CONSTRUIR Y HABITAR UNA RED

El devenir de la Red de Investigación Educativa en Misiones
Trayectorias, experiencias y proyecciones

edunam
Editorial Universitaria

CONSTRUIR Y HABITAR UNA RED

El devenir de la Red de Investigación Educativa en Misiones
Trayectorias, experiencias y proyecciones

Coordinación General y Estructuración del Texto
Ana María Zoppi

EDICIONES ESPECIALES

EDITORIAL UNIVERSITARIA
UNIVERSIDAD NACIONAL DE MISIONES

Coronel José Félix Bogado 2160
Posadas - Misiones
Tel-Fax: (0376) 4428601

Colección: Ediciones Especiales
Coordinación de la edición: Claudio O. Zalazar
Diseño: Javier Baltasar Giménez
Corrección de texto: Ana M. H. Ballestrero

Construir y habitar una red: el devenir de la Red de Investigación Educativa en Misiones: trayectorias, experiencias y proyecciones / Ana María Zoppi... [et al.]; compilado por Ana María Zoppi. -1a ed.- Posadas: Edunam - Editorial Universitaria de la Universidad Nacional de Misiones, 2018.
222 p.; 21 x 15 cm.
ISBN 978-950-579-491-1
1. Investigación Cualitativa. 2. Educación Superior. I. Zoppi, Ana María II. Zoppi, Ana María, comp.
CDD 378.001

ISBN: 978-950-579-491-1

Impreso en Argentina

©Editorial Universitaria
Universidad Nacional de Misiones
Posadas, 2018.
Todos los derechos reservados para la primera edición.

CONSTRUIR Y HABITAR UNA RED

El devenir de la Red de Investigación Educativa en Misiones

Trayectorias, experiencias y proyecciones

Coordinación General y Estructuración del Texto

Ana María Zoppi

Aquino, Ivonne
Argüello, Susana Beatriz
Auzmendi, Elba
Balmaceda, Mónica
Bennesch, Miriam Ivonne
Barreto, María Adelaida
Betancourt Escobar, Eddy
Camors, Alejandra
Caronía, Silvia
Ciamarra, Amalia
Cuba, Ivonne
Chimenti, Alejandra
Duarte, Miriam
Dubovitzky, Perla
Figueredo, Cristina
Frank, Mónica
Ganduglia, Mirtha
García, Cecilia
Hartwig, Patricia
Lenz, Ivonne
Lorenzi, Andrés
Maciel, Silvio
Mayol, Cristina
Mazurek, Lilian
Mussart, Norma
Núñez, Yesica
Oudín, Alicia Mónica
Pastori, Cristina
Ranger, Norma
Rivero, Natalia Noemí
Rojas, Andrés
Salomón, Silvia
Velozo, Rocío
Zoppi, Ana María

Apoyo Informático

Laura Edith Novominsky

EDITORIAL UNIVERSITARIA

UNIVERSIDAD NACIONAL DE MISIONES

ÍNDICE

Prólogo 9

Introducción 17
¿Por qué escribir la historia-memoria de la Redine? 17
¿Quiénes somos los actores? 17
¿Cómo construiremos este texto? 20
¿Cómo nos representamos a nosotros mismos? 20

Capítulo 1
Surgimiento de la Redine 27
El contexto institucional 27
El acto de nacimiento de la Redine 31
Nuestras primeras acciones 36
Los grupos de estudio y los encuentros de debate 37
Los ateneos 40

Capítulo 2
Los Encuentros Provinciales de Investigación Educativa. Primera etapa (2003-2009) 47
Su organización 47
El alcance o cobertura de los Encuentros 50
La orientación académica de los Encuentros 52
El desarrollo de nuestros objetivos 60

Capítulo 3
La ampliación de nuestro horizonte (2008) 73
Nuestra participación en el V Encuentro Iberoamericano de Colectivos y Redes de Maestros que Hacen Investigación desde la Escuela y la Comunidad - Venezuela - julio de 2008 73
La incorporación de la Redine al Colectivo Argentino de Docentes que Hacen Investigación desde sus Escuelas y sus Comunidades 78

Capítulo 4
La Redine en la formación docente 93
El postítulo “Especialización Superior en Investigación Educativa” 93
Las acciones de postgrado 110
Otras acciones en red 111
El II Congreso Regional de Educación Superior del Nordeste Argentino 133

Capítulo 5
Un hito en el desarrollo de la Redine: la Primera Expedición Pedagógica “Por los caminos de los fundadores de la formación docente en la provincia de Misiones”. Montecarlo – Oberá – Posadas. 2011 143
La “ampliación” del territorio 143
Nodos que se articulan 145
La Asociación de Maestros de Montecarlo 145
La Facultad de Arte y Diseño de la Universidad Nacional de Misiones 151
La Asociación Misionera de Filosofía y Ciencias de la Educación 157
La Escuela Normal Superior “Estados Unidos del Brasil” de Posadas 161
Las memorias de esta Primera Expedición 165

Capítulo 6
Los dos últimos Encuentros Provinciales de Investigación Educativa (2013-2016) 191
Su organización 191
El IV Encuentro Provincial (2013) 193
El IX Encuentro Nacional del Colectivo Argentino de Educadores/as que hacen Investigación desde la Escuela y V Encuentro Provincial de Investigación Educativa de Redine 201

PRÓLOGO

REDINE
UN LUGAR PARA SER OTROS Y CONSTRUIR JUNTOS

María Cristina Martínez Pineda[1]

Agradezco a la profesora Ana María Zoppi por haberme invitado a la Redine desde hace casi una década, también por la oportunidad de realizar este prólogo. Es un placer para mí unirme a esta polifonía de voces que hacen viva la experiencia de actuar como sujetos políticos, constructores de experiencias pedagógicas emancipadoras.

Varias razones me llevan a escribir con la razón y la emoción, cito dos para no extenderme. En primer lugar, la posibilidad de validar que desde otros lugares de nuestra América Latina, profesores, maestros y maestras se posicionan como actores de cambio social y como productores de saber pedagógico. En segundo lugar, la militancia que se está constituyendo a partir de la estrategia de trabajo en red, un tejido que afianza y crea entramados sólidos para que nuestras escuelas2 se vean como escenarios de creación de actos emancipatorios a las realidades sociales que oprimen. Estamos convencidos de que la red es un espacio para la acción y la configuración individual y colectiva.

Los relatos de este texto reúnen todas las tonalidades: afectivas, éticas, pedagógicas y políticas. Pueden leerse como una convocatoria a sumarse a las complicidades para actuar juntos, como una obra de arte y una experiencia política, como el diario de una travesía transformadora de sujetos, contextos y saberes; como huellas de viajes por el corazón de las escue-

1- Profesora-investigadora de la Universidad Pedagógica Nacional de Bogotá, Colombia.

2- Usaré el término “escuela” para referirme a todas las instituciones educativas de los diferentes niveles y modalidades.

las, las universidades vinculadas, los institutos de formación docente, los municipios y la provincia de Misiones. Trayectos que yo misma recorrí en algunos momentos y que me permiten hablar desde adentro y desde afuera; por ello, la esperada objetividad de esta mirada también se funda en mi subjetividad y en las huellas del trabajo compartido.

¿Qué reconocer en estos relatos y diálogos cruzados por la memoria viva y escritos desde el saber y el afecto? A manera de premisas, subrayaré algunos saberes que resultan de esta experiencia de trabajo en red, los cuales se hacen visibles a lo largo de este texto.

La escritura colectiva visibiliza el accionar de sujetos de saber y de acción política

La participación de los profesores, profesoras, maestros y maestras en la Redine es una experiencia de libertad y de posicionamiento de los sujetos que la habitan, narran y se narran en la escritura que expresa su propia historia y los modos de devenir sujetos. Podríamos decir que se trata de una escritura de segundo orden[3], en la que, a la vez que se hacen visibles los saberes construidos, se expresa una posición de subjetividades críticas, tejida con emociones y saberes reconfigurados, y en la que los sujetos devienen actores políticos porque al actuar con otros se atreven a expresar sus dudas y vacíos, así como se reconocen en sus necesidades y potencias. Y en esas interacciones crecen con los otros, se producen experiencias dialógicas y se afianza la necesidad de construir nuevos ca-

3- Uso la expresión "segundo orden" en el sentido similar al usado por Jesús Ibáñez para las investigaciones de segundo orden. "El pensamiento simple —de primer orden— piensa el objeto (los sistemas observados). El pensamiento complejo —de segundo orden— piensa el pensamiento (los sistemas observadores)". Ibáñez, J. (1990): *Nuevos avances en la investigación social. La investigación social de segundo orden* (Prólogo). Anthropos, Suplementos, 22, Barcelona, p. 4.

minos, utopías posibles. Utopías que, como diría Eduardo Galeano, son horizontes que se van reconfigurando en la medida que surge el debate y la posibilidad de pensar juntos otros modos de hacer escuela, de ser maestros y de construir saber pedagógico.

Más allá de los relatos, este texto expresa la memoria viva de un proyecto que está en devenir y que en cada encuentro se renueva, reactiva y afirma. Un "pluritexto", como lo llaman sus autores, en el que se conjuga una pluralidad de voces.

El trabajo en red configura al sujeto colectivo y al sujeto político

Algunas voces de profesores integrantes de la red relatan vivencias y acciones que configuran y desafían al maestro a pensar y actuar distinto: "La docencia le dio *sentido* a mi vida. Construí una entidad y una identidad", "Enseñaba con mi vida", "Afirmar que 'vamos siendo producidos' por nuestras propias experiencias nos ha permitido, incluso, autodefinirnos y 'nombrar-nos' según la misma adscripción que estamos asumiendo", "Ante la necesidad de comunicarnos, encabezábamos cada e-mail expresando 'Queridos redinescos'".

Estas voces múltiples expresan al sujeto que se autoconfigura político en los procesos de reflexión-acción, autorreflexión y acción conjunta. Son sujetos que se autodescubren en sus modos de narrarse y en los entramados que construyen. Redinescos expresa un sujeto que se descubre "perteneciente a", "integrante de", y esta pertenencia lo potencia como profesor transformador y lo nombra colectivo.

El trabajo en red se reconoce como una experiencia instituyente de sujetos y saberes

El texto imbrica a todos los sujetos de la red, es un texto plural, aquí no hay una búsqueda del autor individual; los mo-

dos de narrar y narrarse son colectivos y dan cuenta de sujetos que devienen en su configuración creativa e instituyente. En palabras de Ana María Zoppi:

> Allí estaban, aún en estado embrionario, las expectativas que nos motorizaban. Todavía sin grandes declaraciones previas de principios o de estrategias, nos acicateaba el deseo de encontrar algún camino que nos pareciera pertinente para realizarnos. Y eso no implicaba solo acomodarnos a lo preexistente. Era, también, desafiar nuestra imaginación para buscar modos de acción orientados por las propias necesidades y convicciones (pp. 35/36).

El "nos" implica al otro, convoca a actuar juntos, reconoce las diferencias para producir articulaciones, para desafiar adversidades, para promover cambios en la cotidianidad.

La investigación educativa y pedagógica. Razón de ser y quehacer de la red

Un factor constitutivo de sujetos y saberes es la investigación. Investigar es un acto sustantivo a la red desde su creación y es, a mi modo de ver, la mejor estrategia de cualificación profesional de los sujetos educativos vinculados a esta y de aquellos a quienes se extienden sus efectos, como los maestros en formación. Al respecto, Alejandra Chimenti sostiene:

> La posibilidad de participar de la Redine (Red de Investigación Educativa) de Misiones ha sido de un impacto muy significativo en este entramado: ha provocado (...) crear y canalizar ideas; ha favorecido el desarrollo y el fortalecimiento de mi propio proceso profesional y de un renovado discurso pedagógico que pudo transformarse en acción, pero, por sobre todo, me ha permitido experimentar el placer de reflexionar e intercambiar experiencias y prácticas profesionales entre pares, de un modo novedoso, horizontal, libre, democratizador... tomar conciencia del contexto, de la realidad del sistema, del tiempo en que nos tocó vivir (p. 58).

Las formas de organización y de trabajo horizontal en red crean otros modos de pensar la educación, la sociedad y la democracia

Las producciones conjuntas (entre profesores universitarios, de institutos, directivos, maestros y maestras) provocaron diálogos abiertos y críticos, y una capacidad de leer las prácticas dominantes y excluyentes; análisis que contribuyen a pensar de otros modos las relaciones escolares, las prácticas pedagógicas y los sistemas educativos. A la vez, la diversidad de colectivos que trabajan desde cada lugar (municipio e institución) y comparten un horizonte común, trazado y fortalecido en los encuentros provinciales, genera una comprensión mayor de las realidades sociales y una capacidad para asumirse corresponsables en las decisiones adoptadas frente al sector educativo. Como expresa la profesora Susana Argüello:

> una condición del trabajo continuado y sostenido de estas organizaciones es que compartimos el compromiso con la educación pública y la convicción del papel de la investigación en su mejora y transformación, de allí el ferviente interés común en desarrollarla en nuestras escuelas, instituciones y organizaciones de cada provincia (p. 87).

Estas son algunas las iniciativas que se trabajan y potencian en la red, que seguramente los lectores degustarán en esta experiencia viva. En este reconocimiento conviene, también, hacer visibles algunos dispositivos y las herramientas que se narran a lo largo del texto y que han hecho posible la sostenibilidad de la red.

Los actores que la sostienen: el equipo dinamizador

Como he validado en *Redes pedagógicas: la constitución del maestro como sujeto político* (2008), una red se sostiene porque existe un grupo dinamizador que la convoca, mantiene, entrecruza tejidos, alimenta los nodos y nudos y distribuye el poder de forma horizontal. Aquí cabe reconocer el trabajo

de Ana María Zoppi y su equipo de la Universidad. Un equipo gestor, protagonista y artífice de mantener viva la Redine y de activar los gestores y dinamizadores municipales e institucionales. A estos actores que tejen la filigrana, muchas veces invisible, todo nuestro reconocimiento y animación a continuar.

Los encuentros provinciales: nichos de producción y afianzamiento del trabajo en red

La trayectoria y periodicidad de estos encuentros provinciales, a la vez que expresa la consistencia y la sostenibilidad de la red, da cuenta del trabajo de preparación previo, simultáneo y posterior a estos:

> Concretamos el Primer Encuentro en el año 2003. La magnitud de la tarea nos condujo a proponernos una periodicidad trianual para los mismos. Así, el Segundo Encuentro se llevó a cabo en el año 2006; el Tercero, en el 2009; el Cuarto, en el 2013 y el Quinto, en el año 2016 (p. 45).

Las agendas y acuerdos que surgen de cada encuentro y que se convierten en proyectos institucionales, interinstitucionales y áulicos, afirman los entramados y posicionan la red en el escenario educativo provincial y nacional, y a estos acuden las autoridades municipales y provinciales, en ocasiones para manifestar su respaldo y en otras, para aprender de estos.

Algunos dispositivos que dan sostenibilidad a la red. Experiencias para aprender y extender

A lo largo del texto son muchas las iniciativas que pueden nominarse como dispositivos de configuración, articulación y sostenibilidad de la red: a) *La creación de las comisiones organizadora y académica para los encuentros provinciales*: esta colegiatura afianza el trabajo horizontal, rompe jerarquías, genera compromiso y convoca a participar. En la puesta en escena se

hace visible un trabajo articulado y consistente, tejido por la solidaridad y la ayuda mutua. b) *Las líneas de continuidad que quedan después de los encuentros*: cada encuentro es una manera de continuar, de cerrar el trabajo de tres años y de abrir una nueva fase, un nuevo camino, aprendiendo siempre del anterior y dando apertura a lo porvenir. Podría decirse que se trata de un trazado en perspectiva que cierra un ciclo y abre otros. c) *Las expediciones de los maestros*: los desplazamientos físicos y de pensamiento para reconocerse en y con sus pares han mostrado su efectividad como estrategia de cualificación. Profesores y maestros viajan con entusiasmo y esperanza, es un viaje de mutaciones. d) *Los encuentros descentralizados*: esta acción rotativa de escenarios de acción conjunta tiene una connotación importante, de un lado para afianzar el vínculo entre Universidades, Institutos Superiores de Formación Docente, Escuelas y autoridades municipales; de otro, para estrechar lazos de cooperación y afecto entre profesores y maestros.

Los Encuentros Iberoamericanos de Maestros que Hacen Investigación desde la Escuela. Escenarios para crecer y expandirse

La Red Iberoamericana de Colectivos de Maestros que Hacen Investigación desde la Escuela –cuyo encuentro, realizado cada tres años en alguno de los países participantes, apuesta por configurar un Movimiento Pedagógico Iberoamericano– se ha convertido en una de las estrategias más potentes para animar la existencia y confluencia de las diferentes redes pedagógicas y de investigación educativa de los países latinoamericanos que contribuyen desde su quehacer y desde sus escuelas a construir un mundo más humano, menos desigual.

Para finalizar, quisiera relevar la estructura de este libro. Sin realizar una explicación detallada del contenido, podría decir que a lo largo de sus siete capítulos se despliega, en con-

tenidos diversos pero convergentes, todo el entramado histórico, situacional, epistemológico, político y pedagógico de los actores de la red; el porqué de su decisión de actuar juntos, los modos de acción y algunas huellas de los trayectos recorridos. Relatos y narraciones de sus protagonistas, que contagian y convocan. Es un libro abierto para conocer una experiencia y para ser continuado.

Introducción

¿POR QUÉ CONSTRUIR Y ESCRIBIR LA HISTORIA-MEMORIA DE LA REDINE?

Alcanzar los quince años de vida tiene, para nosotros, en nuestra cultura, una significación especial. Algo así como empezar a asumir una mayoría de edad.

Aceptarlo es admitir una historia ya vivida, a partir del reconocimiento de una premisa fundamental: nosotros, los humanos, construimos instituciones en el transcurso de nuestra vida social, porque somos eslabones en y de la historia, porque estamos en la historia.

Y creemos que es auspicioso hacernos cargo de eso que colectivamente elaboramos, a partir de una mirada reflexiva que, al "pensar-nos" devenga conocimiento.

¿QUIÉNES SOMOS LOS ACTORES?

Afirmaciones como esta permiten ya empezar a expresar y develar nuestro posicionamiento en función de las ideas que sostenemos y con las que miramos lo que entendemos y deseamos como "realidad".

Si bien entre nosotros hay una multiplicidad de ideas, es pertinente reconocer que muchos de quienes hemos llevado adelante esta "construcción" de la Redine, nos sentimos identificados con la perspectiva de la "ciencia educativa crítica", definida por Carr y Kemmis (1998, p. 95) como la que plantea una forma de investigación educativa como análisis crítico encaminado a la transformación de las prácticas educativas,

de los entendimientos educativos y de los valores educativos de las personas que intervienen en el proceso, así como de las estructuras sociales e institucionales que definen el marco de actuación de dichas personas.

Nuestra adhesión a este enfoque es una adhesión constructiva

A nuestro juicio, no se trata de un paradigma ya consolidado, validado y legitimado, ni en el campo científico ni en el pedagógico. Es, en cambio, una manera de hacer educación que tenemos el desafío de pergeñar, de gestar, de encaminar con el cuidado amoroso del "dar a luz", pues por allí pasa la búsqueda del conocimiento que nos interesa en este momento histórico y en este territorio en el que nos comprometemos a vivir.

A ello se debe, también, que no tengamos la tentación de partir de ningún conjunto de verdades a-priori. Incluso lo que sostenemos como convicción pertenece, en gran medida aún, al orden de los deseos. Encaminarnos hacia ellos nos expone cotidianamente a enfrentar nuestras contradicciones, derivadas del conflicto no siempre visible entre los contenidos dominantes de la socialización que nos fue conformando y nuestros principios, sostenidos desde la ética pedagógica que buscamos asumir.

Nuestra adhesión a este enfoque nos orienta en el camino de nuestra propia transformación

Al respecto, cabe destacar que no buscamos solo una transformación de "las prácticas" tal y como nos estipula, desde hacen ya varios años, el discurso técnico dominante. Por el contrario, otro supuesto epistemológico que sustentamos es que las acciones se corresponden con los sentidos, las creencias y los valores con los que nos hemos ido formando. Por eso, consideramos que mirar nuestras prácticas es "mirar-nos" a nosotros mismos. En consecuencia, toda mirada crítica es, de modo ineludible, una mirada reflexiva que permite descubrir los condicionamientos que nos han llevado a tener determinados criterios y percepciones.

Al mismo tiempo, dialécticamente, abre la posibilidad de transformar las ideologías prácticas que están en la base del orden social. O sea que, finalmente, la reflexión nos orienta, según otros sentidos, a la acción.

Nuestra adhesión a este enfoque nos permite transitar un camino creativo, que inaugura nuevas posibilidades de acción

A nuestro frente se despliega, entonces, la posibilidad de "trans-formar", recrear, modificar las "estructuras sociales e institucionales" que conforman nuestro "marco de actuación". Este es el ámbito en el que, los que nos sentimos protagonistas de la construcción y desarrollo de la Redine, creemos haber desplegado nuestra capacidad y nuestra labor instituyente. De esta manera, también las experiencias vividas en ella "nos han producido" como sujetos, configurando determinados modos de relación y habilitando una manera de asumir la dimensión política, tanto de nuestra subjetividad como de nuestra organización. En este contexto, podemos decir que la Redine es una de las vías en la que muchos de nosotros nos agenciamos de nuestra potencia, de nuestra capacidad de proceder con cierta autonomía y de asumir una perspectiva para ver y hacer la investigación educativa desde la cotidianeidad, en un escenario de luchas en el terreno de lo simbólico.

Afirmar que "vamos siendo producidos" por nuestras propias experiencias nos ha permitido, incluso, autodefinirnos y "nombrar-nos" según la misma adscripción que estamos asumiendo.

