o a alguna red que esté por nacer.

Porque estar cerca no es una capacidad blanda o una habilidad emocional a alcanzar; es una elección política. CTERA nace con este horizonte:

“Dirigentes como Isauro (Arancibia), Marina (Vilte), Eduardo (Requena), y como tantos otros, concibieron una escuela vinculada esencialmente, orgánicamente, por raíz, a lo sindical, y lo sindical



como una célula más de la vida del pueblo, de los deseos populares” (Rosenzvaig en *Maestros del viento*. Disponible en <http://mediateca.ctera.org.ar/items/show/172>)

[Y este año lo celebra:](#)



Porque,

**¡La escuela enseña, resiste y sueña!**



Dirección imagen:

[https://www.ctera.org.ar/media/k2/items/cache/4e4b1fc9eaea638a4484d9ff6d1e996c\\_L.jpg](https://www.ctera.org.ar/media/k2/items/cache/4e4b1fc9eaea638a4484d9ff6d1e996c_L.jpg)

Las/os abrazamos fraternalmente.

## Actividad obligatoria



### En el foro de la clase:

1. Primero, y si lo han realizado, vuelvan a sus reflexiones escritas en la **Bitácora de aprendizaje**, a aquellas anotaciones que le dan cuerpo y textura singular a este recorrido. Relean y completen estas escrituras.
2. Luego, compartan **en el Foro una reflexión sobre el trabajo docente** en las aulas e instituciones, ¿qué prácticas pueden recuperar de su hacer cotidiano que, de alguna manera, evidencian un vínculo rizomático y puedan dar lugar al tejido de una experiencia colectiva y colaborativa entre educadoras/es, estudiantes, grupos, instituciones, sindicatos, organizaciones y/o movimientos sociales? Al intervenir, **entren en diálogo con la intervención de algún/a cursante**. Retomen el planteo y, en un segundo párrafo, expresen qué les permite pensar y reflexionar sobre los propios modos de investigar el mundo escolar según los conceptos desarrollados en esta última Clase .

## Material de lectura

Colectivo Argentino de Educadoras y Educadores. Umpierrez, A. y Sosa, R. (comp.) (2011). *Investigación educativa y trabajo en red. Educadoras y educadores que hacen Investigación: relatos de un encuentro*. Olavarría: Colectivo Argentino de Educadores y Educadoras.  
<https://drive.google.com/file/d/1SpiIqrsauHQyE8Q1h0I-luyDy3096I-M/view>

## Lecturas optativas

Duhalde, M. (julio 2012). *Movimiento Pedagógico en la Argentina. Una mirada desde la experiencia político-pedagógica de la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina. IX Seminario Internacional de la Red ESTRADO Políticas educativas en América Latina, Praxis docente y transformación social*. Seminario llevado a cabo en Santiago de Chile, Chile.

Maldonado, S. (2004). *La escuela como territorio de intervención política*. Ediciones CTERA.  
<https://mediateca.ctera.org.ar/index.php/items/show/190>

Torchio, R. (2020). “Empezaron a pasar cosas interesantes en mí...” Huellas, efectos y aprendizajes que acontecen al participar en redes, grupos y/o colectivos que escriben sobre el mundo escolar. *Nodos y Nudos*, 6(49). <https://doi.org/10.17227/nyn.vol6.num49-11538>

## Bibliografía de referencia

Alliaud, A. (2017). *Los artesanos de la enseñanza*. Acerca de la formación de maestros con oficio. Buenos Aires: Paidós.

Arendt, H. (2005). *¿Qué nos queda? Nos queda la lengua materna*. Ensayos de comprensión, 1930-1954. Madrid: Caparrós.

Barthes, R. (1972). *Introducción al análisis estructural de los relatos*. Buenos Aires: Editorial Tiempo Contemporáneo.

Bolívar, A. Dimensiones epistemológicas y metodológicas de la investigación (auto)biográfica. In.: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto e PASSEGGI, Maria da Conceição. *Dimensões epistemológicas e metodológicas da pesquisa (auto)biográfica*. Natal: EDUFRN; Salvador: EDUNEB; Porto Alegre: EdIPUCRS, 2012, p. 27-69 (Tomo I).

Bruner, J. (2003). *La fábrica de historias*. Derecho, literatura, vida. México: Fondo de Cultura Económica.

Connelly, F. M. y Clandinin, D. J. (1995). “Relatos de experiencia e investigación narrativa”. En Larrosa, Jorge et al.; *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona: Laertes.

Freire P. y Shor I. (2014). *Miedo y Osadía: la cotidianidad del docente que se arriesga a practicar una pedagogía transformadora*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Investigación Educativa y Trabajo en Red. Educadoras y educadores que hacen Investigación. Relatos de un Encuentro. Umpierrez, A. y Sosa, R. 1º edic. Olavarría: Colectivo Argentino de Educadoras y Educadores, 2011.

Jackson, Philip (1998), “Sobre el lugar de la narrativa en la enseñanza”, en: McEwan, H. y Egan, K. (comp.), *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu editores.

Piglia, Ricardo. (2007). El arte de narrar. *Universum* (Talca), 22(1), 343-348.  
<https://dx.doi.org/10.4067/S0718-23762007000100021> Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica*. Historia y cultura en los procesos educativos. Buenos Aires: Editorial Paidós.

Rockwell, E. (2000). Tres planos para el estudio de las culturas escolares: el desarrollo humano desde una perspectiva histórico-cultural. *Interações*, V(9),11-25.

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35450902>

Señal U Académico (2016). Taller sobre escritura, Liliana Bodoc. [Archivo de Vídeo].  
<https://www.youtube.com/watch?v=JHQM6bkt7Gs>

Unda Bernal, M., Martínez Boom, A., Medina Bejarano, M., (2001, verano). La experiencia de expedición pedagógica y las redes de maestros: ¿otros modos de formación? *Entre maestros. Volumen 2 (Número 4)*, p. 94. Publicación de la Universidad Pedagógica Nacional, México.

Suárez, D. (2011) “Indagación pedagógica del mundo escolar y formación docente. La documentación narrativa de experiencias pedagógicas como estrategia de investigación-formación-acción”. En: *Revista del IICE*, 30, p.17-30. Facultad de Filosofía y Letras–Universidad de Buenos Aires, septiembre-diciembre de 2011.

## Créditos

Autoras/es: Duhalde, M. y Torchio, R. (2023). Clase 4: Investigación educativa, la escritura *sobre y desde* el trabajo docente y la constitución de redes y colectivos de educadoras y educadores. Investigación Educativa desde los contextos escolares. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.



Esta obra está bajo una licencia Creative Commons

[Atribución-NoComercial-CompartirIgual 3.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0/)