Cabe destacar, en nuestra reconstrucción de esta memoria colectiva que, casi junto a nuestro nacimiento como Red, nos empezamos a llamar redinescos. Ante la necesidad de comunicarnos a través del correo electrónico que fue, siempre, el recurso tecnológico que nos resultó adecuado, encabezábamos cada e-mail expresando "Queridos redinescos". Allí estaba el horizonte, pero también el alcance que recortaba nuestro universo: éramos todos los que habíamos quedado incluidos en la "lista de direcciones" que constituyó nuestro origen. Aquí no podemos menos que recordar a nuestra querida compañera

de trabajo Adela Caimi, con quien compartíamos la escritura de esas misivas

¿CÓMO CONSTRUIREMOS ESTE TEXTO?

A partir de reconocer que, siempre, fuimos "mucho más que dos", no caben dudas de que este relato reflexivo debe ser y será, todo cuanto podamos, un pluritexto en el que iremos conjugando muchas voces: las de todos los que logremos incluir para participar.

Articular una pluralidad de voces, sabemos, no es una tarea fácil. Por ello, necesitamos configurar alguna estrategia. Hay, por lo menos, dos condiciones que nos pueden ayudar a superar este desafío:

Que alguien se haga cargo (en este caso yo, Ana María) de una labor de "ensamblado", que permita lograr coherencia en la estructuración de una secuencia narrativa. En consecuencia, adoptaré la función de enunciadora en primera persona pero solo para ir entrelazando relatos y reflexiones aportados por nuestros múltiples colegas.

Respetar la textualidad original de cada uno de esos aportes y, por supuesto, la identidad de los autores que irán, entonces, apareciendo en esta escena.

¿CÓMO NOS REPRESENTAMOS A NOSOTROS MISMOS?

Resulta dificultoso arribar a una descripción de quiénes somos, en este intento de presentación. Somos muchos... por suerte, diferentes.

Lo que sí advierto es que no alcanza con decir "quiénes somos" si, en ese mismo acto, no podemos transparentar el "cómo somos", por lo menos, en algunas líneas generales.

A raíz de eso, me propongo y propongo una aventura: la del principio, la de "mirarnos" a nosotros mismos.

Así, desde la visión de Andrés Lorenzi, uno de nuestros compañeros, pionero de la Redine, podemos seguir pensando.

¿Quiénes somos?

> Para mí la docencia ha pasado, por mi vejez y mi jubilación. Entonces, en tiempo pretérito puedo describir algunas ideas. Quizás tome algunas prácticas o también algunos conceptos elaborados (teóricos).
> Señalé por mucho tiempo a quien quisiera escucharme: "Yo entro al aula a divertirme y aprender". Y luego agregaba: "Yo no ingreso a enseñar". Acepto que es exagerado. Pero, indica el espíritu con que encaraba las clases.
> Habré de utilizar un lenguaje autobiográfico.
> ¿Cuándo descubrí que no sabía enseñar?
> Creo, después de unos años, que ya lo hacía en la escuela secundaria (82 - 92). Intenté realizar un profesorado de Matemática (1984) pero no respondía a mis expectativas. Desde el año 97 hasta el año 2002 estudié una maestría, otra premaestría o curso de especialización, un curso de Formación Docente, asistencia a congresos.
> Como no comprendía los conceptos teóricos de las ciencias sociales y humanísticas que se desarrollaban en los eventos académicos indicados me dirigí a consultar a nuestra pedagoga Ana María Zoppi.
> A mi juicio fue un pre-Redine. Habíamos comenzado con los diálogos acerca del curso del CONICET (1987 - 1990) y concluimos con la maestría en Docencia (1997 - 2002).
> Esa suerte de "Red previa" con asiento en Posadas me contuvo, me enseñó, me formó como docente, despertó diferentes inquietudes. Cabe agregar que "sin suerte" había intentado varias veces organizar grupos de estudio y fracasado otras tantas. Con ese grupo variable en su constitución escribimos en el diario Primera Edición lo que me animó a borronear algunos ensayos. Yo no entendía a los pedagogos que llegaban a las instituciones

educativas de Eldorado donde trabajaba. Entonces, escribía y dibujaba analogías como si fueran 'puentes' que servían de instrumentos de comprensión para facilitar el aprendizaje de este ingeniero.

A continuación, describo algunas ideas-fuertes que resultaron de aquellos años de trabajo con los colegas y fundamentalmente con mi maestra Ana Zoppi.

Disfruté del valor Libertad y se lo hice gozar a los alumnos. Nunca me sentí un empleado, ni tuve jefes, consideré que había gente mucho más preparada y podía aprender, o que tenían mayores responsabilidades pero no jerarquías. Viví, o mejor trabajé, en instituciones que abandonaban al libre arbitrio a los docentes. Yo transformé ese abandono en libertad. Y la utilicé, como decía, para permitir a los alumnos que tomaran decisiones, para convertirme en un estudiante más y otras cosas como a mí me parecía.

Las clases así, en ese clima, generaban aprendizajes. Cuando se dan algunas posibilidades y permiten una sintonía "juvenil", el docente se rejuvenece. A mí me gustaba mucho ese ámbito de Juventud.

Históricamente, llevaba (al aula) ansias, sueños de luchar contra algún dragón, o algún enemigo... y la lucha contra la ignorancia siempre me apasionó. Esa pelea era una utopía. Dar clases era colocarse una armadura e ir a pelear contra un enemigo invisible y muy poderoso. Fue mi Épica

Conocí el *éxito* como "profe", como me decían los alumnos. Yo vivía preocupado porque no sabía nada (Sócrates) y pedía perdón en silencio por mi ignorancia (Borges), hacía caso a las viejas lecturas y no al aplauso fácil. Descubrí cómo debilitan las palmadas en la espalda, máxime cuando se posee conciencia social y política. Me gustaba mantener el secreto de no estar de acuerdo con toda esa benevolencia de la que gozaba. El éxito es

tan mal consejero, un techo para el crecimiento profesional y humano.

Enseñaba con mi vida. Cuando vivía en una zona rural semiurbana, en una casa con un terreno de 1 ha, o sea una manzana, y hacía arreglos a la casa, todo eso, irracionalmente, sin ningún concepto teórico, lo llevaba al aula. Más tarde, cuando comencé mi formación profesional, cuando superé el oficio y dejé de improvisar, cuando miré las hipótesis que sostenía al ingresar al aula. Entonces comencé a contrastar con mis alumnos no solo las experiencias prácticas, sino los autores y sus ideas. No sabía que estaba validando aquello que estudiaba y, a veces, daba clases repitiendo esas voces foráneas en el ámbito del aula.

Me gustaba que se cumpla con el horario, porque establecíamos con los estudiantes de común acuerdo una hora para el comienzo de la clase y yo debía llegar antes. Quería enseñar con el ejemplo.

La historia, la etimología de la palabra. En realidad, son dos historias. La primera, llamada simplemente la historia, es un *racconto* de los hechos, del significado, de los conceptos. La otra, la etimología, también es una recopilación histórica pero, ahora, del significante. Es cuando uno recurre a voces antiguas, latín, griego, árabe, que permiten una mejor comprensión.

El conflicto cognitivo. Observaba que no se lograba entender el concepto de movimiento en física. Entonces, improvisé que "el pizarrón se movía por estar vinculado al planeta Tierra pero, no se movía ante nuestra mirada". No conocía al "clásico suizo" y sus investigaciones, pero sabía de las dificultades de mis alumnos. La instalación del conflicto (tesis-antítesis) como instrumento para arribar finalmente a una síntesis. Me gustaba desafiar y desafiarme para ayudar a pensar.

La investigación. Desarrollar esta actividad, significó ingresar a la creatividad. Como ignoraba y no tenía ca-

> pacidad para construir un equipo de investigación, pedí a varios alumnos que me acompañaran en la aventura de la investigación educativa. Trabajamos durante cinco años que derivó en una tesis y una publicación.
> La docencia le dio *sentido* a mi vida. Construí una entidad y una identidad.
>
> Andrés Lorenzi

Atento a lo que dijimos, no podemos pretender ni pretendemos, formular ninguna "ley universal" a partir de estas afirmaciones, asentadas en una buscada y consciente referencia autobiográfica.

Aun así, creemos que hay "claves" en esta exposición, que nos pueden ayudar a pensarnos y reconocer cuáles son los nexos que nos llevan, desde la docencia, a involucrarnos con ese "plus" de la investigación educativa. Avizoremos algunas:

Casi todos los miembros de la Redine somos docentes

Como dice Andrés, "esa es nuestra entidad y nuestra identidad". No es que nos sintamos investigadores y, por eso, queremos construir una organización que nos nuclee. Es al revés: somos docentes que queremos desarrollar nuestro derecho a asumirnos como investigadores. Acorde con esto, podríamos preguntarnos ¿por qué queremos avanzar en esa búsqueda? También aquí el texto de Andrés nos proporciona dos indicios, aparentemente contradictorios, pero dialécticamente complementarios:

Somos educadores "satisfechos" con la docencia

Agrega Andrés: "entro al aula a divertirme y aprender". Es decir, es bastante evidente que no somos docentes amargados, ni frustrados, ni agobiados por la carga de un trabajo que no queremos. Por el contrario, es dable suponer que nadie quisiera más de algo que le desagrada. A la mayoría de nosotros nos gusta la docencia y estamos contentos de ejercerla.

Somos educadores "insatisfechos" con la docencia

Andrés nos acerca su propia autoevaluación: "descubrí que no sabía enseñar". En otras palabras, tenemos la posibilidad de advertir nuestras propias fallas, de reconocer que "no sabemos" tanto como desearíamos, y que necesitamos seguir aprendiendo. Y decidimos buscar los caminos que nos ayuden a superarnos. Sin este deseo, es poco probable que queramos estar en la Redine.

Asumimos la necesidad de un "otro" para alcanzar nuestro propio desarrollo

Casi a contramano de las ideas dominantes que promueven la competencia de la meritocracia, entre nosotros sentimos con frecuencia lo que describe Andrés: "Como no comprendía los conceptos teóricos... me dirigí a consultar a... fue un pre-Redine". Nuestras vivencias en el mundo académico nos permiten saber que relacionarnos con iguales en situaciones dialógicas es nuestro principal recurso para aprender.

Acudimos y vamos construyendo esta Red desde una casi total elección personal

Afirma Andrés: "yo disfruté del valor *libertad*". Acordamos con esto desde nuestros criterios fundacionales: no hay ninguna obligación, desde ningún lugar institucional, que nos conmine a ser parte de la Redine. Cada uno de nosotros, según las circunstancias de su vida, puede "entrar" y "salir", o permanecer, sin que esto se constituya en una inexorable afiliación. No tenemos documentos formales de integración, ni necesarios ritos de iniciación. Por el contrario, creemos que lo que nos sostiene y garantiza nuestra vitalidad organizacional es, precisamente, el ejercicio de la libertad.

Capítulo I

Surgimiento de la Redine

EL CONTEXTO INSTITUCIONAL

Quiso la historia que nuestra Redine naciera en el ámbito de una facultad, la de Ciencias Exactas, Químicas y Naturales de la Universidad Nacional de Misiones. En esa universidad, creada en 1975 sobre la base de un conjunto de instituciones preexistentes, comenzaron a producirse reacomodaciones para configurar su nueva estructura. Entre ellas, algunas carreras de profesorado fueron transferidas entre facultades, teniendo en cuenta la especificidad disciplinar en la que ofrecían formación.

Así había llegado, en el año 1985, el profesorado en Biología a esta facultad. Se hizo necesaria una reformulación de su plan de estudios, trabajada desde un amplio proceso participativo de quienes conformaban su planta docente.

En ese nuevo plan se introdujo, como asignatura de cuarto año, un espacio curricular denominado Problemática del Conocimiento Científico. Al principio, la cátedra se dictó con la colaboración de un equipo de profesores que fuimos afectados desde otros cargos. Armamos la propuesta con la intención de generar un espacio de reflexión epistemológica acerca de las posibilidades y límites del conocimiento así considerado.

A poco de andar, la perspectiva se fue ampliando. La transferencia a esa facultad de otro profesorado, el de Matemática y Física, nos propuso un nuevo desafío desde la configuración de su nuevo plan de estudios. Allí nació la cátedra de Metodología de la Investigación Educativa. Aprovecharemos aquí el riguroso relato de otra colega, Silvia Caronía, para conocer más esa circunstancia.

¿Cómo nacimos?
El aporte de una de las profesoras fundadoras

Para comprender el nacimiento de la Redine debemos retrotraernos en primera instancia a la cátedra de Metodología de la Investigación Educativa, pensada como fundamental por un grupo de docentes que creímos necesaria su existencia, por supuesto no aislada, sino inmersa dentro de los planes de estudios de los profesorados de Matemática y Física.

La historia comienza con el nacimiento de dichas carreras, que tuvieron dos momentos cruciales. Al principio y durante muchos años aspirábamos al cambio del plan de estudios, pero lo único que discutíamos eran cuestiones específicas que hacían a nuestra formación disciplinar, contenidos a desarrollar, necesidades de una mayor profundización en las áreas troncales, o bien el corrimiento de alguna de las materias en otros años más avanzados o viceversa. Pensábamos que la formación docente pasaba solo por eso, por una revisión y cambios de contenidos. Sin embargo, nunca quedábamos satisfechos y no podíamos concretar el paso sustancial, no entendíamos el porqué del no avance.

En un segundo momento, durante el año 1991 y con el apoyo de las autoridades de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la UNaM[4], logramos conformar un grupo de investigación en Didáctica de la Matemática bajo la dirección de la Mgter. Irma Saiz, con el espíritu de contribuir en el mejoramiento de la enseñanza en el nivel medio, valorizando la Didáctica de la Matemática, siendo conscientes de lo que esta ofrece como vía de teorización y discusión de los fenómenos de la enseñanza. En ese momento el plan de estudios quedaba en suspenso, no percibiendo aún los cambios que debíamos lograr.

4- Esa era la Facultad a la que pertenecíian, en ese momento, estas carreras.

Hoy pensamos que ése gran salto, el del pasar de la nada, al nacimiento de esos planes de estudios, lo logramos por el cambio de concepción de profesor. ¿Qué nos hizo cambiar?, ¿qué nos hizo salir de la incertidumbre?, ¿quién nos dio ese impulso?

Aquí cabe destacar que estábamos llevando a cabo este proceso de reflexión e innovación en un momento en el que, en la historia educacional de nuestro país, esto era visto como un problema compartido por muchos, sin que supiéramos todavía qué caminos nos conducirían a resolverlo[5].

Antes bien, lo que sí sentíamos era que, para desempeñarnos mejor como profesores, teníamos que poder actualizarnos constantemente. Soñábamos con hacer investigación, pero advertíamos que, en ése pasaje, necesariamente teníamos que convertirnos en lectores críticos de investigaciones, para poder discriminar sus alcances, su relevancia, sus aportes al campo de la enseñanza en el que estábamos.

Si bien las ideas originales de los contenidos matemáticos ya se venían trabajando y consensuando, la diferencia se marcó, al comprender la importancia significativa de la formación docente como producto de nuestras propias investigaciones y reflexión sobre las prácticas de enseñanza. Con absoluta convicción sostenemos que logramos esos cambios, cuando pudimos centrarnos en otro rol: el rol de investigador que, gracias a investigar, nos ampliaría la visión. Pudimos comprender que el profesor al que aspirábamos no era solo la suma de varios conocimientos matemáticos. El profesor que necesitábamos era, antes que nada, docente, docente de

5- Cabe aclarar que al momento de la reformulación no se contaba aún con los documentos de la formación docente de grado en relación a los CBC (contenidos curriculares básicos) para la formación docnete, 3er ciclo de la EGB y Educación Polimodal y la intensidad de la práctica docente. Se conocía hasta el documento A-12.

> una disciplina: profesor de matemática, profesor de física que, si además, deseábamos fuera innovador, reflexivo, crítico, debíamos pensar también en la investigación como fundamental porque justamente fue eso lo que transformó nuestras concepciones.
> Es así que, en el año 1996, logramos abocarnos a la revisión crítica del plan de estudios del antiguo profesorado en Matemática, Física y Cosmografía, considerando efectivo implementar la separación de la carrera en dos: profesorado en Matemática y profesorado en Física, quedando definitivamente aprobado ése plan en diciembre del mismo año. A partir de 1997 se dio inicio a su implementación en la Facultad de Ciencias Exactas, Químicas y Naturales.
> Al reflexionar sobre esta situación hoy, advertimos que tanto en la UNaM como en muchas otras universidades, todavía las carreras de profesorado no necesariamente incluyen cátedras de investigación educativa. Por eso, puede llamar la atención que la Redine tenga como ámbito de anclaje institucional una facultad más vinculada con las ciencias duras, pero lo aquí narrado permite encontrar la explicación de cómo surge esa vinculación.
> Nacer y permanecer en un ámbito que no es el convencional de las ciencias humanas o sociales, significó un desafío, ciertamente. No obstante, debemos reconocer cuánto hubo de apertura de esa Institución para sostenernos en su ámbito.
>
> Silvia Caronía

Tal como advertirán los lectores, más allá de la situación histórica que se describe, Silvia nos ayuda a ratificar una idea: es poder ubicarnos en "el rol de investigadores" lo que "nos ampliaría la visión" frente a la enseñanza.

EL ACTO DE NACIMIENTO DE LA REDINE

Para contribuir a esta deseada reconstrucción de nuestra historia-memoria, acudiremos aquí a la narración que nos acerca otra compañera docente, la profesora Cristina Mayol.

> Durante los años 1999 y 2000, en oportunidad de una revisión de la organización académica de los departamentos de la FCEQyN, desde Secretaría Académica se alentó la creación de un departamento que cobijara a las carreras de profesorado. Es decir, la ya existente desde 1986 –profesorado en Biología– y las recientemente incorporadas –profesorado en Matemáticas y profesorado en Física–. Y se contempló que las profesoras de Inglés de la institución también se incorporaran a este departamento.
> Cabe acotar, por un lado, que lo que se buscaba era integrar las asignaturas de formación docente de las tres carreras de profesorado, pero no las disciplinares, ya que estas tenían su ámbito propio. Se resolvió que la incorporación de las integrantes de la cátedra Inglés implicaba un acercamiento de quienes venían de pertenecer a un departamento denominado de Integración Cultural, en el cual compartían con el docente de la asignatura Historia de la Ciencia. Asimismo, se consideró que la Lengua Inglesa colabora en la Educación Científica, por cuanto su manejo permite el acceso a información publicada en dicho idioma.
> Acá ya se delinea claramente una diversidad de perfiles disciplinares, aunque se desagregan de formación docente, como hilo conductor. Vino entonces la discusión sobre el nombre del departamento, que luego de algunas reuniones terminó siendo departamento de Formación Docente y Educación Científica, tal como sigue hoy. Entonces todos "estrenamos" pertenencia a un departamento "nuevo", con todo lo que ello implica.

Tal vez movidos por distintas motivaciones y en relación al estadio de nuestra formación continua, había un componente que estaba ausente en las carreras: la investigación.

Y obviamente, la Educación Científica nos interpelaba para ahondar en este aspecto de nuestra formación que, como consecuencia, se derramaría a nuestra práctica y ayudaría a que los estudiantes construyan su formación con esta dimensión incluida. Es decir, se empezaba a perfilar nuestra representación de docentes como investigadores y su relación con el curriculum.

Estaba claro, para entonces, que era importante que, como docentes, nos involucráramos en proyectos de investigación en el aula, de manera de dejar de consumir solamente la producción de otros.

Algunos colegas estábamos en etapa de formación de posgrado y, en forma tímida, empezábamos a buscar socializar los nuevos saberes adquiridos en las oportunidades que se presentaban.

La deseada oportunidad se presentó cuando la FCEQyN organizó sus Jornadas de Investigación Científico-Tecnológicas, realizadas entre los días 31 de octubre y 2 de noviembre de 2001, y el secretario de Extensión y Vinculación Tecnológica, Dr. Carlos Galián, invitó al departamento a participar.

Vivimos con mucha alegría esta invitación y, a la vez, la sentimos como un desafío. El departamento de Formación Docente fue considerado para participar en estas Jornadas. ¡Aleluya! El desafío era responder a dicha responsabilidad. Pero, al mismo tiempo, y para alimentar nuestra autoestima, nos planteamos que habría alguna razón para que nos invitaran a participar siendo un departamento con menos de dos años de existencia.

Organizamos dos paneles, que se llevaron a cabo en el Aula Magna de la facultad. El lugar físico asignado ya implicaba haber ganado más “espacio” ante la comunidad de la facultad.

El primero de ellos, se llevó a cabo el 31 de octubre y tuvo el nombre "Avances y Desarrollos en Investigación Educativa para la Formación Docente". Este intentaba poner en valor algunas experiencias de investigación de profesores del departamento y de la facultad, que aparecían como una incipiente masa crítica en investigación (eran de docentes de los profesorados y de un profesor de la carrera de Ingeniería Química). Es así que varios profesores –Mgter. Ana María Zoppi (moderadora), Silvia Caronía, Carmen Vizcaychipi de Polasek, Marta Rivero. María del Carmen Benítez, Carlos Roko, Roberto Stetson y quien esto escribe, Cristina Mayol–, expusimos nuestra experiencia en el campo de la investigación. La moderadora se ocupó de que se produjera un diálogo entre la audiencia y los expositores.

Nos sorprendió la gran concurrencia que tuvimos, ya que temíamos que íbamos a ir y escucharnos entre nosotros. No fue así. Fue una interesante oportunidad, porque tuvimos incluso, la asistencia de docentes del Área Pedagógica de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de nuestra universidad, presencia que colaboró a enriquecer el abordaje de la temática de la investigación en la formación docente.

En ese panel fui una de las invitadas y tuve oportunidad de contar mi recorrido a lo largo de la maestría en Educación y Desarrollo Profesional, que cursé en la Universidad de East Anglia, en Norwich, Reino Unido. Desde las dudas y expectativas y, también, la satisfacción de estudiar en el país al que todos los profesores de Inglés miramos como objeto de deseo para estudios de posgrado, hasta el entusiasmo una vez iniciado el cursado part-time (tres cursos intensivos de un mes con una evaluación in-situ y otros trabajos para el turno, tres meses después de cada estancia, y la tesis), con el correo electrónico (que recién empezaba a funcionar en la universidad y, durante el cursado, se hizo abierto al público),

la necesidad de compatibilizar el hogar y la familia, con una hija pequeña a más del trabajo –no gocé de licencia en ningún momento–, todo conformaba una situación compleja, que mi entusiasmo por poder concretar este proyecto largamente deseado logró acomodar y permitir que llegara a feliz término.

Fue la oportunidad de contar sobre la investigación que había constituido mi tesis de Maestría. Tuvo como título: "To teach is to touch a life for ever, the notion of teacher development trough case study" ("Enseñar es influir en una vida por siempre, la noción de desarrollo profesional a través de un estudio de caso"). La Facultad de Educación y Formación Continua de dicha universidad es reconocida, sobre todo en cuanto a la investigación-acción. Investigadores de la talla de Lawrence Stenhouse y John Elliott ganaron reconocimiento internacional con sus aportes a la investigación en el aula. Como profesora de Inglés, reorienté mis exploraciones hacia la formación docente en general, y la del profesor de Inglés, en particular. Y en una retrospectiva de mi labor, pude conectar este trabajo que realicé, con otro anterior que era de investigación-acción de la cátedra en que me desempeñaba. Así, pude darme cuenta que, en mi carrera como investigadora, seguí reconociendo a la investigación-acción como poderosa herramienta de reflexión y crecimiento profesional. Y ahora, ya jubilada, pude relacionar aquellos primeros proyectos con el último, que dirigí de 2012 a 2014. Este fue merecedor de un subsidio de la UNaM en la Convocatoria Especial de 2011 y abrevaba en aquellos incipientes trabajos que realicé, ya que este último fue un estudio exploratorio sobre la enseñanza y el aprendizaje del inglés en la UNaM, con la metodología de investigación-acción participativa. Este trabajo fue presentado en FAAPI (2014), IV Encuentro de la Redine (2014) y en el Encuentro Iberoamericano de Investigación Educativa de Cajamarca, Perú (2014),

llevado a cabo con un equipo de 15 profesores de tres facultades. La investigadora Mgter. María Fernanda Niño de la FHyCS-UNaM llevó a cabo el proyecto de investigación del Programa de Incentivos "Modalidades de investigación-acción educativa en América Latina: análisis de sus fundamentos teórico-epistemológicos" en el que buscó abordar la diversidad de esta práctica, explicitando similitudes y diferencias. Tomó como base empírica entre otros, ponencias relativas a procesos de investigación-acción desarrollados en América Latina, entre las cuales se encuentra este proyecto con el cual culminé mi labor como directora de proyectos. Esta última fase se me presentó como un cierre "formal" de mi aprendizaje como docente-investigadora. Sigo aprendiendo en mis horas de lectura, ya como amateur.

Ese panel al que antes me referí, fue el rito de nacimiento de la Redine, porque nosotros queríamos tener público, y ese público no era solo gente que nos venía a escuchar, sino que buscábamos compartir con los demás. Por eso invitamos a todos los actores que, creíamos, tenían que ver con la formación docente. Gracias a que la SEyVT había establecido un lugar de acreditación de todos los presentes, esos auxiliares de la secretaría hicieron un registro de los participantes. Y, entre los datos aportados por los asistentes, estaba su correo electrónico.

Cuando terminó el panel nos dimos cuenta que teníamos una base de datos de colegas interesados en esta temática. Todos ellos pasaron a ser los miembros de la Redine. Así nacimos como Redine. Fue esa tarea de invitación, visita, sostenimiento de vínculos a través del correo electrónico, cuando no podía ser en persona, la que sustentó y sustenta la existencia de la Redine.

El otro panel se llevó a cabo el 1º de noviembre bajo el nombre "Desarrollos Curriculares de las carreras de Formación Docente de la FCEQyN". En esta oportuni-

> dad, expusieron profesores de los profesorados respecto de lo disciplinar y la formación docente.
>
> Cristina Mayol

Las circunstancias aquí presentadas fueron las que constituyeron el contexto para el surgimiento de la Redine.

Ahora bien, ¿alcanza solo con tener la oportunidad para lograr lo que se desea?, ¿tuvimos algo que ver nosotros mismos?, ¿cuál fue nuestra actitud?, ¿podemos reconocer hoy que fuimos, de algún modo, agentes de nuestro desarrollo?

Al respecto, sentimos pertinente apoyarnos en ideas de Castoriadis. Este autor aporta la noción de "acción instituyente" (Cubides Martínez, 2011) referida como un proceso de autoinstitución de significaciones sociales imaginarias. En esa dinámica, "lo instituyente es algo que se da por dentro de lo instituido, porque nada está por fuera de las reglas, del campo de fuerzas que configuran el imaginario social dominante". No obstante, "en lo instituyente alternativo subyace una apuesta por evidenciar otras formas y lógicas de formación y constitución de los sujetos políticos en el campo".

Allí estaban, aún en estado embrionario, las expectativas que nos motorizaban. Todavía sin grandes declaraciones previas de principios o de estrategias, nos acicateaba el deseo de encontrar algún camino que nos pareciera pertinente para realizarnos. Y eso no implicaba solo acomodarnos a lo preexistente. Era, también, desafiar nuestra imaginación para buscar modos de acción orientados por las propias necesidades y convicciones. Veamos ahora cómo nos encaminamos.

NUESTRAS PRIMERAS ACCIONES

Antes dijimos que uno de los nexos que nos acercaba entre nosotros y nos desafiaba a integrarnos, era la necesidad sen-

tida de "otros", capaces de acompañarnos y estimularnos en nuestro deseado desarrollo como investigadores educativos.

Apoyándonos en esto, fuimos proponiéndonos caminos. Dos de los principales, en ese momento, fueron: los grupos de estudio y los ateneos.

Nuevamente, entrelazamos voces en el recuerdo de lo que hacíamos.

Los grupos de estudio y los encuentros de debate

A continuación, nuestro amigo, el profesor Andrés Lorenzi, aporta algunos valiosos datos.

Los grupos de estudio y los debates, a juicio de uno de los participantes
Las tensiones

> Antes de hablar de debates puede ser necesario señalar las tensiones. ¿Y qué es una tensión? El término lo utilizan tanto las ciencias naturales como las sociales y humanísticas. A nosotros nos interesan estas últimas.
> Una situación social experimenta una tensión o está sometida a tensiones cuando se manifiestan ideas, valores, proyectos opuestos. Cuando esas tensiones perduran un determinado tiempo, o algunos instantes en un contexto de diálogo entre las partes oponentes, y se intercambian ideas para el aprendizaje, para la modificación de conductas, o de fundamentos acerca de un tema o de conceptos e ideas, entonces, estamos ante un debate.
> Cuando el debate alcanza un grado importante de reflexión estamos ante una discusión. En esos momentos se argumenta y se contra argumenta.

El perfeccionamiento docente

En los primeros años de la década de los 90 arribó la formación docente o el perfeccionamiento, junto a maestrías y doctorados. Aquellos que criticábamos los títulos profesionales como nuevos estamentos nobiliarios nos vimos ante un aluvión de nombres altisonantes que no siempre se correspondían con lo que decían significar. Pero, el perfeccionamiento trajo también nuevas ideas en particular en educación que buscaba una mejor calidad del trabajo docente.

En la Universidad Nacional de Misiones (UNaM) se dictaron diferentes cursos.

A posteriori de todos ellos o simultáneamente con algunos comenzaron los ateneos que nos atañen en estos análisis.

Los debates

Los siguientes son debates que no se dieron. Quedaron en tensiones. Las diferencias epistemológicas a partir de los diferentes objetos de estudio, las validaciones de los conocimientos, las metodologías de trabajo, eran verdaderos obstáculos para comunicaciones fluidas entre los docentes y los responsables de los cursos de perfeccionamiento.

Es posible que los siguientes debates no se hayan llevado a cabo y solo sean de carácter teórico viniendo a ser debates ocultos.

El primer debate puede pensarse entre lo que la educación debe ser y lo que es. Lo que es: la educación tradicional, con el docente dueño del discurso en el aula y el alumno pasivo y receptor (el pedagogo brasileño hablaba de la "educación bancaria"). Por el otro lado, la educación progresista. Abierta al cambio. Estudiosa de las ideas del constructivismo, de la educación crítica.

Segundo debate. Quizás se realizó, o nunca se puso en práctica. Tiene alguna similitud con el anterior pero se

> modifica uno de los contendientes. Hay una consideración hacia la sociedad.
> Entonces, la educación posicionada en la docencia con las ideas del perfeccionamiento docente y, por otro lado, los padres de alumnos, las autoridades de las instituciones y los propios docentes colegas que no han realizado ningún estudio pedagógico.
> Tercer debate. El que protagonizaban los expertos pedagogos y psicólogos y los docentes responsables de las asignaturas.
>
> Andrés Lorenzi

Aquí tenemos elementos que nos permiten reconocer el momento que transitábamos en la historia de la educación argentina: se estaba implantando la Transformación Educativa de la década del 90, en un intento de "modernizar" estructuralmente el sistema educacional de nuestro país.

Así, podríamos decir que las tensiones y debates que nos atravesaban, desde distintas posiciones que podíamos ocupar en ese juego de antagonismos que Andrés recuerda y que ejemplifica en términos de "obstáculos para comunicaciones fluidas entre los docentes y los responsables de los cursos de perfeccionamiento... expertos pedagogos y psicólogos", no eran más que la punta del iceberg de la dinámica social que producía la imposición de nuevas prácticas, no generadas desde los mismos actores de base.

Cabe admitir aquí que esa expectativa mesiánica y tecnológica de "transformación", se daba en el contexto hegemónico de políticas neoconservadoras, que supeditaban todas las categorías de lo social al mercado y producían un incremento de la desigualdad, conminando al desempleo y la precarización laboral, con el surgimiento de nuevas necesidades producidas por la exclusión de grandes masas de la población.

Avizoramos hoy que nosotros no necesariamente nos oponíamos al cambio educativo, pero, aún sin demasiada conciencia, no queríamos involucrarnos en el acto de reproducción social que implica, en términos de Freire, la "concepción bancaria" de la educación, contradictoriamente sostenida en sus acciones por ese mega-proyecto de Transformación.

Advertimos, entonces, que probablemente un factor que nos llevó a movilizarnos en un sentido alternativo, fue nuestro propio rechazo a la violencia simbólica con que se buscaba convencernos de un conjunto de ideas, replicando la estrategia de quienes pretenden "enseñar" desconociendo el mundo de la vida de los que quedábamos posicionados como aprendices, consumidores acríticos de los mandatos que se nos depositaban.

A ello pudo deberse que buscáramos vías más "horizontales" de aprendizajes, como las de los "grupos de estudio", que empezamos a organizar en todos los espacios posibles, desde nuestra propia iniciativa. Estos grupos, inicialmente informales, fueron creciendo cualitativamente a partir de la misma evaluación implícita, en proceso, que fuimos desarrollando.

Los ateneos

En efecto, a veces teníamos claro un eje para configurar nuestra tarea: por ejemplo, leer y discutir las ideas de Carr y Kemmis. Pero, la posibilidad de acercarse a esos encuentros, por parte de todos los redinescos que compartíamos la lista de direcciones, estaba muy lejana.

Por eso, se nos ocurrió hacer convocatorias un poco más armadas, para participar en reuniones cuya temática y fecha de concreción, se preveía más orgánicamente.

Nuevamente, será uno de nuestros compañeros pioneros, Andrés Lorenzi, el que dialogará con su memoria y con la nuestra, para decirnos algunos rasgos de lo que vivimos.

Los ateneos, en un esfuerzo por reconstruir la memoria

Tomo mi currículo, abandonado en los estantes de la biblioteca desde mi retiro laboral, reviso los certificados de asistencia y participación a reuniones educativas, la presentación de algún trabajo y le pido a mi memoria que haga el esfuerzo de recordar. Claro, ella repasa las hojas de su antigua agenda ("bueno, es su 'metier'") y no encuentra respuestas a mis demandas. Se me ocurre señalar que cuando dejé el empleo, no mi pasión por la educación, yo le pedí que se olvide de todo aquello que significara enseñanza, había que construir una nueva identidad. La vejez puede ser un hermoso escenario de lucha si se enfrentan los desafíos o un lugar lúgubre alimentado solo por nostalgias.

Memoria: —¿En qué quedamos? —me dice socarronamente.

Andrés: —Ocurre que no podemos fallarle a "la Ana". Siempre hemos compartido sus sueños y proyectos profesionales.

Memoria: —Vamos hacer lo posible, pero vos ayudame. Yo sola no puedo. Además, te he escuchado decir en tus clases con los alumnos que no confíen todo a la memoria. ¡Seamos coherentes!

Andrés: —¡Está bien!

Viajemos a la tierra del pasado, demos "rienda suelta" al inconsciente y, si cabe, razonemos, reflexionemos.

¿Cómo surgieron?

Los ateneos comenzaron a construirse a partir de algunas hipótesis como el ingreso de la pedagogía (los cursos postgrado, las especializaciones de los 90) en los ámbitos universitario y preuniversitario, por llamar así a la educación evolutiva de las escuelas primaria y secundaria, Debía ir acompañada, requería un tiempo de reflexión, análisis, de aquellas informaciones que venían

de la mano de expertos, no siempre con apertura, para la participación de los docentes-alumnos.
Otra suposición previa a esos encuentros hablaba de la circulación del conocimiento. No se trataba de la "transmisión tradicional" a cargo de un "sabelotodo". Por el contrario, imperaba la filosofía del ateniense: "Solo sé que nada sé".
Una tercera conjetura nos indica una necesidad del trabajo docente: el educador suele trabajar en un ámbito aislado. Sucintamente, no conoce sus hipótesis previas a sus clases. Luego, la construcción de ateneos le permite mirar y que otros miren sus prácticas para una mejor lectura del quehacer docente y correspondiente formación profesional.

¿Qué esperábamos?

Tantas veces fui y vine a esas reuniones variopintas de docentes que finalmente cuando subía al ómnibus, en Eldorado, pedía un boleto hasta el ateneo y a la vuelta "lléveme hasta mi aula". Sí, instalaba mis clases en las reuniones polidocentes y "aplicaba" los debates con los colegas en la cátedra, en la asignatura, en los encuentros institucionales donde trabajaba, cuando los había.
Algunos escritores (como Ricardo Piglia), señalan que se narra lo que se ha vivido. Esa doble novela ateneo-aula nos permitía a los enseñantes relatar esas vivencias de enseñanza y de análisis y reflexiones. Yo esperaba narrar mi aula en aquellos círculos educativos.

¿Para qué lo hacíamos?

Para mejorar la calidad educativa. Alentábamos la hipótesis que un buen profesor logra buenos aprendizajes si mejora la comprensión de sus alumnos. Y en parte todo esto es cierto. Pero existen otras variables que juegan en la escena de la enseñanza-aprendizaje. La anterior es una simplificación.

Quizás modifiquemos el interrogante y nos preguntemos por qué lo hacíamos. Había solidaridad, deseos de superarse, de lograr mejores reconocimientos de las autoridades académicas y del propio claustro estudiantil. Mucho respeto por los saberes e ignorancias de los compañeros educadores.

¿Cómo se vivía la posibilidad de participar?
Me atrevo a decir con alegría. No exultante pero sí actitudes manifiestas de camaradería, de generosidad con los colegas.

¿Quiénes participaban: las instituciones o las personas?
Las personas, las personas... La educación no tiene prensa. No se vende ni se compra. No tiene status quo en la universidad. No es una ley general de la física, es solo mis vivencias, mi vida.

¿Qué aprendimos con esas experiencias?
Los objetos educativos son polifacéticos. Para trabajar con lo educativo se requiere prestar atención a lo psíquico, para conocer y facilitar la tarea a los alumnos; a lo social, dar cuenta de las clases sociales de donde proviene el bagaje de saberes de cada alumno; al 'manejo' de la lengua y del habla; a lo político (basta remitirse a la experiencia cubana para fundamentar el fuerte vínculo de esas dos áreas). Agrego. a lo institucional que permite, facilita o bloquea el trabajo docente.
Seguramente se aprendieron muchas más cosas, solo señalé una.

¿Qué pensábamos acerca de la investigación educativa?
Algunos de nosotros, los docentes universitarios que concurríamos a estos encuentros. ignorábamos absolutamente qué era. Pero, también algunos fuimos abrazando las ideas que llevaba esa investigación. A propósito,

un autor que seguidamente mencionamos, señala que la investigación educativa es práctica, es educativa y un tercer rasgo, es científica.

¿A qué autores seguíamos?

A Lawrence Stenhouse, ese que en su propio entierro recibió el saludo de su colega y amigo Barry Mac Donald: "Che (no es exacto), Lawrence (lorenz), ¿te acuerdas cuando íbamos a tomar vino a orillas del Támesis?".

Fue mi espejo, uno de mis maestros, un hombre que enfrentó al gobierno de Margaret Thatcher en su escenario de vida: la docencia.

También leíamos, muchas veces a Wilfred Carr. Ahora, en marzo (2017) cumplió 74. El sustento filosófico, el ideólogo de nuestras prácticas.

Otras lecturas: John Elliot, La investigación-acción. Gimeno Sacristán y Pérez Gómez: Comprender y transformar la enseñanza. Donald Shön: La formación del profesional reflexivo, El profesional ilustrado. Pierre Bourdieu: El oficio de sociólogo. Stephen Kemmis.

La lista sigue...

Andrés Lorenzi

Al describir estas experiencias, también debemos destacar que algunos de estos ateneos se dedicaron, específicamente, a leer y discutir informes, de avance o finales, de investigaciones educativas que se estaban realizando.

Al concluir el año 2002, efectivamente, celebramos en nuestro brindis haber llevado a cabo tres ateneos de investigación en los que se analizaron, desde una lectura colaborativa, sucesivamente, producciones de colegas de la Facultad de Ciencias Forestales, del Instituto Superior del Profesorado "Antonio Ruiz de Montoya" y de nuestra propia Facultad.

La metodología de trabajo que adoptamos en ellos había sido creada y desarrollada con colegas de otra universidad:

concretamente, en la Unidad de Investigación "Educación, actores sociales y contexto regional" de la Universidad Nacional de Jujuy. Consistía, básicamente, en distribuir con anterioridad, alguna producción de la investigación en estudio (proyecto, informes, etc.) propiciando que fuera leída con el cuidado requerido para formular, en el ateneo, apreciaciones, consultas, opiniones, sugerencias, partiendo de la base de su conocimiento previo, de tal manera que se neutralizara la participación protagónica del propio autor.

A propósito de esto, destacamos otro de nuestros "supuestos", reconocido por Andrés: el "de la circulación del conocimiento. No se trataba de la 'transmisión tradicional' a cargo de un 'sabelotodo'. Por el contrario, imperaba la filosofía del ateniense: 'Solo sé que nada sé'".

Aquí queda claro, entonces, que no se trataba solo de acomodarnos, resignadamente, a los mandatos institucionales y políticos. Tampoco, de proceder al azar y sin direccionamiento.

Aun cuando no tuviéramos proclamas altisonantes, sabíamos muy bien el sentido que debíamos dar a nuestras acciones.

Parafraseando a Benavides y Arredondo (1990) decimos que, desde nuestro origen, debimos y quisimos "encarar situaciones complejas de tomas de posición sobre valores y significados, lo cual es, en esencia, la materia prima de la educación".

Así nacimos. Mirar hacia atrás nos permite hoy reconocer y comprender esas circunstancias.

Lo que aquí se relata da cuenta de la sensación de "vacío institucional" que, entonces, percibíamos; del aislamiento y soledad de los que, incluso a nuestro lado, silenciosamente investigaban, pero no eran reconocidos por nadie; de la "dureza formal" con la que debimos investirnos para ser aceptados en un lugar de expulsor academicismo.

¿Quién hubiera pensado, entonces, que la Redine llegaría a tener un devenir tan rico, tan diverso y tan apasionante, como el que intentaremos describir en las próximas páginas? Los invitamos a recorrerlas...

Capítulo 2

Los Encuentros Provinciales de Investigación Educativa
Primera etapa (2003-2009)

SU ORGANIZACIÓN

Avanzar en función de nuestras convicciones nos demandó plantearnos, a partir de esas experiencias, un nuevo horizonte. Más concretamente, una ampliación de los que habían sido, hasta ese momento, nuestros límites.

¿Por qué? Porque fuimos advirtiendo que, en esas instancias de grupo de estudio y ateneos, lamentablemente, las posibilidades de trabajo presencial que nos interesaban, estaban restringidas por las dificultades para encontrar horarios compatibles.

A raíz de eso, decidimos realizar otra apuesta. La idea fue promover Encuentros de mayor alcance (en nuestro caso, provinciales) que, organizados con antelación, permitieran concentrar las actividades en uno o dos días de tareas intensivas. Esto requirió, por cierto, desarrollar lo necesario para cubrir la logística de esos eventos.

Concretamos el Primer Encuentro en el 2003. La magnitud de la tarea nos condujo a proponernos una periodicidad trianual para los mismos. Así, el Segundo Encuentro se llevó a cabo en el 2006; el Tercer Encuentro, en el 2009; el Cuarto Encuentro, en el 2013; y el Quinto Encuentro, en el 2016.

Para asumir la organización de los mismos adoptamos, inicialmente, una división del trabajo en dos comisiones: una organizadora y otra académica, siguiendo la tradición universitaria en ese tema.

La primera Comisión Organizadora fue presidida por nuestra colega Cristina Mayol; la segunda, por Silvia Caronía; la tercera, por Adriana Duarte.

A través de los años, los Encuentros mantuvieron algunas líneas de continuidad pero, también, fueron resignificándose en función de los aprendizajes que íbamos logrando en el camino, no solo en esos eventos, sino en otros acontecimientos que se sucedieron en sus entretiempos, provocándonos otras vivencias.

A raíz de ello, al reconstruir esta historia, hemos advertido que podemos reconocer dos etapas en ese proceso. La primera abarca al Primer, el Segundo y el Tercer Encuentro, entre 2003 y 2009, configurando un ciclo con determinadas características. Y hay una segunda etapa, que se inicia con decisiones significativas que fueron contribuyendo a la configuración de nuestra identidad, a partir de 2012, o sea del Cuarto Encuentro. Antes de seguir avanzando en este relato, no obstante, resulta necesario tomar en consideración las ideas núcleo de nuestra Redine, que están expresadas en la formulación de sus objetivos.

Objetivos de la Redine

- Promover y difundir la investigación educativa como vía para contribuir a la reflexión crítica sobre la educación.
- Analizar los procesos y productos de las investigaciones desarrolladas en la Provincia para aprovechar colectivamente la experiencia resultante.
- Afirmar la significación de la investigación educativa como dimensión constitutiva del proceso científico de formación docente.

Acerca de la organización de los Encuentros cabe destacar que, en las primeras ocasiones, se desarrollaban centralizando todas las actividades en una única sede: en la ciudad de Posadas, en el propio edificio de nuestra facultad (en el año 2003) o en otros adyacentes. Afirmábamos así la idea de "encuentro" como concentración, que dio origen a los mismos, tal como explicamos antes.

Un asunto que, por su relevancia merece ser destacado, se relaciona con las características y condiciones de los trabajos que se invitaba a presentar.

Por un lado, siempre consideramos que se debían respetar los temas, problemas o enfoques de las investigaciones que, cualquiera de nosotros, quisiera hacer. Ese es, lo enfatizamos, uno de los ejes de nuestra formación y de nuestra organización como Red: lo dijimos desde el principio cuando hablamos de la libertad. En este territorio es imprescindible, a nuestro juicio, promover y sostener la libertad de pensar. Por eso, concretamente, nunca fijamos, antes de cada Encuentro, un listado previo de temas o cuestiones a las que nadie se debiera ajustar.

A posteriori, sí, por una cuestión de organización, eran las pertinentes comisiones académicas las encargadas de, analizados los resúmenes de los trabajos, proponer su agrupamiento por afinidad temática y así, identificar cuáles eran los asuntos que en ellos se trabajaban y se tensionaban.

Otra cuestión que amerita nos detengamos en su descripción, tiene que ver con las categorías en las que se podía participar. Se podían presentar informes de investigaciones concluidas o de investigaciones en proceso. A eso se sumaba la posibilidad de inscribir, también, "proyectos en elaboración".

Agregar esta alternativa fue, siempre, una creación de nuestro espacio Redine, totalmente consustanciada con nuestra finalidad fundacional de "promover" la investigación educativa. ¿Qué significaba esto, desde la propuesta y organización de actividades?

Al respecto, diremos que cada uno de los primeros Encuentros se programaba para cubrir una jornada y media de trabajo: o sea, un viernes intensivo y media jornada del día sábado.

Iniciábamos las labores realizando la presentación, el viernes a la mañana, de los relatos de investigaciones concluidas, en tantas comisiones como resultaran necesarias.

A la tarde, se "comentaban" todos los informes de avances de investigaciones en proceso, también en tantas comisiones como resultara pertinente. Vale aclarar que lo de "comentar"

era una consigna acordada que siempre se respetó. En la práctica significa que tratamos de elegir coordinadores de comisión que tengan trayectoria en cada temática. A partir de eso, se les solicita y los prepara para hacer, dentro de los márgenes del respeto ético y académico, los "aportes" (sugerencias, orientaciones) que contribuyeran, a su juicio, a mejorar los procesos de trabajo que se estuvieran desarrollando.

Asumimos que no siempre nos fue bien con esta dinámica (algunos investigadores se molestaron con las proposiciones), pero sostuvimos el criterio a pesar de todo pues nuestra intención fue, siempre, promover la consideración crítica que nos permitiera incrementar las capacidades de todos evitando, en la medida de lo posible, convertirnos en una vidriera de presentaciones más centradas en el narcisismo que en la entrega, tal como lo vivimos, lamentablemente, en algunos eventos científicos.

Al fin, el sábado por la mañana, organizábamos en cada comisión de "proyectos en gestación", auténticos trabajos de taller, coordinados por colegas habilitados para eso, de tal manera que, desde una estrategia colaborativa, los interesados pudieran discutir y mejorar esas ideas iniciales, para alentar la producción de futuras investigaciones.

EL ALCANCE O COBERTURA DE LOS ENCUENTROS

Alguna información cuantitativa nos puede servir para dimensionar este aspecto. Agregaremos, entonces, datos acerca de la cantidad de trabajos que se presentaban en las distintas categorías (los del año 2009 nos permiten una aproximación); procedencia de los mismos, etc.

Aclaramos que, desde el punto de vista del alcance geográfico, estos Encuentros organizados por la Redine se han caracterizado por ser Provinciales, más allá incluso de alguna expectativa diferente. Efectivamente, ampliábamos la información y las invitaciones a provincias vecinas como Corrien-

tes, por ejemplo, pero igual la cantidad de trabajos que nos llegaban no alcanzaban para superar esa condición.

Los primeros Encuentros en números

Se presentan algunos datos que se consideran relevantes surgidos del análisis cuantitativo de estos Encuentros:

- Cantidad de trabajos presentados en el III Encuentro Provincial (2009) y proporción de los mismos según categorías establecidas.

Acorde con las normas establecidas, en estos primeros Encuentros se podían presentar trabajos que fueran:

Diseños de proyectos en elaboración	38 (40%)
Informes de avances de proyectos en desarrollo	31 (33%)
Informes de investigaciones concluidas	26 (27%)
Total:	95 trabajos

Advertimos con estos datos que, en la provincia de Misiones, se estaba trabajando en el campo de la investigación educativa mucho más de lo que, *a priori*, cualquiera hubiera supuesto.

Vale comentar, entonces, que tanto en 2003 como 2006, estaban en plena ejecución y desarrollo investigaciones educativas que sus autores debieron concretar como exigencia para acceder a la culminación de la maestría en Docencia Universitaria, que se había desarrollado desde la Facultad de Ingeniería, en Oberá.

En 2009 aparece, como otro ámbito promotor de trabajos de investigación, el postítulo en Investigación Educativa, que estaba desarrollando la misma Redine, tal como narraremos en otro apartado más adelante.

Si se aceptan estas consideraciones, estaríamos destacando la importancia de las carreras que desencadenan procesos sistemáticos de formación en el área, como ámbitos de concre-

ción de expectativas y construcción de prácticas, en el campo de la Investigación Educativa.

•Trabajos presentados en los primeros Encuentros de Investigación Educativa, según procedencia.

Si se analizan los trabajos según procedencia desde distintos niveles del sistema educativo, a partir de la comparación entre los sucesivos Encuentros, cabe destacar:

• La Universidad como institución, si bien decreció en su participación relativa (de 66% en 2006 a 46% en 2009), es un ámbito relevante de desarrollo de investigaciones. Se debe tener en cuenta que, en ella, la función investigación es una de sus obligaciones académicas.

• En el ámbito de los Institutos Superiores de Formación Docente, se mantiene constante la proporción de investigaciones, entre los años 2006 y 2009. Esto es así, a pesar de que las líneas de promoción de la investigación del Instituto Nacional de Formación Docente (INFOD) apoyaban, con carácter focalizado, la realización de proyectos a los cuales, inclusive, se los estimulaba con financiamiento específico.

• Es muy exigua todavía, la producción de investigaciones procedentes de los niveles medio, primario e inicial de Enseñanza formal y casi no aparecían trabajos del ámbito sociocomunitario.

LA ORIENTACIÓN ACADÉMICA DE LOS ENCUENTROS

Cabe recordar aquí algo que ya dijimos. A los fines de una mejor distribución del trabajo que nos demandaba la organización de los Encuentros, en las primeras experiencias constituíamos, por separado, una Comisión Organizadora y una Comisión Académica.

En cada caso, algunos de sus miembros permanecíamos y otros, se iban renovando circunstancialmente.

Una participante que formó parte de las Comisiones Académicas de los primeros Encuentros es la Prof. Perla Dubovitzky. Ella elaboró este aporte que nos permite acercarnos a las vivencias de esa situación.

Los tres primeros Encuentros Provinciales de Investigación Educativa (2003, 2006 y 2009) desde la mirada de un miembro de las Comisiones Académicas

> Me resulta grato aportar algunas reflexiones acerca de mi participación en la construcción de un espacio de investigación educativa que se consolidó en la conformación de una red de docentes que investigan en Educación (Redine).
>
> Quisiera, ante todo, realizar algunas aclaraciones que permitan ubicar mejor mi aporte. Participé solo en tres Encuentros, en los comienzos de esta experiencia (2003, 2006 y 20009) que se extendió sin interrupciones hasta la actualidad. De esta consideración resulta que la imagen que puedo traer hoy tiene algunos límites y condicionantes. Es el resultado de la memoria que como sabemos es selectiva, atravesada por particulares percepciones y emociones, experiencias revividas y múltiples interpretaciones y reinterpretaciones realizadas en el largo camino recorrido hasta el presente.
>
> En los tres Encuentros en los que participé formé parte de la Comisión Académica. Respondiendo a la pregunta de cómo, por qué y para qué se constituyó, me parece importante recordar que la iniciativa de este proyecto surge del departamento de Educación de la Facultad de Ciencias Exactas, Químicas y Naturales, ámbito donde se desarrollan los profesorados de Matemática, Física y Biología, pero desde un principio se planteó una convocatoria que abarcara otras instituciones y actores al concebir la investigación educativa en un sentido más amplio que excedía lo estrictamente universitario.

No obstante, creo que la denominación "Comisión Académica" tiene, a pesar de las intenciones diferentes, la marca del ámbito universitario. "Académico" es un término más relacionado con la universidad, sus acciones, modos de organización y prácticas educativas. Esto es lógico, aún en propuestas de cambios y reformas que se quieran movilizar perduran ciertos rasgos que les dieron origen. No armamos algo totalmente nuevo, sino que está ligado a experiencias anteriores a las que se les puede ir asignando otros significados hasta que se haga indispensable nominarlas de otra manera.

Es en ese sentido que se organiza una Comisión Académica responsable de la recepción de trabajos, la organización de comisiones y talleres para la presentación y discusión de los mismos y el establecimiento de acuerdos con los coordinadores de dichos espacios.

Quisiera detenerme un poco en cuáles pudieron ser algunas de las razones para, desde la universidad inicialmente, ampliar y crear un nuevo espacio para la investigación educativa que incluyera a otras instituciones y actores.

En el campo pedagógico se difunden renovadas concepciones de la investigación que refuerzan un paradigma de superación de la escisión entre teoría y práctica y la visión tecnocrática del docente como quien solo aplica diseños de intervenciones creadas por "especialistas". Dan cuenta de esto conceptos como "docente investigador de su propia práctica" y la emergencia en ciencias sociales de la "investigación-acción".

En ese marco otras instituciones y actores debían ser partícipes de la investigación educativa, no como "objetos" de investigación a cargo de especialistas, sino como "sujetos" capaces de reflexión, construcción y reconstrucción de sus propias prácticas. Creo que lo que acabo de expresar constituía un "clima" de época que puede

considerarse como algún rasgo que constituía un sustrato del proyecto al que me estoy refiriendo.

¿Quiénes integraron las primeras Comisiones Académicas y con qué criterios se eligieron?

En los primeros encuentros los integrantes procedían mayoritariamente del departamento de Educación de la FCEQyN, como es lógico, porque de ahí surge la iniciativa. Pero también se incorporan otras personas, como es mi caso, jubilada ya, y que, si bien desempeñé actividades en Área Pedagógica de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, mi actuación no se destaca en el ámbito de la Investigación, sino que me parece haber sido elegida porque tuve experiencia en otros ámbitos del sistema educativo.

En el II Encuentro se incorporaron docentes investigadores de la FHyCS, para reforzar la visión de la investigación del campo social. Su participación no se extendió por mucho tiempo.

La función fundamental de la Comisión Académica fue la recepción, aceptación y ubicación de los trabajos de investigación en cada una de las categorías que se habilitaron en las convocatorias:

- diseños de proyectos en elaboración,
- informes de avance de proyectos en desarrollo e
- informes de investigaciones concluidas.

Luego, generar otro tipo de agrupamiento entre trabajos que tuvieran en común temáticas, problemas, contextos, referencias a niveles del sistema educativo, que posibilitaran el posterior trabajo en comisiones y talleres.

Para aclarar el sentido de los tipos que refieren a "proyectos en elaboración" y a "informes de avance en proyectos en desarrollo", cabe señalar que en la Universidad Nacional de Misiones se estaban desarrollando la maestría en Docencia Universitaria y el postítulo "Especialización en Investigación Educativa", que estaban re-

quiriendo la elaboración de proyectos de investigación para la tesis final.

Cabe señalar que los Encuentros tenían como objetivo la socialización, comunicación e intercambio de producciones, así como colaborar a través del trabajo en comisiones y talleres, en el aprendizaje de procesos de investigación.

Al interior de la comisión me sentí muy cómoda, aprendí de colegas con experiencia en la investigación educativa y social en general.

Me interesa traer un tema que constituyó una cuestión de dudas y discusiones que creo se resolvieron de la mejor manera en ese momento. Se trataba de algunos trabajos que al leerlos y analizarlos aparecían como una propuesta didáctica que expresaba el diseño de una práctica para la enseñanza. Se consideraba innovadora e incluía la evaluación de sus resultados.

Estas presentaciones abrieron el debate respecto a si podría considerarse investigación educativa, ya que evidentemente no respondía a principios que se sustentaban en la investigación científica, tales como: construcción de un problema, contextualización del objeto sometido a estudio, la teoría desde la cual se posiciona el investigador, etc. Surgió alguna preocupación que señalaba si no estábamos banalizando la investigación, admitiendo el tipo de trabajo mencionado. El debate no se cerró, pero, en definitiva, admitimos ese tipo de trabajos, pensando que en las comisiones se podrían dar algunas discusiones que posibilitaran una reformulación.

Al traer hoy esta cuestión, después de mucho tiempo y no habiendo participado en la continuidad de los Encuentros, me pregunto: ¿por qué el docente que presentó ese trabajo consideró que era una investigación educativa?, ¿por simple desconocimiento?, ¿o consideró que su propuesta creativa y la valoración de sus resultados era un aporte al conocimiento?

En los intercambios y planteos que se plantearon en las comisiones y que figuran en las relatorías del trabajo en comisiones, se centró el debate en aspectos nodales de la investigación como la cuestión de la delimitación/ construcción de un problema, consideración del contexto, encuadre teórico.

Confirma lo dicho el siguiente cuestionario que la Comisión Académica elaboró y acordó con los coordinadores de comisiones, como guía para el trabajo grupal.

- ¿Cómo convertir un tema en problema de investigación?
- ¿Cómo construir el "distanciamiento" del investigador en la investigación educativa?
- ¿Cómo construir una mirada más contextualizada de los "objetos" que se estudian?
- ¿Cuál es el lugar de la teoría en la investigación educativa para que estas contribuyan al conocimiento científico?

Volviendo... Estas cuestiones están muy lejos de aquellos docentes que presentaron proyectos didácticos como investigación. Corresponde aclarar que quienes presentaron estos trabajos eran unos pocos docentes. La gran mayoría de los participantes, en los tres primeros encuentros, fueron docentes de Institutos de Formación Docente y universitarios que cursaron o estaban cursando maestrías y postítulos que los habían acercado a la investigación. Por tal razón, la temática incluida en el cuestionario resultaba pertinente.

No obstante, con relación a los docentes en general, me sigue preocupando la necesidad de generar espacios –como los de estos Encuentros– en donde ocurra una participación activa en la reflexión sobre su propia práctica, capaz de producir propuestas reales de trasformaciones que descubran como necesarias y viables. Aun cuando no se cumplan todos los requisitos de la investigación científica y se generen, quizás, otras formas.

> Tal vez, en la sucesión de encuentros y experiencias de la Redine, que creo han sido muy ricas estas cuestiones que, planteo, ya se han revisado y superado.
> Yo hasta aquí llegué y esto es lo que puedo aportar.
>
> Perla Dubovitzky

A modo de diálogo con estas consideraciones que compartimos, cabe enfatizar una cuestión sustantiva:

Los educadores que promovemos la Redine asumimos nuestro interés por involucrarnos en una perspectiva sociocrítica de la investigación educativa.

Al respecto, Perla afirma:

En el campo pedagógico se difunden renovadas concepciones de la investigación que refuerzan un paradigma de superación de la escisión teoría-práctica y de la visión tecnocrática del docente como quien solo aplica diseños de intervenciones creadas por "especialistas". Dan cuenta de esto conceptos como "docente investigador de su propia práctica" y la emergencia en ciencias sociales de la "investigación-acción".

Como consecuencia de esta expectativa que sustentamos, estamos expuestos a contradicciones que surgen de haber nacido en un ámbito universitario. Hasta podríamos agregar: tampoco estamos exentos de muchas miradas de sospecha provenientes de una tensión vigente, sin dudas, en nuestro medio profesional.

Desde nuestro inicial "perfil académico" nos preguntábamos "si no estábamos banalizando la investigación", teniendo en cuenta que la representación dominante de la misma todavía hoy está anclada, dentro de las ciencias sociales, solo en las perspectivas "técnica" o "interpretativa", sin casi ninguna apertura a las especificidades del campo pedagógico y a la necesidad de considerar a la educación como una ciencia de acción.

Por otra parte, también debemos afrontar la visión desconfiada de quienes, desde los otros niveles educativos, juzgan

como ineficaces e irrespetuosas algunas prácticas que, desde las universidades, pretenden instalarse en las escuelas.

Por ello, intentamos que nuestra Red sea un espacio de convivencia que permita conocer, aprovechar y discutir estas cuestiones que nos ubican en los más candentes debates epistemológicos de nuestra profesión.

En este punto, nos parece pertinente suscribir expresiones de Abel Rodríguez Céspedes (2011) cuando valoriza:

> la experiencia de participación que subyace y se gestiona en los sujetos. Más allá de las críticas sobre los aciertos o desaciertos de las mismas, de las discusiones acerca de si las relaciones entre los participantes son horizontales o verticales, es claro que los maestros tienen una oportunidad política de fortalecer su capacidad de participación que se instala en su quehacer pedagógico (...). Un maestro que participa en acciones colectivas con mayor posibilidad de reflexión como foros, mesas, entre otras, es, sin duda, un maestro que amplía su saber y también sus prácticas, que fortalece y afirma su rol porque esa relación e interacción con otros y esas nuevas experiencias, lo empoderan y afirman como sujeto individual y colectivo.

En este juego político que fuimos desarrollando para generar nuevas instituciones desde nuestros propios aprendizajes mostraremos, a continuación, las posiciones que adoptamos para promover, con mayor claridad, otras nuevas miradas epistemológicas acerca de los trabajos que se elaboraban y presentaban en nuestros Encuentros.

Acerca de la orientación académica en los dos últimos Encuentros (2012 y 2016) tenemos mucho para decir y compartir pero, como esta resignificación fue posible, en el tiempo, gracias a una multiplicidad de aprendizajes derivados no solo de estas experiencias, sino de muchas otras situaciones que pudimos vivir (contactos, otros proyectos desarrollados en los lapsos inter-encuentros, etc.), dejaremos esta presentación para cuando, en este relato, hayamos desgranado más hitos de nuestra historia.

EL DESARROLLO DE NUESTROS OBJETIVOS

La Redine procuró avanzar en función de sus objetivos a través de la concreción, entre otras acciones, de estos Encuentros Provinciales de Investigación Educativa, cuyos rasgos organizativos generales acabamos de describir.

Podríamos decir que las expectativas expresadas nos iban llevando a constituirnos en una red de "promoción, difusión y comunicación de los procesos y productos de la investigación educativa, que nos permitiera aprovechar colectivamente esas experiencias" y, de esa manera, profundizar "la reflexión crítica acerca de la educación" y la dimensión científica de la formación docente permanente.

Acorde con estas intenciones, pensamos que el proceso de desarrollo resultante admite varias categorías para su análisis.

Los logros a los que ya nos referimos aluden a la ampliación de la cobertura, o al incremento de las producciones trabajadas cooperativamente en los Encuentros.

A esto, en nuestra concepción, deberíamos sumarle lo que buscábamos en términos sustantivos: fundamentalmente, el acompañamiento crítico que permitiera la mejora cualitativa de las líneas de investigación que se estaban sosteniendo.

Afirmado esto, nuestra intención es dar cuenta, de alguna manera, del proceso vivido al interior de las mismas. A fin de mostrar referencias empíricas en este sentido, aprovecharemos aquí el aporte de una colega que trabaja en instituciones de nivel medio y superior en la ciudad de Eldorado. Se trata de la profesora Alejandra Chimenti.

Memorias Redine o cuando las redes te abrazan (y también te abrasan)

> Reconstruir un entramado académico, laboral o intelectual nos ayuda a recuperar itinerarios que nos aproximan

al conocimiento y a la comprensión de los otros, de nosotros mismos y de los escenarios por los que transitamos.

La posibilidad de participar de la Redine (Red de Investigación Educativa) de Misiones ha sido de un impacto muy significativo en este entramado: ha provocado o permitido crear y canalizar ideas; ha favorecido el desarrollo y el fortalecimiento de mi propio proceso profesional y de un renovado discurso pedagógico que pudo transformarse en acción, pero, por sobre todo, me ha permitido experimentar el placer de reflexionar e intercambiar experiencias y prácticas profesionales entre pares, de un modo novedoso, horizontal, libre, democratizador... tomar conciencia del contexto, de la realidad del sistema, del tiempo en que nos tocó vivir.

Es así que, a continuación, intentaré poner en texto este proceso, a partir de un rescate de la memoria vivencial y de la revisión de discursos escritos, que dará cuenta de dos momentos que se fueron articulando y complementando: el primero será un trabajo introspectivo vinculado con el proceso de descubrimiento y formación en el campo de la investigación educativa –que tuvo a la Redine como un espacio privilegiado de difusión, de acompañamiento y de estímulo para su continuidad–, y el segundo, en el que se procurará una síntesis de algunas de las experiencias de socialización de prácticas investigativas en el ejercicio de la profesión y en las cátedras a mi cargo, entre mis pares y en otros ámbitos de la comunidad.

Justamente, la producción emanada de estas experiencias, tuvo un canal de difusión en los espacios promovidos por la Redine, cuya presencia fue constante y determinante a lo largo de los últimos quince años de mi trayectoria profesional.

Primer ramillete de evocaciones: aproximación e ingreso al universo de la investigación educativa

El "leitmotiv" de la autonomía y el desafío de no perder el propio discurso

Lo afirmé entonces y lo sigo sosteniendo en la actualidad: la construcción de la profesionalidad docente se inicia con la convicción, el deseo y la decisión de edificar un discurso autónomo que luego busca su socialización y que se respalda con la práctica.

Esta idea, que desde los 90 (y tal vez antes) atravesó mi trayectoria docente, es la que a manera de rizoma deleuziano fue emergiendo en distintos momentos y con distintos formatos, como raíces que brotan y se asoman a la superficie de la tierra, y tuvo su impronta en los trabajos que se elaboraron para ser presentados en los Encuentros antes referidos, junto a diferentes actores, tanto colegas docentes como alumnos.

Y no es casual: el discurso propio es producción de conocimiento, y en la producción de conocimiento se sostiene la investigación educativa que se va fortaleciendo y desarrollando a través del encuentro con la producción teórica y con la propia práctica docente.

Entonces, construir, conquistar o practicar autonomía, lo podríamos pensar como una constante que nos edifica como profesionales de la educación e, indefectiblemente, se relaciona con la posibilidad de constituir un discurso propio -y no la reproducción de otro ajeno e impuesto-.

La investigación educativa te enfrenta y desafía a que seas hacedor de discursos, invitándote a producir narraciones de tus saberes. Siguiendo a Foucault en El orden del discurso, es posible concebir la actividad discursiva como en un debate entre el "deseo" del sujeto que se revela de las convenciones y del orden azaroso que se prescribe, dejando que "broten las verdades", y para

confrontar con la "institución" en cuanto legitima e impone "formas ritualizadas" y muestra que "el discurso está en el orden de las leyes" como una actividad "cotidiana y gris" que conlleva "poderes y peligros".
Estas ideas impregnaron mi discurso a partir de los primeros contactos con la investigación educativa.

La feliz paradoja: los 90 y la investigación educativa

En el origen está la Filosofía y, con ella, la capacidad de pensar. Con pensamiento propio hay garantía de discurso autónomo.
Mis primeros pasos por la investigación educativa los encuadro en una feliz paradoja emergida del contexto de la década de la "reforma de los 90": el surgimiento de un colectivo crítico inmerso en un escenario hegemónico y de pseudotransformación.
La presencia de un físico filósofo del equipo de CTERA, entidad que ofreció una Especialización en Investigación a docentes en servicio, nos introdujo en este universo revolucionario en el que la clave pasaba por la ruptura de paradigmas: o seguimos reproduciendo saberes supuestamente educativos, o empezamos a pensar cómo transformar la educación otorgándole otro sentido.
Vaya mi reconocimiento a todos esos colegas que inauguraron un capítulo en la actividad gremial, introduciendo la necesidad de complementar la tarea docente con la función investigadora.
Considero que el proceso de "transformación educativa" de los 90 instaló, entre otras cosas, un modelo de la simplificación: lo estandarizado y lo reproductivo desplazó el protagonismo docente, la creatividad, "la toma de decisiones", "la resolución de conflictos", que paradójicamente, estaban contenidos en el discurso oficial que se imponía. Nos querían hacer creer que éramos partícipes activos en una "construcción curricular" que ya venía empaquetada. Por suerte, lo advertimos.

Pero entre las tantas nociones y palabras que se incorporaron y se pusieron de moda, se infiltró –¡por suerte!– la investigación.

Para aquellos docentes que nos preocupábamos por evitar la pérdida de los espacios de discusión y de construcción del discurso profesional propio y autónomo, o para los que entendíamos que no era favorable dejar en manos de otros la discusión de las cuestiones de nuestras escuelas, la investigación educativa se constituyó en una posibilidad para reconstruir los sentidos de la profesión docente y para el abordaje de sus problemáticas emergentes desde sus contextos de actuación.

Al ingresar a la carrera de "Especialización en Investigación Educativa", la expectativa estaba motivada por el deseo de desarrollar saberes y herramientas, para contraponer al modelo vigente otro de complejidad, de tratamiento crítico y comprensivo de los procesos, de concientización contextual e ideológica, de ejercicio del rol docente como sujeto político.

El recorrido por la multiplicidad y diversidad de marcos teóricos, la incorporación de una práctica de reflexión sobre el propio quehacer docente, el descubrimiento de la posibilidad de construir conocimiento desde la teoría y desde la propia experiencia, eran los desafíos a los que nos enfrentaba el ingreso a este nuevo escenario.

Además, hizo posible reconocer la complejidad de indagar y comprender la plurisignificatividad que proyecta el concepto de "profesionalización docente" y las contradicciones de su ejercicio, por momentos dinámico y flexible, y por otros, reproductivo o acrítico, como resultado del poder que imprimieron en la formación docente los paradigmas de la ciencia y, particularmente, el positivista.

Las experiencias investigativas me permitieron visualizar los condicionantes subjetivos de la actividad docente, pero fundamentalmente, pusieron en evidencia

el grado de vulnerabilidad del discurso docente ante los discursos oficiales impuestos por el sistema y el poder.

Justamente, a la tesina finalizada en octubre del 2003 como corolario de ese proceso la titulé "En busca del discurso perdido", y fue la base de la ponencia presentada en el Primer Encuentro de Redine. En ella se puso a consideración del colectivo docente las ideas arriba expuestas en un intento de resguardar y revalorizar, desde el ejercicio profesional, nuestra autonomía, e invitar a los colegas a incursionar por estos recorridos.

El abordaje que se realizó en esta oportunidad fue la producción de un metatexto a partir del estudio de las propias producciones escritas a lo largo del itinerario formativo, como modo de instalar la revisión y la reflexión sobre lo que decimos, lo que pensamos o lo que hacemos en nuestra práctica docente.

Se pretendía proponer una alternativa para comenzar a desestructurar la idea de un docente investido con la creencia –que se alimenta desde el imaginario social– de que su condición omnipotente lo hace poseedor de un conocimiento que, en realidad, no ha tenido posibilidad de producir, sino que solo transmite y repite en rituales o prácticas convencionales que se infiltran acríticamente en su planificación y en su accionar cotidiano, y lo alejan de una postura emancipadora. Se insistía, entonces, en que este sometimiento paradigmático ponía en evidencia un proceso de proscripción de cualquier intento de autonomía en cuanto al desarrollo de una mirada crítica con respecto al conocimiento, a la profesión, y al uso de la palabra producida como signo de libertad y creatividad. Se planteaba, también, que es posible y deseable que el docente desarrolle su capacidad de jugar con los signos, de hablar con ellos, y de que entendamos que el ejercicio semiótico no es meramente instrumental, sino que, cuando se instaura en la interacción sociocultural, le permite dejar de "estar custodiado", parafraseando un concepto

de Roland Barthes en *El placer del texto*, para ser "fundador de discursos y no víctima de ellos".

El tránsito por este ciclo de formación me permitió reestructurar el concepto de investigación, resignificarlo, ingresar al universo de los nuevos y viejos paradigmas; no solo estudiarlos y reflexionar sobre ellos, sino vivirlos y reconocerlos en nuestras prácticas, recuperar el control, la capacidad decisoria y el sentido del propio trabajo a partir de la posibilidad de explicitación de las concepciones y los supuestos teóricos que sustentan las prácticas. Tomar conciencia de la atomización y la fragmentación en la tarea docente signada por el aislamiento, la rutinización y la falta de comprensión de los procesos, hizo posible visualizar la intensificación de la dependencia y el control de gestión a través de modelos burocráticos y de racionalización, y contraponerlos a aquellos que pretenden jerarquizar la profesión docente a partir de la resignificación de las formas de concebir la escuela, el conocimiento y el curriculum.

Asimismo, el desarrollo de una mirada investigativa en la tarea docente promovió, no solo, una actitud introspectiva individual, sino la problematización del ámbito institucional, que en mi caso es el de la formación docente y la enseñanza media, habilitando la necesidad de revisar las concepciones de profesionalidad evidenciadas en nuestras prácticas, generalmente críticas a nivel discursivo, pero tradicionales en su realización, por demás individualistas y reproductivas, y atravesadas por procedimientos hegemónicos. *Que cada individuo conquiste el espacio de subjetividad que le corresponde como hombre, a partir de una educación reflexiva y crítica, del ejercicio de la libertad, el disenso y la creatividad* (¡ideas del 2003!).

3. Cuando elaboraba la tesina de la carrera de Especialización en Investigación Educativa arriba referida, descubrí a Valentin Voloshinov y, desde el seminario de

Epistemología de la Investigación Social, aprendí que el significado se realiza en el momento en que se encuentran los signos que anidan en la mente de unos y otros, pero también, que comprender es responder a consignas que vienen de afuera buscando interpretantes que nosotros mismos construimos, y que, fuera de los signos, no hay nada. Es aquí donde surge el reconocimiento y la importancia de tomar signos provenientes del campo educativo y desde la profesión docente posicionarnos en una perspectiva crítica, contar con herramientas intelectuales para comprenderlas y empezar a transformarlas, cuando fuera necesario.

Descubrir el sentido y la importancia de los signos me condujo al universo ilimitado de la Semiótica, pero de su mano, nuevamente, al de la investigación. Por ello, mi ingreso a la maestría en Semiótica, que culminó con una tesis en la que se proyectaban muchas de las preocupaciones que he puesto de manifiesto en este escrito, traducidas en lo que di en llamar "Cuando los libros se siguen quemando", en una referencia directa y metafórica a los diversos procesos que atentaron contra el trabajo intelectual de diferentes actores sociales.

Este itinerario fue una incursión en el terreno del estudio de los discursos sociales y culturales, entre ellos el pedagógico, y facilitó encuentros con materiales muy valiosos que me ayudaron en la construcción de sentidos posibles de los hechos para resignificar mi praxis como profesora de Lengua y Literatura.

Además, generó la idea de orientar las prácticas docentes hacia un ejercicio semiótico que conciba el aprender como un ayudar al otro a pensar con signos, como una posibilidad de reivindicar al sujeto como intérprete, permitiendo aproximarse a la polisemia de las representaciones del mundo, de la sociedad, del hombre, de los valores morales y éticos, del poder y del conocimiento.

Este camino se consideraba una alternativa para no continuar con la imposición del discurso único y hegemónico, con la idea de una única lectura posible de los hechos y los procesos, alentando el pensamiento dicotómico y dialógico. Y esta experiencia, asociada a la anterior relatada, impactaron, creo yo, positivamente, en la tarea docente cotidiana.

A continuación, se intentará referir algunas de los aspectos que tuvieron una repercusión significativa y cuyas producciones encontraron en Redine un espacio para su difusión.

Segundo ramillete de evocaciones

De adentro hacia afuera, de uno a los otros

Mientras la "reforma educativa" avanzaba, desde los intersticios, también lo hacían las miradas críticas, los paradigmas alternativos se difundían, y los ensayos investigativos de maestros y profesores comenzaban a proliferar. La consigna era, entonces, no abandonar el movimiento y hacer que la investigación educativa fluyera por todos los cauces posibles.

La insustituible experiencia de pensar y trabajar en investigación con colegas

En septiembre del 2009, en el contexto del III Encuentro de la Redine, junto a la entonces profesora de Prácticas del IFDC, Lic. Mónica Gaviola, y con la asesoría externa de la Dra. Ana Zoppi, presentamos "Concepciones subyacentes en experiencias de alfabetización en el nivel inicial. Revisión crítica de influencias, tradiciones y teorías de lectorescritura en prácticas de maestras de nivel inicial de Eldorado, Misiones", nuestro primer trabajo de investigación.

Esta investigación, realizada en el IFDC de la Escuela Normal Superior N° 11 de Eldorado, a lo largo del año 2008, con docentes en servicio de nivel inicial de esta comunidad, colegas, estudiantes y flamantes egresadas del profesorado, permitió estudiar prácticas vigentes de lectoescritura en las salas del preescolar, desde el paradigma de la investigación cualitativa. Promovió la participación de los actores involucrados para iniciarlos en procesos sistemáticos de investigación educativa, y favoreció la conformación de una red interinstitucional para abordar, desde diferentes dimensiones, aspectos vinculados con el contexto sociocultural de la profesión que impactan sobre el proceso de alfabetización concebido desde su complejidad. Para su tratamiento se procedió a las lecturas de material bibliográfico seleccionado y se promovió la utilización de técnicas variadas cuya intención era introducir herramientas etnográficas en la tarea docente: diarios individuales en los que se rescató la memoria escolar en relación a la propia alfabetización y los motivos de elección profesional; descripciones y narraciones escritas de propuestas de trabajo docente, elaboradas individualmente; relectura crítica de proyectos y planificaciones que se proponen en las salas; análisis de experiencias realizadas en el aula, entre otras.

Todo este material empírico permitió la interpretación de supuestos, fundamentos teóricos, influencias y condicionantes que operan y determinan las prácticas que se implementan, e hizo posible crear un escenario que estimulara el desarrollo de una práctica docente científica en torno a la alfabetización, dispuesta al debate epistemológico, y que cuestione o tense el quehacer en las aulas, demandando constantemente revisiones y posibles reestructuraciones.

Se pudieron poner en valor los aportes de la investigación educativa y del trabajo grupal para potenciar y fortalecer el desarrollo profesional docente reconociendo

> la importancia y las ventajas de reunirse para asumir un nuevo rol: el del docente que investiga y se investiga, con todo lo que ello implica. Además, puede afirmarse que este proceso favoreció el reposicionamiento de los docentes participantes, al poner en evidencia indicadores de una mirada emancipatoria, promotora de un ejercicio profesional libre, autónomo y creativo que desde la investigación pusiera en cuestión y problematizara el proceso y las prácticas de alfabetización inicial vigentes en las salas. Asimismo, podría afirmarse que puso en práctica un reencuentro con el saber profesional respaldado científicamente por diversas teorías, a partir del cual se cuestionó la naturalización en la implementación de prácticas sin fundamento, rutinarias y repetitivas implementadas acríticamente.
>
> Una gratificante experiencia para todos los actores involucrados que mostraron otro modo de ejercicio profesional.
>
> Alejandra Chimenti

Agregar algún comentario a esta criterioso y fundamentado relato de los procesos de aprendizaje que Alejandra, como cualquiera de nosotros, fue construyendo en los espacios de análisis, conversación y trabajo conjunto que tanto en actividades formales (como los Encuentros) como informales, nos ofrecía nuestra Red, sería opacar la contundencia del mismo.

Aquí está casi todo dicho para mostrar cómo íbamos haciéndonos en el camino. Incluso, el texto nos permite saber que no estamos en una cuna de oro ni formamos parte de la sociedad perfecta. El neoliberalismo y sus imposiciones asolan el país e insisten, al interior de nuestro campo pedagógico, en agrandar la brecha de la desigualdad, también entre los "técnicos" y "especialistas" y nosotros, los docentes.

Como educadores íbamos, cada vez más, perdiendo no solo nuestra palabra sino, lo que es más grave, la conciencia de que te-

níamos derecho a postularla, discutirla y sostenerla en un mudo en que la validez es, casi siempre, para los discursos dominantes.

Por eso, con más razón, nos parece adecuado cerrar este ítem enfatizando parte de los enunciados de Alejandra:

Para aquellos docentes que nos preocupábamos por evitar la pérdida de los espacios de discusión y de construcción del discurso profesional propio y autónomo, o para los que entendíamos que no era favorable dejar en manos de otros la discusión de las cuestiones de nuestras escuelas, la Investigación Educativa se constituyó en una posibilidad para reconstruir los sentidos de la profesión docente y para el abordaje de sus problemáticas emergentes desde sus contextos de actuación.

Capítulo 3

La ampliación de nuestro horizonte (2008)

NUESTRA PARTICIPACIÓN EN EL V ENCUENTRO IBEROAMERICANO DE COLECTIVOS Y REDES DE MAESTROS QUE HACEN INVESTIGACIÓN DESDE LA ESCUELA Y LA COMUNIDAD - VENEZUELA - JULIO DE 2008

Antes dijimos que algunas de las prácticas de la Redine (como la modalidad de organización de los primeros Ateneos -2002-) habían sido desarrolladas en Jujuy, en el contexto de mi desempeño profesional en esa Universidad Nacional.

Esta doble pertenencia con que la vida me enriqueció (Misiones-Jujuy) me ofreció oportunidades de formación y participación en ámbitos diferentes.

Así fue que, gracias a nuestras compañeras de la Unidad de Investigación de Jujuy nos enteramos (como siempre, ya casi sobre la hora de cierre de las inscripciones) de la realización de este Encuentro Iberoamericano. Nuestras actividades para cumplir con los requerimientos se aceleraron y pudimos elaborar los trabajos a ser presentados.

Aún así, desde la Redine; nuestra participación fue reducida. Viajamos a Venezuela solo tres personas: Claudia Giménez, cuya asistencia fue facilitada por una beca que le otorgó el Instituto Nacional de Formación Docente (INFOD).

Mirtha Ganduglia y yo, en cambio, fuimos llevando una ponencia que daba cuenta del proyecto formativo que estábamos desarrollando en la FCEQyN.

Ante todo, démosle la palabra a nuestra querida amiga-colega redinesca Mirtha Ganduglia, para empezar a saber algo de las vivencias que nos generó ese Encuentro.

Experiencia del Iberoamericano 2008

Lo que intentaré poner en palabras es la experiencia vivida en el V Encuentro Iberoamericano de Colectivos y Redes de Maestros que Hacen Investigación e Innovación desde la Escuela y la Comunidad entre el 13 al 20 de julio de 2008. Esa gran vivencia comenzó en el año 2007, cuando una colega y maestra de las docentes del Área Pedagógica de la FCEQyN - UNaM, nos invita a presentar un trabajo para el Iberoamericano, que se realizaría en julio de 2008 en Venezuela. Con ese entusiasmo que nos contagia, nos juntamos en el área y fuimos poniendo en papel lo que veníamos haciendo en lo curricular en el área pedagógica. Enviamos el trabajo a finales de diciembre, casi sobre el vencimiento de la fecha estipulada para la presentación.
El trabajo fue recibido y, con gran sorpresa, comienzan a sucederse varios hechos que para nosotros no eran frecuentes. Entre ellos quiero resignificar hoy:

a) La lectura entre pares

Después de recibirnos el trabajo, nos comunican desde la organización que la etapa que seguía a la presentación de trabajos consistía en la "lectura entre pares". Toda una novedad esa de recibir el trabajo de otros compañeros, que también habían realizado su presentación. Lo leeríamos y realizaríamos los aportes que considerábamos significativos para el crecimiento de los pares. Sin dudas, nos desafiaba a cambiar la mirada a lo que veníamos realizando desde hace mucho tiempo.
Es así que nos juntamos a leer los dos trabajos que nos habían enviado. Toda una situación nueva esta de leernos entre colegas y realizar aportes, comentarios o sugerencias desde un lugar horizontal: un par leyendo a otro par. Realmente una experiencia única y muy importante para nuestro caminar en investigación educativa.

Realizamos las lecturas, enviamos las sugerencias y comentarios a nuestros colegas con todo lo movilizante que conllevaba la vivencia. Nos surgían preguntas como: ¿nos encontraremos con ellos en el Íbero?, ¿qué pensarán de los aportes y sugerencias que les hicimos? Y a nosotros, ¿qué nos dirán?, ¿entenderán nuestras propuestas?, ¿quiénes nos leerán?

b) Las expediciones pedagógicas

Ya corrían los inicios del año 2008 cuando nos comunican que debíamos elegir una ruta para realizar la expedición pedagógica. Nuevamente nos juntamos en un cyber, en ese momento, a leer y tratar de entender en qué consistían las rutas de las expediciones pedagógicas, a elegir una para inscribirnos y realizar el recorrido. Nuevamente algo que, la verdad no entendíamos muy bien, pero sin dudas queríamos seguir desafiándonos a conocer, a vivir nuevas experiencias en el camino del docente investigador de su propia práctica.

Elegida la ruta llamada Escuela Social Rodrigueana y realizada la lectura entre pares, nos comenzamos a preparar para realizar la gran aventura.

Del pequeño grupo de cuatro integrantes (Ana, Mónica, Patricia Morawicki y yo) solamente pudimos ir dos, pero en Venezuela nos encontramos con otra colega, Claudia, que había viajado con un trabajo que realizara en un IFD de Posadas. Por ello pasamos a ser tres expedicionarias en Venezuela.

En julio de 2008 llegamos a Caracas dispuestas a vivir una experiencia nueva, que nos conmovió hasta los más profundo de nuestro ser.

Nos encontramos en el aeropuerto con docentes de distintos lugares de México, Perú, Chile, Uruguay, Colombia, España, Argentina... distintas tonalidades de voces y sentires. Todos fuimos llevados a un lugar desde el que

salían las distintas rutas pedagógicas, de acuerdo con lo que habíamos elegido.
Nosotros, particularmente, nos encontramos con gente predispuesta a atendernos, a recibirnos en sus casas para compartir las experiencias de enseñanza y de aprendizaje que consideraban más relevantes, con nuevas concepciones como las del "maestro pueblo", por ejemplo.

c) El compartir saberes y sentimientos en un clima de acogida, de horizontalidad, de hospitalidad

En este Encuentro vivimos algo que hacía algunos años había comenzado a gestarse en Colombia con las "expediciones pedagógicas".
Es muy difícil poder expresar lo que sentimos cuando compartimos las experiencias en "conversatorios" en distintos lugares, comunicar el conocimiento en un patio, bajo un árbol o en un club o en una escuela. No sé cómo expresar o me faltan palabras para expresar las emociones y sentimientos que nos invadían y que nos hermanaban a cada paso en el desafío de buscar una educación comprometida con el otro.
Asimismo, es necesario destacar la concepción de escuela de Simón Rodríguez, que toma la Escuela Social Rodrigueana. Aquí la "escuela" no es el espacio físico delimitado por determinadas características, sino todo ámbito, espacio, lugar en que circulen saberes entre las personas. Por eso, una escuela puede ser un patio, una capilla, una casa, un club o simplemente la sombra de un árbol.
Quiero compartir una anécdota que nos pasó a Ana y a mí al compartir la propuesta que llevábamos A mi me toco presentarla en la sede de una escuela, un lugar en el que pude mostrar lo que habíamos preparado desde el power point con la síntesis Pero a Ana María le llevaron con un grupo de personas que realizaron las presentaciones en conversatorios en el patio de una casa. Luego de la fundamentación y desarrollo de la propuesta, las primeras

preguntas que surgieron fueron: ¿Qué pasa con los egresados que ustedes querían formar? En la comunidad, que está pasando con los egresados? Nos proponían repensar las prácticas desde los hechos que los proyectos efectivamente suscitaban.

Las propuestas que escuchábamos y las vivencias que teníamos entraban en tensión y nos exigían pensar y repensar nuestras propias matrices, huellas y concepciones de conocimiento, de enseñanza, de aprendizaje, de investigación. En otras palabras, nuestras maneras de ser docentes.

Quiero rescatar este poema propuesto por la Escuela Social Rodrigueana, que fuera compartido en remeras que nos obsequiaran:

Educación
Es pensar en una escuela que se desprende de las paredes,
para salir a caminar las ganas de un mundo mejor;
es mirarnos en la juntura del saber-hacer
propios y de los otros;
es hacer del conocimiento
un tránsito
agradable, pertinente y congruente
a nuestras cotidianas vidas;
es pensar en una escuela
que anda con nosotros, con los otros,
donde todos aportamos al sueño
desde lo que vivimos y descubrimos,
es una escuela
donde el reconocimiento del otro
es la base fundamental del amor
y de otros valores esenciales del Hombre.

Escuela Social Rodrigueana
Venezuela, 2008

Mirtha Ganduglia

Acuerdo totalmente con las vivencias que Mirtha describe y que marcaron con fuerza el derrotero de la Redine. Algunas de esas prácticas, como la lectura entre pares y las expediciones pedagógicas, empezaron a ser, desde entonces, nuevas instituciones que fuimos tratando de desarrollar hasta hacerlas nuestras. A eso se debe que marquemos un antes y un después en la historia de la Redine, a partir del Encuentro de Venezuela, en el año 2008.

A modo de reflexión podríamos preguntarnos: ¿Qué fue lo que nos hizo sentir tan identificados? A mi juicio, la cabal percepción de que, más allá de los "rituales" y de las "técnicas" que, hasta ahora dominan nuestro pensamiento, vimos acciones que encarnaban con mucha más claridad los valores que nos orientan.

En eso que Mirtha describe como "compartir saberes y sentimientos en un clima de acogida, de horizontalidad, de hospitalidad", encontramos muestras de un diferente "orden democrático", en el cual, en términos de Atilio Borón (2015):

> el proceso decisorio es ascendente (...) su lógica es la ampliación de la ciudadanía hasta cubrir el conjunto de la población y su objetivo desmercantilizar lo que el capitalismo ha mercantilizado y retornar a la salud, la educación, la seguridad social, entre otros, a su condición de derechos ciudadanos.

LA INCORPORACIÓN DE LA REDINE AL COLECTIVO ARGENTINO DE DOCENTES QUE HACEN INVESTIGACIÓN DESDE SUS ESCUELAS Y SUS COMUNIDADES

A partir de estas fortísimas vivencias que "nos pasaron" y "nos modificaron", empezamos a transitar una nueva etapa en la vida de la Redine. Yo, personalmente, no me cansaba de decir que me habían "partido la cabeza", cosa que estaría en condiciones de suscribir aún hoy.

A semejante revuelo, por cierto, le sucedieron nuevas acciones. Lo primero fue compartir estas inquietudes al interior

de nuestro equipo que, como sabemos, estaba institucionalmente inscripto en el Departamento de Educación Científica y Formación Docente de la FCEQyN-UNaM. Avanzando en la fuerte fundamentación de la conveniencia de empezar a participar en ese nuevo mundo que habíamos avizorado: el de otra manera de funcionamiento de los colectivos y redes de maestros, propusimos la incorporación de la Redine a ese circuito, con el que la afinidad de posicionamiento epistemológico nos parecía evidente.

La idea fue aceptada: redactamos y remitimos la nota de solicitud para ser incorporados y, en diciembre de 2008 me encontré asistiendo a la primera reunión de referentes de redes de la que pudimos participar.

Ninguno de nosotros pudo compartir esa circunstancia, por el exigente régimen laboral de casi todos. A esa altura, en cambio, yo acababa de jubilarme.

Acceder a ese nuevo espacio no me generaba más ansiedad que la normal. A pesar de eso, siempre es bueno sentirse acompañado.

Aproveché, entonces, que idéntica situación estaban viviendo mis amigas-colegas de Jujuy que, de la misma manera y en el mismo momento representaban a nuestra Unidad de Investigación "Educación, actores sociales y contexto regional" y a la Asociación de Profesores en Ciencias de la Educación de Jujuy. Eran ellas mis dos grandes amigas-colegas Susana Beatriz Argüello y Ana María Vasquez Luc. Y allí estuvimos... Veamos qué nos dice Susana[6] al respecto.

6- Susana Beatriz Argüello: Docente e investigadora de la FHyCS-UNJu. Directora de la Especialización en Investigación Educativa y ex-Directora de la Unidad de Investigación "Educación, Actores Sociales y Contexto Regional" de la misma facultad.

Sobre caminos compartidos en el norte grande argentino: la unidad de investigación "educación actores sociales y contexto regional" (FHyCS-UNJu) y la red de investigación educativa de misiones (Redine)

Palabras iniciales: Acerca del carácter de este escrito

Me propongo en este escrito compartir un relato personal acerca de cómo fuimos construyendo caminos compartidos entre la Unidad de Investigación Educación, Actores Sociales y Contexto Regional de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Jujuy y la Red de Investigación Educativa de Misiones (Redine).

Una primera aclaración es que pretendo hacer un relato, y como tal, una narración personal que juega entre las características de un relato subjetivado y objetivado. Pongo énfasis en la narración de lo que me pasó y nos pasó a estos dos actores de la trama. Busco historizar y contextualizar, en clave sociohistórica, una experiencia vivida: la construcción de una relación inter-institucional entre dos instituciones en un período de nuestra historia educativa -los últimos diez años- y en contexto físico y geográfico en particular, el Norte Grande Argentino[7].

Hablo de historizar más que de presentar "la" historia de esta articulación. Esta diferenciación es sustancial para la comprensión de este trabajo. La historia, señala Lucia Garay puede entenderme es el ordenamiento objetivo de la realidad pasada, mientras que la historización es el ordenamiento subjetivo de los acontecimientos, remite a las representaciones construidas sobre los hechos

7 La región del Norte Grande Argentino NOA - NEA fue creada mediante el Tratado Parcial Interprovincial de carácter geopolítico suscripto en Salta el 9 de abril de 1999 para el desarrollo económico-social de las provincias que la componen: Catamarca, Jujuy, Salta, Santiago del Estero, Tucumán y La Rioja por el NOA; Chaco, Corrientes, Formosa y Misiones por el NEA.

pasados, de ciertos reconocimientos que han pasado por una selección cuyos criterios están a merced de la lógica de la subjetividad (Garay, 2000, p. 18).
De allí que la producción resultante, como podrán apreciar, es en gran medida autorreferencial, apela al recuerdo –siempre frágil, siempre parcial– y la experiencia vivida tanto a nivel personal como institucional[8]. A ella vamos entonces.

Los actores que recorren los caminos de la investigación educativa en el Norte Grande Argentino

Los actores principales de esta historia son dos instituciones que tienen en común el desarrollo de la investigación educativa, la formación docente y la formación de investigadores.
Una de ellas, una Unidad de Investigación denominada Educación, Actores Sociales y Contexto Regional perteneciente a la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Jujuy. La otra, es una red de investigadores denominada Red de Investigación Educativa de Misiones (Redine), inicialmente, creada en sede en la Facultad de Ciencias Exactas, Química y Naturales de la UNaM, aunque posteriormente se conformó con docentes investigadores de otros niveles educativos de la provincia, especialmente de los Institutos de Formación Docente.
La Unidad de Investigación antes mencionada fue creada por Res. C.A.F.H. Nº 539/93. Se trata de un espacio académico conformado por investigadores, docentes, becarios, alumnos y tesistas de grado y posgrado, cuya finalidad es la promoción de la investigación educativa

8 Sin embargo, en un esfuerzo de objetivación, buscaré apoyarme en otros recursos, especialmente documentales para la triangulación de fuentes (ponencias, informes, sitios web, artículos de libros o revistas).

con carácter regional. Desarrolla proyectos de investigación y acciones de formación de posgrado como la Especialización en Investigación Educativa acreditada por Res. Nº 385/13 de la CONEAU. Asimismo, promueve espacios para el debate académico y científico a través de la organización de seminarios periódicos, ateneos internos y Jornadas Regionales de Investigación Educativa. Desarrolla acciones de extensión a través de la organización de cursos y seminarios de posgrado y perfeccionamiento destinados a docentes y profesionales de los diferentes niveles y ámbitos educativos, y a través de publicaciones periódicas producto de los proyectos, seminarios y jornadas. Mantiene un diálogo fluido con otras Unidades y carreras de posgrado de la UNJu, con Centros de Investigación de Universidades del Norte Grande Argentino (UNSa, UNNE; UNaM) y con Institutos Superiores de Formación Docente de la Provincia de Jujuy, a través de acuerdos de cooperación académica, formación, asistencia técnica y evaluación de proyectos de investigación (Argüello y Rigal, 2008).

La Redine, por su parte, se conformó en el año 2000 por iniciativa de un grupo de docentes e investigadores educativos en ocasión de un Panel organizado en el marco de jornadas de investigación de la Facultad de Ciencias Exactas, Química y Naturales de la UNaM. En dicha ocasión se conformó un grupo de trabajo que inició sus acciones específicas en 2002 con la organización de ateneos de investigación con investigadores de distintas procedencias institucionales. Más tarde organizaron encuentros provinciales y regionales de investigación educativa, siendo este uno de los pilares que estructuran su organización. También organizaron una Expedición Pedagógica en 2001 y acciones de perfeccionamiento en investigación educativa (cursos, postítulo en Investigación Educativa, entre otros) (Colectivo Argentino

de Docentes que Hacen Investigación desde la Escuela, 2009; Redine, 2009).

Los caminos compartidos

La inserción institucional de la Unidad de Investigación de la UNJu y la Redine en el Colectivo Nacional de Docentes que Hacen Investigación desde la Escuela

Podría decir que los caminos compartidos comienzan en el año 2008, con la inserción institucional de la Unidad de Investigación de la UNJu y la Redine en el Colectivo Nacional de Docentes que Hacen Investigación desde la Escuela.

Nuestra inclusión en dicho Colectivo se concretó por una solicitud que realizará personalmente en 2008 a Miguel Duhalde, su coordinador nacional en ese momento. Conocía previamente a Miguel por su participación en 2004 en unas Jornadas de investigación educativa que –en tanto Coordinadora del Departamento de Investigación del Instituto de Formación Docente Nº 4 de San Salvador de Jujuy–, había organizado ese año. Entre las diversas actividades que habíamos previsto en dichas Jornadas, había un panel al cual invitamos a Miguel Duhalde, quien por aquél entonces era coordinador de la Red de Docentes que Hacen Investigación desde la Escuela (Red DHIE), una red perteneciente a la Escuela de Formación Pedagógica y Sindical "Marina Vilte" de la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA). En dicha oportunidad, Miguel nos habló de la potencialidad pedagógica y política de las Redes de Educadores y de la importancia de la inclusión y defensa de la función de la investigación en la formación docente, a la cual adheríamos. Nos invitó asimismo a participar de la Red DHIE.

Desde entonces mantuvimos un contacto personal más fluido y a partir de ello varios docentes e investigadores jujeños comenzamos a participar de los encuentros nacionales que organizaba esa red, como así también de algunas de sus publicaciones[9].

Dos años después, en 2006, se conforma el Colectivo Nacional Argentino de Docentes que Hacen Investigación desde la Escuela[10], espacio de construcción colectiva que incluyó a la Red DHIE y a distintas redes y organizaciones de educadores del país. Este movimiento se conformó en torno a la revalorización de la tarea docente y el trabajo de investigación en red como un modo alternativo de organización horizontal y democrática para la producción de saber pedagógico sobre las propias prácticas y como plataforma para la recreación de los sistemas de formación docente. La producción del Colectivo Argentino se materializa en Encuentros Nacionales anuales de intercambio de investigaciones, reuniones de coordinación general, publicación de libros y organización de actividades académicas interredes. Asimismo, está estrechamente vinculado a la Red Iberoamericana de Educadores que hacen Investigación e Innovación desde la escuela para aportar en la reconstrucción del Movimiento Pedagógico Latinoamericano e incidir en las políticas educativas de la región (Colectivo Argentino de Docentes que Hacen Investigación desde la Escuela, 2009, pp. 26/29,58/59).

En el año 2008, me encontraba asumiendo la función de presidente de la Asociación de Graduados en Ciencias

9- En 2007, Miguel Duhalde me invita personalmente a participar de una publicación de la Red DHIE: Identidad del trabajo docente en el proceso de formación, Tomo 3, publicada en coedición entre la Escuela Municipal "Marina Vilte" de la CTERA y la editorial Miño y Dávila.

10- Con el tiempo esta denominación fue reformulándose atendiendo a los debates y reflexiones que se dio hacia su interior el mismo Colectivo, sosteniéndose en la actualidad la denominación Colectivo Nacional Argentino de Educadores y Educadoras que hacen Investigación desde la escuela.

de la Educación de Jujuy (AGCEJ) y en tal carácter, propuse a la Unidad de Investigación "Educación, Actores Sociales y Contexto Regional" de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Jujuy, gestionar nuestra inclusión en el Colectivo Nacional. Por aquella época la Unidad era dirigida por la Mgter Ana María Vásquez. La Dra. Ana María Zoppi, por su parte, se desempeñaba como coordinadora de la Red de Investigación Educativa de Misiones (Redine). Conversamos y discutimos previamente si nuestros objetivos institucionales serían acordes con los del Colectivo y habiendo constatado esto, me comuniqué con Miguel Duhalde para solicitar nuestra incorporación formal.
Habiendo recibido una respuesta positiva, nos incorporamos a una primera reunión de coordinación los días 9 y 10 de diciembre de 2008 en sede de la CTERA, Ciudad Autónoma de Buenos Aires. En esta reunión nos presentarnos a las otras redes y organizaciones que integran el Colectivo, quedando formalmente incorporadas a este. El objetivo central de dicha reunión fue definir líneas de trabajo para la realización de acciones conjuntas para el período 2009-2011, a saber:

- Definición sobre la participación de las Instituciones y Organizaciones del Colectivo en los próximos Encuentros de Investigación Nacional 2009 (realizado al año siguiente en Santa Fe) e Iberoamericano 2011, concretado en Huerta Grande, Córdoba, siendo el Colectivo anfitrión y organizador principal de este encuentro.
- Elaboración de propuestas para participar en una investigación nacional conjunta que se diseñaría para el año 2009 sobre: "La Investigación que se desarrolla en los Institutos de Formación Docente: Sobre qué, cómo y para qué se investiga en la Formación Docente". Para esta acción se contaba con preacuerdo de subsidio por parte del INFD (Instituto Nacional de Formación Do-

cente) del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Esta propuesta se terminó de perfilar en el encuentro, pero no logró concretarse por falta de apoyo del Ministerio, el cual destinó fondos a otros programas propios para la formación docente.
- Diseño de una publicación conjunta de las redes y organizaciones integrantes del Colectivo Argentino. En el encuentro se armó el plan de obra de esta producción conjunta la que fue publicada finalmente en 2009 por Noveduc con el título Investigación educativa y trabajo en red. Debates y proyecciones, donde la Unidad de Investigación Educación, Actores Sociales y Contexto Regional" junto a la Redine en la persona de Ana maría Zoppi participaron de un capítulo del libro titulado *Investigación educativa: ¿Qué es investigar en o desde la escuela?* La Asociación de Graduados en Ciencias de la Educación de Jujuy (AGCEJ) por su parte, participó de la escritura del capítulo denominado "Didáctica de la investigación educativa en la formación docente".

A partir de esta reunión de 2008, las tres instituciones del Norte Grande Argentino se integraron activamente al Colectivo Nacional de Educadores.
Dicha integración se concretó, especialmente, a través de la participación de miembros de estas instituciones en los Encuentros Nacionales que organizó el Colectivo, en publicaciones, como también en los documentos para la discusión que circularon entre las redes y organizaciones que lo integran, o en notas dirigidas a las áreas educativas del Ministerio de Educación de la Nación en las que realizamos planteos críticos, en carácter de manifiestos o posicionamiento político, sobre el desarrollo u orientaciones sobre algunas políticas educativas con las que no se acordaba.

Estas y otras acciones en relación al Colectivo Nacional fueron sostenidas en el tiempo, con distintos grados de participación según las épocas, los momentos políticos y la dinámica interna del propio movimiento. No fue un trabajo sencillo para nosotras; fue necesario construir nuestro lugar dentro del conjunto de las redes y organizaciones que lo integraban. Nuestra base de conformación identitaria común, generalmente desde la diversidad de nuestra procedencia académica, significó muchas veces la emergencia de ciertas resistencias junto a acalorados debates al interior del Colectivo. Pero la pluralidad ideológica, de formas de trabajo y principios pedagógicos que caracteriza el Colectivo no fue un impedimento para que pudiéramos continuar siendo parte de ese valioso espacio, destacando más los aspectos y objetivos comunes que aquellos que nos distanciaban.

Un dato importante a destacar es que en los años 2015 y 2016 nos cupo la gran responsabilidad de organizar los Encuentros Nacionales del Colectivo. A la Unidad de Investigación le correspondió la octava edición, concretada los días 13,14 y 15 de agosto de 2015 en San Salvador de Jujuy. La Redine, por su parte, organizó el IX Encuentro los días 14 al 17 de septiembre de 2016 en tres sedes de la Provincia de Misiones.

En este transcurrir, también fueron cambiando los referentes institucionales por la rotación necesaria de autoridades o por la necesidad organizativa de incluir a otras personas y de este modo distribuir tareas y compartir responsabilidades. De este modo, en la Unidad de Investigación la tarea de sostener la pertenencia con el Colectivo fue asumida luego por Graciela Wayar, en su carácter de directora alterna de Ana María Vásquez; luego por quien escribe, al asumir la dirección de la Unidad en el año 2012, y recientemente, por Clarisa Hernández quien desde fines del año pasado es la actual directora. En el caso de la Redine, comenzamos a conocer a otras

colegas que se fueron sumando a la tarea, como la Mgter. Claudia Giménez, la Prof. Mónica Oudin, la Mgter Fernanda Niño y otras tantas colegas que le han puesto mucho tezón y compromiso a este recorrer compartido.

El trabajo conjunto en jornadas de investigación educativa

Más allá de nuestro camino compartido realizado en el marco del Colectivo Argentino de Educadores y Educadoras que hacen investigación desde la escuela, también fuimos generando y articulando otro tipo de acciones. La más importante refiere al intercambio de docentes investigadores en distintas jornadas científicas que ambas instituciones organizan en sus provincias.

Así, por ejemplo, nuestra Unidad de Investigación, desde el año 2014, cada dos años, organiza las denominadas Jornadas Regionales de Investigación Educativa (JORINVEDUC). En estas son invitados a participar docentes investigadores y estudiantes de la Redine, no solo en calidad de expositores o asistentes, sino también como parte de la organización y coordinación de estas jornadas. Así en las I Jornadas (I-JORINVEDUC-2014), algunas colegas de Misiones coordinaron comisiones de trabajo y elaboraron los respectivos informes para las relatorías. En ocasión de la segunda edición de las jornadas (II-JORINVEDUC-2014), fueron invitadas para participar de algunos paneles que se propusieron en el evento, tal es el caso de María Claudia Giménez quien integró el panel denominado: "La formación y profesionalización docente como objeto de investigación: Experiencias, proyectos y desafíos", junto con la Dra. Solange Martins de Oliveira Magalhães. Universidad Federal de Goiás (UFG), Brasil; la Mgter. María Gabriela Soria (UNSa) y quien suscribe. También, cuando a la Unidad de Investigación le correspondió ser sede del IX Encuentro Nacional del Colectivo de Educadores y Educadoras que hacen investigación desde la escuela en el año

2015, recibimos la gran colaboración de las colegas de la Redine en la coordinación de comisiones de trabajo, contando asimismo con una gran cantidad de expositores de Misiones, tanto docentes como estudiantes, quienes con mucho esfuerzo se allegaron a nuestras tierras altas para compartir sus producciones investigativas y para participar de las Visitas Pedagógicas que organizamos en el marco de dicho encuentro.

Por su parte, la Redine también posee una trayectoria en desarrollar eventos similares. Desde el año 2003 viene organizando sus tradicionales Encuentros Provinciales de Investigación Educativa que, en 2009, adquirió el alcance de "regional". Justamente en ese último año se concretó la tercera edición de dichos encuentros. Los docentes investigadores de la Unidad de Investigación fuimos invitadas a participar en calidad de coordinadoras de "talleres". Estos tenían la finalidad formativa de orientar el proceso de elaboración de proyectos de investigación de los estudiantes que estaban cursando la Especialización Superior en Investigación Educativa que se desarrollaba en aquel momento en Misiones. Así, los talleres que coordinaron nuestras investigadoras de la Unidad de Investigación fueron los siguientes[11]:

Taller Nº 1: Formación docente en los ISFD. Coordinadora: Ana María Vásquez.

Taller Nº 2: Adolescencia y escuela: Coordinadora: Elsa Mercedes Mamaní

Taller Nº 3: La Escuela como institución. Coordinadora: Graciela del Rosario Wayar.

Taller Nº 4: Educación y cultura: Coordinadora: Clemencia Postigo.

Taller Nº 5: Enseñanza y Aprendizaje en Ciencia y Tecnología. Coordinadora: Clarisa Hernández.

11- Hubo un sexto taller coordinado por Perla Dubovitzky y María Claudia Giménez, docentes de la Redine.

Como producto de esta actividad se extrajeron reflexiones acerca del valor del taller como espacio de formación e intercambio en el marco de ese encuentro[12].

Algunas palabras para concluir

Me resulta gratificante llegar a este punto del relato, pues al mirar retrospectivamente el camino recorrido, podría decir que el trabajo conjunto entre nuestra Unidad de Investigación y la Redine lleva ya, unos diez años de vida. Muchas historias y proyectos compartidos, que dieron como resultado el enriquecimiento académico y científico de quienes participamos en estos, pero también el fortalecimiento de las relaciones personales y sociales que nos atravesaron de modo espontáneo y con gran apertura de nuestras mentes y corazones.

Todo ello no podría haber sucedido si no se hubieran producido una serie de hechos como los ya relatados que hicieron que la sinergia de personas, voluntades, proyectos, cosmovisiones e ideas, permitiera la concreción de estos caminos conjuntos en el Norte Grande del país.

Entre algunas de las condiciones estructurantes que permitieron estas articulaciones podría señalar la conformación académica que signó la identidad de ambas organizaciones, esto es, la extracción universitaria de muchos de sus protagonistas principales, generalmente docentes, mujeres y pedagogas –aunque no exclusivamente–. Se trataba de dos grupos formados, pero a la vez en formación. La articulación docencia-investigación fue la puerta para su crecimiento y profesionalización como cuerpo profesoral. La investigación enriquece la tarea docente. Otra condición, fue el trabajo continuado y sostenido que ambas organizaciones realizaban con otros actores del sistema escolar, especialmente con

12- Ver: "Informe de la Comisión Académica del II Encuentro Provincial y Regional de Investigación Educativa" en *Red de Investigación Educativa de Misiones (Redine)*. Posadas, 2009.

los Institutos de Formación Docente. La relación formación-investigación era –y sigue siendo– uno de los objetivos que guiaron sus acciones, a tal punto que se gestaron proyectos formativos de gran envergadura en ambas provincias: la especialización en Investigación Educativa en Jujuy y el postítulo en Investigación Educativa en Misiones. También compartían su compromiso con la educación pública y la convicción del papel de la investigación en su mejora y transformación, de allí el ferviente interés común en desarrollarla en nuestras escuelas, instituciones y organizaciones de cada provincia.
Sin embargo, más allá de estas condiciones estructurantes, justo sería destacar en esta historización el papel que jugó un hecho casi fortuito, casi un accidente en el gran universo de la vida, como fue la presencia de una persona que contribuyó a que nuestros caminos investigativos pudieran encontrarse. Una persona especial, con una múltiple inserción institucional que permitió hacer de puente entre estas dos regiones del país. Se trata de Ana María Zoppi. En aquellos tiempos, ella era docente de la Facultad de Ciencias Exactas, Químicas y Naturales de la UNaM y una de las fundadoras de Redine en Misiones. Era también docente de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la UNJu, y desde ese lugar, fue la primera Directora de la Unidad de investigación[13]. Ana fue y siegue siendo para nosotras una colega estimada y respetada que sembró en ambas instituciones la pasión y el compromiso por la investigación educativa. Una querida amiga también, viajera incansable, que supo tejer los hilos entre el noreste y el noroeste argentino. Urdimbre a la que nos fuimos entramando y entrelazando, año tras año, hasta tomar consciencia de lo valioso que resulta dejar de caminar solo, para buscar la riqueza de la compañía. A ella cabe entonces, nues-

13 En realidad, sigue siendo, porque fue designada profesora emérita de nuestra Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales.

> tro agradecimiento, y el mío propio; con la certeza que habremos aprendido sus enseñanzas y que seguiremos trabajando juntas por mucho tiempo más.
> No quiero concluir estas palabras sin antes manifestar mi deseo que siempre haya caminos a transitar y que los proyectos no dejen de ser la excusa para encontrarnos, apostando siempre a la educación y la investigación en nuestros territorios periféricos.
>
> Susana Beatriz Argüello
> San Salvador de Jujuy, invierno de 2017

A partir de este analítico aporte de Susana a esta producción colectiva, podemos encontrar no solo el detalle de las acciones que fueron ampliando el horizonte de la Redine, tanto en su articulación horizontal con otras redes, como en su integración a colectivos nacionales e internacionales.

Aquí deseo destacar otra idea-fuerza por ella expresada, que atraviesa nuestra construcción de identidad y que se expresa en esos encuentros o conformaciones más generales.

Dice Susana:

> una condición del trabajo continuado y sostenido de estas organizaciones es que compartimos el compromiso con la educación pública y la convicción del papel de la investigación en su mejora y transformación, de allí el ferviente interés común en desarrollarla en nuestras escuelas, instituciones y organizaciones de cada provincia.

Capítulo 4

La Redine en la formación docente

EL POSTÍTULO "ESPECIALIZACIÓN SUPERIOR EN INVESTIGACIÓN EDUCATIVA"

A lo largo de todo este relato hemos dado evidencias de la ineludible e inescindible relación que, para nosotros, existe entre investigación educativa y formación docente permanente.

Allí fija nuestro norte Paulo Freire al ayudarnos a sostener que "no hay enseñanza sin investigación ni investigación sin enseñanza" cuando nos posicionamos, como nosotros pretendemos hacerlo, en la perspectiva emancipatoria que rige nuestro interés de conocimiento.

Anclado en este núcleo de significaciones se fue construyendo el entramado de la Redine con los institutos de formación docente y, también, la preocupación por contribuir al perfeccionamiento profesional de todos ofreciendo, y ofreciéndonos a nosotros mismos, instancias sistemáticas de aprendizaje de las prácticas de investigación.

A modo de referencia, retomamos la experiencia que veníamos construyendo en el desarrollo de una carrera, de parecida denominación, pero de posgrado, generada por la Unidad de Investigación "Educación, actores sociales y contexto regional" en la Universidad Nacional de Jujuy.

A nuestro juicio, oportunidades académicas como esas (recordemos que también habían llegado a beneficiar a algunos actores locales ofertas como las de CTERA-Comahue y la del Centro de Estudios Avanzados de la Universidad Nacional de Córdoba) eran las que daban garantías de un proceso de for-

mación serio, no oportunista e investido de niveles de exigencia en el estudio-trabajo que considerábamos necesarios.

Antes de continuar vale también una aclaración de por qué dijimos que era un desafío, también, para "nosotros mismos". ¿Quiénes éramos esos "nosotros"? Un grupo de colegas que trabajábamos en distintos ámbitos institucionales, pero teníamos en común nuestra pertenencia Redine.

Al desgranar los ejes del plan de estudios de la carrera que desarrollamos, podemos recordar los nombres de quienes tomamos esta iniciativa y constituimos el equipo docente:

Curso "Fundamentos de la investigación educativa"
Mónica Oudín (Facultad de Ciencias Exactas, Químicas y Naturales - UNaM) e
Ivonne Aquino (Facultad de Artes y Diseño - UNaM)

Curso "Perspectiva empírico-analítica en la investigación educativa"
Fernanda Niño (Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales - UNaM) y
Eduardo Simonetti (Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales - UNaM)

Curso "Perspectiva hermenéutica en la investigación educativa"
Claudia Giménez (Facultad de Ciencias Excactas, Químicas y Naturales - UNaM) y
Gloria Niella (Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales - UNaM)

Curso "Perspectiva sociocrítica en la investigación educativa"
Ana María Zoppi (Facultad de Ciecncias Exactas, Químicas y Naturales - UNaM) y
Francisca Wdoviak (Facultad de Arte y Diseño - UNaM)

Taller “Construcción del problema de investigación”
Héctor Jaquet (Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales - UNaM) y
Juana Sanchez (Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales - UNaM)

Taller de “Lectura y producción de investigaciones”, a cargo de docentes que reunieran las condiciones del perfil académico, seleccionados y designados por los institutos de formación docente participantes del proyecto. En estos talleres se esperaba mantener la apoyatura para la elaboración, a cargo de los estudiantes, de las investigaciones educativas que les permitieran acceder a la obtención del título, consideradas “trabajos finales de integración”.

Aquí queda claro que los colegas que formábamos este equipo docente, no solo no éramos parte del mismo “riñón institucional”, sino que, además, nos sentíamos referentes de perspectivas de investigación diferentes cuyo conocimiento, considerábamos, debería irradiarse para propiciar un desempeño en el campo sustentado en supuestos epistemológicos reconocibles y conscientemente asumidos.

A raíz de eso, con más razón, fue alto el nivel de respeto entre nosotros y, también, importante el esfuerzo que desarrollamos “hacia adentro” del equipo para no dejar nunca de discutir estas cuestiones en las que, sentíamos, debíamos ser referentes.

En relación con lo institucional, cabe aclarar que, apoyándonos en la legislación vigente, estábamos dispuestos a respetar y, de hecho, respetamos el criterio de incumbencia y autoridad que se había establecido para este tipo de carreras de postitulación: eran los ISFD los responsables de la oferta de estas alternativas de formación, en convenio con instituciones universitarias que dieran garantía de la solvencia académica esperada.

En nuestro caso, el Convenio fue entre Redine, desde su enclave institucional en la FCEQyN-UNaM y los siguientes ISFD que, ante una invitación extensiva a todos, tomaron des-

de sí la iniciativa de involucrarse en el proyecto (res. 590/ 2007 del Ministerio de Cultura y Educación de la Provincia de Misiones):

ISFD Nº 1- Leandro N. Alem
ISFD Nº 5 - San Ignacio
ISFD N º 9- Wanda
ISFD Nº 11- Eldorado
ISFD Nº 3 10- Posadas
ISFD Escuela "Estados Unidos del Brasil" - Posadas.

Así fue que la carrera se dictó en cuatro sedes, casi en simultáneo durante el año 2008. Estas fueron:

-Leandro N. Alem, (adonde se reorientó la mayoría de los interesados de San Ignacio)
-Wanda
-Eldorado
-Posadas (donde fueron atendidos, en la misma cohorte, pero con coordinaciones diferentes, los participantes de ambas Escuelas Normales).

Atento a lo que se expresa en la Justificación de esta carrera, partíamos de la siguiente concepción:

Definiciones básicas y referencias metodológicas

En todo el escenario científico contemporáneo y, muy especialmente en el de las ciencias sociales, el desarrollo de la práctica científica sufre los embates de profundas crisis epistemológicas. En el campo educativo, específicamente, es posible reconocer hoy la coexistencia de paradigmas que, consecuentemente, delimitan de distinta manera los supuestos, los objetos y las metodologías de investigación.

Por ello, además de las tradiciones heredadas en el tema, en esta propuesta de formación se postula la emergente necesidad de interpretar lo social desde modos alternativos y adecuados de conocimiento y de reconocer a la educación como una ciencia crítica, comprometida con la inexcusable y per-

manente vigilancia de su misión, de sus concepciones, de sus acciones y de sus resultados.

Acordarnos hoy de todo lo vivido en las circunstancias de trabajos Redine, en las cuales nuestra Red se fue configurando y, al mismo tiempo, mostrando, desde las prácticas, su identidad, nos permite hacer conscientes algunos hechos.

Por ejemplo, que siempre nos desafiamos, a nosotros mismos, a crecer.

A los que compartimos, más o menos, esta generación, no nos es ajeno que, en un clima de dependencia y consumo cultural dominantes, lo esperable y valioso era y es recurrir a los "especialistas" para todo. Ellos, generalmente "externos", son en ese imaginario los portadores de conocimientos que los educadores no solo no poseemos sino, difícilmente, alcanzaremos.

A nosotros no se nos ocurrió solo quedar en la denuncia de estos posicionamientos. Antes bien, confiamos siempre en nuestra capacidad de aprender para asumir una palabra propia. Lo hicimos con esfuerzo, pero... ¡lo hicimos y lo seguimos haciendo!

Por eso, también en ocasión de esta carrera, asumimos el desafío de constituir el equipo de responsables con docentes "locales". Obviamente, debíamos poseer los perfiles académicos requeridos, pero, siempre fuimos los redinescos los que nos hicimos cargo de estas aventuras de conocimiento.

Aquí, nuevamente, intercalaremos la voz de algunos participantes para acercarnos a las vivencias que nos aportó el desarrollo colaborativo de este proyecto.

En primer lugar, veamos este aporte de Amalia Ciamarra, que se desempeñaba como directora de uno de los ISFD con los que se celebró el Convenio para el desarrollo de esta carrera. En su relato de todo el itinerario recorrido en el vínculo con la Redine, se refiere a esto, pero, además, a varias otras actividades que resultaron de nuestra interacción.

> En el año 2000, el Profesorado de la Escuela Normal Superior N°1de Leandro N. Alem, se acreditaba como Ins-

tituto de Formación Docente continua, en las funciones de: Formación Inicial, Capacitación y Perfeccionamiento, Actualización académica y Promoción de la Investigación y Desarrollo, siendo esta última, una necesidad constante en la formación docente.

Como directora del Instituto transite procesos de transformación continua. Uno de los desafíos tenía que ver con la necesidad de poner en debate la relación entre investigación y formación docente, el porqué y para qué producir conocimiento en los institutos de formación docente. ¿Cómo dialogan los conocimientos producidos con las problemáticas presentes en el sistema formador? ¿Cómo se vincula la investigación con las prácticas de formación inicial, continua y de apoyo a las escuelas? Esta búsqueda de respuestas, quienes trabajamos en educación y estamos en formación docente, sabemos que no es tarea fácil.

Desde 2003, la educación se instala centralmente en el conjunto de las políticas sociales y promueve una perspectiva de inclusión en la escuela para todos/as, sin distinciones ni discriminaciones, ampliando condiciones institucionales para que ello ocurra.

En el año 2006, surge el 1er Foro de estudiantes y docentes de la provincia de Misiones. En este ámbito se planteó la necesidad de formación en investigación. Así fue como nos involucramos en la concreción de un Proyecto Cooperativo entre la Facultad de Ciencias Exactas Químicas y Naturales de la UNaM y siete ISFD de la Provincia de Misiones. El acercamiento a la Universidad nos permitió ingresar a la Red de educadores, como sistemas que habilitan las posibilidades de formación permanente. Es así que fuimos participando en diferentes instancias formativas, en talleres de investigación, promovidos por la Universidad, con referentes destacados como la Doctora Zoppi y su equipo de colaboradores, que ya venían trabajando en red.

> En el año 2011 nos animamos a participar en la Expedición Pedagógica. En esta oportunidad, nos visitaron docentes de otros países. Fue un encuentro cargado de emociones, compartimos diversidad de experiencias donde aprendimos a tender redes con otras instituciones y otros actores; resignificar espacios como modos de crear y recrear formas de generar y fortalecer procesos de producción de conocimiento.
> En el año 2013, en la convocatoria Nacional de Proyectos concursables "Conocer para incidir en los aprendizajes", fuimos acompañados por la doctora Ana María Zoppi y el coordinador provincial de Investigación Sergio Sánchez. Elaboramos un proyecto de investigación, incorporando al equipo investigador a estudiantes del último año de la formación inicial. El recorrido transitado fue un desafío que nos posibilitó continuar participando en la Red y, en esta oportunidad, vivimos nuestra primera experiencia de "lectura entre pares "en el marco del IX Encuentro Nacional del Colectivo Argentino de Educadoras y Educadores que hacen Investigación desde la Escuela y V Encuentro Provincial de Investigación Educativa. Experiencias que nos permite "pensarnos" y "pensar con otros" la importancia de estos espacios de encuentros, y reconocernos como "sujetos políticos", como "intelectuales de la pedagogía" que generan movilización social por la educación y la construcción colectiva sobre la diversidad, desde la participación democrática.
>
> Amalia Ciamarra

Así nos cuenta nuestra colega Mónica Oudín, qué significó para ella la participación en este postítulo, en carácter de docente corresponsable del módulo introductorio.

Una formación a contracorriente

Remontarme a escribir acerca de la carrera de postítulo en Investigación Educativa, es pensar ahora lo que esta experiencia significó, por un lado, en mi desarrollo profesional, en mi formación y, por otro, en la formación de los compañeros docentes que cursaban esta carrera.

Al principio, cuando me convocaron para ser docente de esta carrera superior, no lo podía creer, me pregunté una y mil veces por qué a mí.

Encontré ciertos recuerdos que, considero, a esa altura constituyeron una intensa experiencia –sí, así lo viví-: la que compartimos a finales de los noventa con Ana, en el IFD de la Escuela Normal Superior "Estados Unidos del Brasil". Experiencia que fue para mí un quiebre entre el pensar la investigación educativa para otros, para los "expertos" y pensarme desde la investigación educativa con otros, en y para las propias prácticas.

Entonces, tal vez recuperar esa experiencia que, como dice Larrosa, es "lo que me pasa", en tanto me pasa a mí, fue una situación que viví intensamente y fue como dije, un giro en mi vida profesional, en mis concepciones.

Así, desde ese lugar formativo y vivido, asumí ser docente del postítulo, con mucha convicción, con mucho desafío y orgullosa de que me hayan convocado, que confiaran en mí. Ahora, el desafío era enorme, junto con mi compañera de ruta, Ivonne, éramos las que teníamos que dar apertura en cada una de las sedes, con el primer curso de "Fundamentos de la investigación educativa" a la carrera de Especialización Superior en Investigación Educativa.

Se me vienen a esta altura de las circunstancias muchas imágenes, pero, entre ellas, las de la preparación, organización del curso con mi "compañera rutera", así nos llamábamos. Reflexiono ahora: sí que recorrimos la Provincia con esta utopía formadora. Nosotras todo, todo

lo dialogábamos a través de correo electrónico, ella en Oberá y yo aquí, en Posadas. Reconozco que nunca habíamos trabajado antes. Fue impresionante como buscamos a todas luces sincronizarnos, coordinar, fuimos reconociendo en cada una sus aspectos fuertes y que podíamos aportar en esta formación.

Este curso significó formación, trabajo en equipo, compromiso, desafío. Recuerdo que tomaba el colectivo los viernes a la mañana y la esperaba a Ivonne en la estación de servicio de Santa Ana, de allí rumbeábamos para Eldorado. Una vez que terminamos esa sede, nos fuimos a Wanda, luego Posadas, San Ignacio, Leandro N. Alem. Realmente fue una intensa, muy intensa y formativa experiencia. Nos permitió conocer qué pasaba con los colegas maestros, profesores en nuestra Provincia, conectarnos con ellos, con sus prácticas, con sus realidades.

Cada sede fue muy singular, los colegas siempre dispuestos, abiertos a compartir, a aprender, a construir con nosotros y con otros. Fue, a mi criterio, una propuesta intensamente formativa, con sus debilidades y con sus logros. Buscábamos en todo momento correrno s de la mirada centrada en la forma tan directiva de "capacitación" instalada muchas veces desde las políticas, para pensar seriamente en una propuesta de "perfeccionamiento en y con otros". Sentía que los colegas, compañeros docentes de las distintas sedes, venían con muchos deseos de aprender, de compartir experiencias que se tornaban a cada paso en formativas. Teníamos ganas, entusiasmo, compromiso.

También advierto que era casi una propuesta contracorriente, pues en el mismo momento que buscábamos trabajar de manera rigurosa, intensa y con mucha exigencia en el plano académico, se atravesaban otras "alternativas" de postítulos que ofrecían certificaciones rápidas, con menores requisitos, con mejores valoraciones y todo en menor tiempo.

Es cierto que esta carrera surgió de un proceso cooperativo, construido colaborativamente entre varios Institutos de Formación Docente y la Facultad de Ciencias Exactas, Químicas y Naturales, a través de la Redine. Fue, a mi criterio, la modalidad de trabajo asumida un proceso bien innovador. Surgió porque se buscaba potenciar el lugar del docente investigador de su práctica, pero también, como lo plantean las visiones sociocríticas, construir una manera de ser docentes como intelectuales transformadores. Por eso la investigación educativa se torna, en este sentido, en un aspecto ineludible en la práctica de un docente emancipador.

Por eso creo que los docentes cursantes del postítulo que se mantuvieron en la carrera, estaban convencidos del valor de esta modalidad formativa que les proponíamos. Tal vez, en nuestro proceso, algo no advertimos: especialmente, que no lográramos que quienes cursaran concretaran sus trabajos finales. Me pregunto hoy: ¿fue la rigurosidad?, ¿el trabajo contracorriente con el sistema de formación instalado?, ¿fueron las condiciones laborales de los docentes que no acompañaron para que terminaran su formación?, ¿fue la propuesta de evaluación? No sé, esa parte de la experiencia me dejó, aun hoy, un sinsabor y sigo preguntándome, a veces me siento en deuda con quienes cursaron en ese sentido. También es cierto que ofrecimos siempre orientaciones, apoyo, guías para construir la propuesta de investigación. En fin, algunos lo lograron, eso nos muestra que era posible.

Respecto a nuestro curso, en particular, creo que era intenso, bien dinámico en el sentido que buscaba, a todas luces, movilizar las ideas anidadas acerca de ciencia e investigación educativa. Todo el tiempo se generaba discusión para invitar a los cursantes a pelearse con la concepción dominante de ciencia, pelearse con las ideas acuñadas, para ver de dónde surgían, quién las instaló,

desde qué perspectiva mirábamos y decíamos lo que decíamos. Pusimos en valor la necesaria "reflexión epistemológica", en términos de Vasilachis. Esta fue una situación que generó grandes debates y discusiones al interior del curso.

Creo que logramos, cuando reflexiono ahora acerca de este curso, poder ayudar a advertir que:

-La producción científica siempre es un debate entre pares, que involucra ideas comunes, diferentes, discusiones.

- La investigación compromete al investigador como sujeto en un contexto sociohistórico, que tiene que ver más con el aprendizaje que con la enseñanza. Se reivindica al sujeto como alguien que produce la ciencia.

- Se reconozca y valoren las distintas opiniones, perspectivas, puntos de vista, la importancia del debate y construcción colectiva.

- Hay que rescatar siempre lo humano de la investigación. La importancia del pensamiento libre, de lo comunicable, lo criticable. La condición es que pueda ser criticado, rasgo esencial del conocimiento científico.

-Lo esencialmente científico no es lo que ya está, sino aquello que asegura una producción con determinados rasgos, la criticidad, lo no dogmático, lo no estabilizado, tiene que poder ser tomado como algo en proceso.

-Logramos hacerles ver que lo único ineludible de la ciencia es la dimensión crítica del pensamiento, que se puede aplicar desde la argumentación. La crítica: es un ejercicio fundamentalmente de pensamiento, donde tiene que haber argumentación, va más allá de una apreciación subjetiva. El ejercicio de argumentación se da cuando existen razones comunicables, sustentables, sostenibles. Se rescata lo humano, el

pensamiento libre, lo comunicable, lo criticable. La condición es que cualquier afirmación pueda ser criticada, rasgo esencial del conocimiento científico.

-Vale lo no dogmático, lo no estabilizado, tiene que haber algo que lo enfrente, lo ataque, tiene que poder ser tomado como algo en proceso.

Por otra parte, consecuente con este proceso, otro aspecto a rescatar del curso que me correspondía co-coordinar es que trabajábamos los procesos reflexivos en un diario del investigador y, en cada presencial, analizábamos algunos fragmentos de ese diario.

Finalmente, quiero recuperar, de la organización de la carrera, la visión de equipo de trabajo que asumíamos. Nos reuníamos quienes coordinábamos los cursos para pensar esta práctica formativa, la planificábamos, tuvimos que estudiar y mucho. Si bien muchos de nosotros veníamos de formaciones específicamente en el campo de la investigación educativa, creo que el encuentro, el diálogo enriquecedor, el respeto entre pares fue bien constructivo. Hoy, a la distancia, solo considero que, como equipo, tendríamos que haber analizado más el contexto de nuestros cursantes, especialmente para acompañar la construcción de los trabajos finales de la mayoría de los ellos.

De igual forma creo que nuestras intenciones tenían que ver con buscar transformar a los sujetos desde el diálogo crítico, abierto, sincero, el encuentro cara a cara. Situación que iba a todas luces a contracorriente, si miramos las prácticas formativas dominantes. Buscábamos, como ya lo dije, desde nuestro lugar formar educadores críticos, emancipados, intelectuales del curriculum. Fue, a mi criterio, un proceso formativo rico y complejo. Constructivo, respetuoso del otro como sujeto. Buscábamos poner en valor sus propias prácticas para, desde allí, analizarlas y construir entre todos.

Alicia Mónica Oudín

A través de Alejandra Chimenti, podremos saber cómo se vivió la labor de profesor coordinador del Taller de Lectura y Producción de Investigaciones. Recordemos que estos docentes responsables eran propuestos y designados por los Institutos de Formación Docente que participaban del proyecto. En este caso, estamos hablando de la sede Eldorado.

Redine y el postítulo de Investigación Educativa

> Uno de los aportes indiscutibles de Redine fue la instalación de la necesidad de formación en investigación que aportó a la carrera docente. Se incorporó la idea de que todo docente puede y debería ser investigador de su propia práctica, y esto demandaba una preparación específica. Para acompañar esta necesidad, parte del equipo docente que integraba la Redine creo la carrera denominada "postítulo en Investigación Educativa" que, en muchos casos, se desarrolló en escuelas Normales de la Provincia.
>
> Aunque breve, tuve el orgullo de participar de un Taller de Escritura Académica incluida en el plan de estudios de dicha propuesta, cuando se desarrolló en la localidad de Eldorado.
>
> Desde las prácticas realizadas en este módulo se apuntó a fortalecer el desarrollo de competencias discursivas consideradas valiosas e imprescindibles para el desarrollo de trayectorias personales y profesionales. Particularmente, se apuntó a la posibilidad de recuperar y producir saberes desde el discurso escrito, y a la reflexión sistemática sobre procesos de escritura propios y ajenos, que implicó el manejo de diversidad de tipologías textuales que instala el discurso social pero, fundamentalmente, el discurso académico.
>
> Los trabajos presentados fueron el resultado de formas avanzadas de conciencia metalingüística y metadiscursiva de la propia experiencia profesional y se favoreció

> la construcción de la función docente como productora de conocimiento.
>
> Alejandra Chimenti

Para la construcción de esta historia-memoria que estamos desarrollando, tenemos en este caso también interesantes aportes de dos colegas que participaron como "estudiantes" de este postítulo de Investigación Educativa en la sede Leandro N. Alem. Son ellas las profesoras Silvia Salomon y Patricia Hartwig. Veamos, a continuación, sus comentarios.

Mi visión de la Especialización en Investigación Educativa - Redine

> Fui cursante del postítulo Especialización en Investigación Educativa en la sede Escuela Normal Superior N° 1 de Leandro N. Alem.
> Constituyó una experiencia muy formativa y del tipo "dar vuelta la cabeza". Si bien hasta el día de la fecha no he podido hacer mi tesina y obtener el título de especialista, la cursada de los diferentes módulos, la lectura de bibliografía específica, pertinente, con la fundamentación clara y precisa de su elección y el intercambio con colegas de diferentes ámbitos de formación y preparación, así como la orientación oportuna de las docentes a cargo, aportaron a esta etapa un condimento especial.
> Más arriba decía que fue una experiencia del tipo "dar vuelta la cabeza" porque, en mi caso, por la formación profesional de base que tengo (profesora en Matemática y Física), la investigación siempre ha sido considerada desde el punto de vista cuantitativo descriptivo.
> La oportunidad de entrar en contacto con otras formas de investigar, como la experiencia interpretativa o la sociocrítica, fue realmente un desafío. Conocer su forma de trabajo y leer algunas propuestas de este tipo, me brindaron otra mirada para la realidad del aula o lo ins-

titucional. Todavía me queda un pasito importante que es involucrarme en alguna de las dos modalidades y ponerla en práctica. Aun así, me permitió mirar el ámbito del aula desde otro punto de vista, como un espacio rico y accesible para la observación, la experimentación, la puesta en práctica de nuevas propuestas y la investigación, aún sin un registro muy sistemático.

En cuanto a la experiencia en Redine, la misma se inicia con la presentación de nuestros avances de tesina para el pos título y como una instancia de formación más dentro de la Especialización. Luego me sumé a través de la FCEQyN o del ISFD donde trabajo.

Es interesante su modalidad u oferta de puesta en acción de espacios de encuentro y de intercambio de experiencias, como la Expedición Pedagógica, la lectura entre pares, el conversatorio, entre otras. La Expedición Pedagógica, por ejemplo, nos permite acercarnos a la realidad concreta de las instituciones del lugar que nos recibe, conocer *in situ* su contexto, sus valores, así como la lectura entre pares nos brinda la posibilidad de revisar nuestras escrituras y producciones a la luz de miradas de colegas que, como nosotros, vivencian realidades similares en sus lugares de trabajo y aportan desde su experiencia o desde sus reflexiones teóricas.

Valoro también la descentralización que ofrece al buscar diferentes sedes en el marco de un mismo encuentro, para ponernos en contacto directo con las realidades, distintas aún en una misma provincia.

Ambas son ofertas que nos construyen como personas y como profesionales de la educación, acercándonos elementos que hacen a nuestra formación e integrándolos en un contexto más cercano a nuestras realidades. No son tiempos sencillos pero es bueno repetirlos y continuar generando redes que continúen su entramado aún después de estos encuentros. No debemos esperar que esto suceda “desde arriba”, quienes hemos tenido

> la oportunidad de vivenciarlo, debemos tomar la posta de mantenerlo y acercarlo a nuestros lugares de trabajo, constituyéndonos en pequeños nudos de esta gran red.
>
> Silvia Salomón

Agrega Patricia Hartwig:

> En el año 2008 inicio la Especialización en Investigación Educativa, en el Instituto de Formación Docente – Escuela Normal Superior N° 1 de Leandro N. Alem, en el marco del Proyecto de postítulo cooperativo entre la FCEQyN - UNAM y los IFD de la Provincia.
> Durante los años que transcurrió este período de formación, puedo considerar un tiempo de umbral, de intensa experiencia profesional en relación a las diferentes perspectivas de investigación educativa. Desde el punto de vista teórico – metodológico, la propuesta de formación fue amplia, significativa y representativa.
> Cada encuentro lo vivía con intensidad, con deseo por participar y construir conocimiento.
> Haciendo una mirada retrospectiva, es en este contexto que entro en contacto con el Colectivo de Docentes que Hacen Investigación Educativa. Fue un universo extraordinario poder encontrar colegas con intereses similares de pensar, problematizar y construir sobre los procesos educativos.
> En el 2009 participé en uno de los Encuentros organizados por la Red de Investigación Educativa de la FCEQyN, como asistente.
> Pero ya en el 2010, con incertidumbre y expectativas ante este universo nuevo para mí, participé como expositora en el X Encuentro Nacional de la Red DHIE y al V Encuentro Nacional del Colectivo de Educadores que hacen investigación desde la Escuela. Invité a participar del encuentro a una docente de la escuela primaria, quien tuvo una vasta

participación en el desarrollo del proyecto presentado; con la misma compartíamos espacios, experiencias y reflexiones críticas acerca de la práctica de enseñanza.

Fue mi primera experiencia de "lectura entre pares" que, como instancia de construcción colectiva de conocimiento educativo a partir de los trabajos personales, causó grandes desafíos, como así también exponer mis ideas ante otros colegas de diversos niveles educativos, en un marco tan importante de encuentro.

La Expedición Pedagógica del 2011, al participar con colegas de otros países, de los debates y reflexiones críticas sobre educación, en los que cada voz tuvo fuerza desde la interculturalidad, fue enriqueciendo este camino imprescindible de la investigación.

A lo largo de estos años intento estar en contacto con la Red.

Ante esta necesidad, en el 2015 solicito compartir un espacio colectivo de investigación educativa dentro de la Universidad, en el cuál nuevamente entro en contacto con aquellos profesores de la Especialización y participo junto a ellos y otros colegas de un proceso complejo de investigación-acción educativa.

Actualmente me surgen muchas preguntas acerca de la Red de Investigación, de su significatividad y sentido en nuestra Provincia, en el contexto político educativo actual provincial, ante las necesidades educativas evidentes y expuestas por todos los actores del devenir escolar y de todos los niveles educativos. En nuestra Provincia, ¿qué es construir conocimiento en y desde una red educativa? Actualmente, ¿cómo funciona la red de educadores a lo largo de toda la provincia?, ¿cuáles son sus características?, ¿qué necesidades o dificultades reconocen las voces que forman parte de la Red?, entre otros tantos interrogantes.

Patricia Hartwig

En estos aportes, nuevamente vemos testimonios de cómo, una vez que cualquiera de nosotros se acerca a alguna de las actividades de la Red (en este caso, la carrera de Especialización) quedan vivencias que conducen a persistir en esta vinculación.

Es cierto, por ejemplo, que fueron muy pocos los colegas que pudieron terminar y acceder al título que ofrecía, pero casi todos siguen "enredados" y participan de nuevos proyectos que se van desencadenando.

Evidentemente, para satisfacción de todos, "la educación va más allá de la titulación". Seguir involucrados, ya con un mayor grado de conciencia de por qué se hace esta elección, es un logro colectivo nada despreciable en esta relación entre Investigación educativa y desarrollo profesional docente que estamos propiciando.

LAS ACCIONES DE POSTGRADO

En nuestra intención de contribuir al permanente perfeccionamiento de los docentes, y habiendo comprobado como educadores que "al enseñar, se aprende", la experiencia de la carrera de Post-titulación que acabamos de describir, nos dio alas para soñar con un nuevo emprendimiento: promover la apertura de una carrera de posgrado, a nivel de especialización.

Quisimos construirla como un proyecto cooperativo inter-facultades y, para ello, trabajamos con entusiasmo junto a colegas de la UNNE y la UNaF. En nombre de nuestra Facultad (la FCEQyN-UNaM) compartimos la tarea con Silvia Caronía y Cristina Pastori, como representantes de la Redine.

El proyecto no cristalizó y decidimos proponernos algo menos ambicioso: concretamente, la promoción y desarrollo de un Ciclo Académico de Post-grado en Investigación Educativa, que fue aprobado por el Consejo Académico de la Facultad a la que pertenecemos por resolución 119/11.

Así llevamos a cabo, con muchas satisfacciones, tres cursos de posgrado. A saber:

-"Fundamentos de la investigación educativa", a cargo de nuestras compañeras Mgter. Ivonne Aquino y Mgtr. Mónica Oudín, en septiembre/octubre del 2011.
-"Metodología de la investigación en didáctica de la matemática", a cargo de Silvia Caronía, en el año 2012.
- "La construcción teórico-metodológica del problema de investigación", a cargo de nuestro colega Héctor Jaquet, en agosto/septiembre de 2014.

Aún tenemos, como Redine, expectativas de continuar en este camino. Solo la urgencia por atender otros compromisos en los que nos hemos involucrado, ha detenido un poco nuestras acciones en este tema, por el momento.

OTRAS ACCIONES EN RED

Aprovecharemos aquí, siguiendo el entretejido de voces que nos proponemos, textos de colegas miembros de la Redine que dan cuenta de otras experiencias, obviamente descentralizadas pero "enredadas".

Así, sigamos disfrutando del relato de Alejandra Chimenti.

Experiencias de escritura con maestros de Montecarlo. "Los docentes nos escribimos" I y II - Presentación en Encuentro de Redine

> A partir de la convocatoria que cursara la Asociación de Maestros de la localidad de Montecarlo- Misiones, se realizaron en los años 2008 y 2009 talleres denominados "Los docentes nos escribimos I", primero, y "Los docentes nos reescribimos II" en el segundo año, que se organizaron en torno a tres "misiones": recuperar el valor de la palabra, recuperar el valor del recuerdo y recuperar el yo docente-escritor. Experiencias surgidas a partir de estos encuentros fueron presentadas en la Re-

dine 2013 que tuvo sede en esta localidad por el activo compromiso y el accionar de esta misma Asociación.

Se consideró, entonces, que el insumo recuperable para este taller fueran las mismas experiencias docentes. Pero para ello, previamente, se implementaron estrategias para reflexionar sobre la propia palabra escrita y sobre la idea de recuperación de las innovaciones docentes vinculadas con las prácticas de escritura. Fue necesario e importante debatir sobre la devaluación o la presencia de la escritura en el ámbito de la escuela y de la sociedad, de su sustitución por la imagen, pero también sobre la falta de motivación para sus prácticas, que no favorece la recuperación de la denominada función social de la escritura en cuanto a que, cuando alguien escribe algo pretende, al menos, ser leído por alguien. Se llegó a la conclusión de que no es así como se piensan las estrategias en el aula. Además se pudo reconocer que, en las propuestas didácticas, es el propio docente quien no le da un valor preponderante ni a la escritura de sus alumnos, ni a la propia. Por lo tanto, se hace necesario que se pueda resignificar y revaluar el lugar de la palabra escrita en el aula para poder contar, compartir, mantener la memoria, dejar testimonio de lo que se piensa, poner de manifiesto lo que se siente, lo que se opina, lo que se inventa.

La propuesta fue, también, empezar a escribir pensando en construir conocimiento, para que como docentes nos probemos en nuestra capacidad de ver, de observar y de darle consistencia a nuestras ideas y a nuestras experiencias; para sentir que podemos aproximarnos a la realidad y plasmar nuestros conceptos en un papel; recuperar el valor de los recuerdos y escribirlos para reflexionar luego sobre ellos: el cuento que me contó alguna maestra, las circunstancias en que lo hizo; o el recuerdo de alguno de los textos que escribieron mis alumnos y cómo puedo recuperarlos a través de mi renarración.

Los talleres de escritura para maestros pusieron en evidencia que, en el terreno del ejercicio profesional está, al menos debilitada, -cuando no, ausente-una práctica de escritura autónoma y placentera que acompañe las rutinas docentes.

Se ha observado que no solo la actividad de producir textos ha perdido el protagonismo tradicional que se vincula con la esencia de la escuela misma, sino que las propuestas que se concretan no forman, a través de estas prácticas, un hábito placentero.

Lo valioso de esta experiencia fue poder problematizar la temática de la escritura como inherente a la institución educativa, como vehículo de la circulación del conocimiento, como instrumento con el que se construye pensamiento y como medio para que las ideas se liberen de prejuicios, se aclaren, se enriquezcan, se ahonden.

Pero por sobre todo, planteó el desafío de proponerse itinerarios posibles para la concreción de expectativas que, al menos, supongan un docente que "escribe" en el aula y fuera de ella, que "se escribe" para recuperar sus vivencias en el aula, y que propicia y promueve el deseo de escribir a sus alumnos.

Un escenario complejo: Introducir la Investigación Educativa en un ámbito de ciencias duras

La actividad de investigación requiere un espacio institucional donde prime un ámbito de libertad que posibilite el desarrollo de un espíritu cuestionador y problematizador.

María Teresa Sirvent

N*o existe acción compleja sin reflexión durante el proceso; la práctica reflexiva puede entenderse, en el sentido general de la palabra, como la reflexión sobre la situación, los objetivos, los medios, los recursos, las operaciones en marcha, los resultados provisionales, la evolución previsible del sistema en acción.*

Philippe Perrenoud

En la Facultad de Ciencias Forestales de la UNaM, durante el ciclo lectivo 2011, se realizó una valiosa experiencia piloto, en un espacio universitario de Formación Docente, que surgió a partir de la consideración del conocimiento como un campo de intersección entre procesos que suponían, prejuiciosamente, lógicas diferenciadas, en este caso, el de la formación de un profesor de biología y el de la investigación socioeducativa. Para ello, en uno de los módulos optativos que ofrece la carrera de Profesorado en Biología que allí se desarrollaba se propuso como innovación, un trabajo titulado "La Investigación Educativa en la Formación Profesional Docente". Justamente, se sostuvo como eje fundamental que la presencia de la investigación y la experimentación pedagógica debería considerarse un capítulo insoslayable en el proceso de construcción de la profesionalidad docente desde las instituciones formativas.

Se planteó que los sujetos en formación deben apropiarse de herramientas teóricas y metodológicas para el desarrollo de habilidades específicas que les permitan comprender la complejidad de lo social y lo cultural, para participar de un ejercicio hermenéutico que ponga en evidencia a la educación como una ciencia crítica y comprometida, que demanda la propia vigilancia de los actores responsables, quienes deben tener la posibilidad de intervenir como sujetos protagonistas en los procesos de construcción y transformación social, y no solo para el cumplimiento de una normativa nacional de los Profesorados. Por el contrario, se consideró como parte sustancial del proceso de desarrollo profesional y del mejoramiento de las prácticas de los noveles docentes, con la deseable perspectiva de propiciar la posibilidad de institucionalizar una política de investigación pedagógica, que, lamentablemente, no pudo concretarse. Pero vale destacar que algunas semillas se sembraron.

No puedo olvidar la positiva respuesta –en medio de un escenario de laboratorios y experimentos–, a la ambiciosa propuesta de generar el "Diario del investigador", confeccionado por los estudiantes, que incluiría el registro de ideas propias y construcciones elaboradas durante el dictado del módulo; interrogantes que surgieron del material teórico o de los encuentros presenciales, que promovieron instancias de metacognición posteriores y producciones individuales y grupales de potenciales anteproyectos de Investigación Educativa. ¡Una gota de rocío humanístico que pareció calar hondo!

Una nueva evidencia de que la formación en investigación posibilita el desarrollo de la autonomía y la responsabilidad profesional, y, que todo proceso investigativo, por más sencillo y elemental que sea, se constituye en un proceso de enseñanza y de aprendizaje en el que cada una de las instancias metodológicas sigue una marcha compleja, no lineal, de formulación y reformulación; donde se ponen en juego las experiencias personales y las prácticas educativas, que también requieren la conformación de un equipo de trabajo que promueva el intercambio, la comunicación y la articulación de diferentes roles.

A pesar de lo aislado de esta propuesta, quiero destacar que en el Encuentro de la Redine de 2016, egresados de esa carrera que tuvieron la experiencia de participar del módulo, presentaron trabajos de Investigación Educativa que protagonizaron y que actualmente continúan. ¡A veces una golondrina hace verano!

Alejandra Chimenti

La Facultad de Arte y Diseño (UNaM) y la Educación Tecnológica. Construcción de una praxis reflexiva de las trayectorias de formación docente interdisciplinaria

Se presenta un relato que recupera parte de un proceso de investigación-acción que se desarrolló entre los años 2014 y 2016, en el tercer año del Profesorado en Educación Tecnológica de la Facultad de Arte y Diseño. El mismo partió de un trabajo interdisciplinario que involucró a las áreas Desarrollo Docente III y Filosofía y Ciencias Sociales III, en la búsqueda de nuevos modos de llevar adelante procesos de formación docente desde una visión articulada, a fin de promover una actitud crítica en futuros Profesores en Educación Tecnológica. Con la intención de ampliar los espacios de aprendizaje, diálogo y construcción de conocimientos más allá del aula universitaria, se propuso una investigación que involucró a diferentes actores y sus prácticas de enseñanza en contextos de actuación variados: universidad, escuelas primarias y secundarias. El interés que motivó al grupo de sujetos involucrados en el proceso superó la dimensión técnica y práctica de la acción educativa y se instaló en una dimensión crítica, desafiando las propias concepciones individuales y colectivas acerca de los sujetos, la educación, la docencia, la enseñanza y el aprendizaje y reconstruyendo la práctica educativa "desde adentro".
Con el fin de buscar una "comprensión más refinada de nuestros propios problemas y prácticas", como lo plantean Carr y Kemmis (1988), se asumió desde lo metodológico, un trabajo a modo de "espiral dialéctica autorreflexiva, formada por ciclos sucesivos de planificación, acción, observación y reflexión".

Investigación y formación inicial

La investigación es un componente importante en la formación inicial y continua de todo docente, y para el

caso de los profesores en Educación Tecnológica más aún, dado que se desempeñan en un campo disciplinar que en nuestro país tiene tan solo 24 años de existencia. Como equipo creemos que la investigación surge de la interacción con el proceso social educativo en contexto, a fin de generar o ampliar el conocimiento, la comprensión y transformación del mismo. Convencidos de que la investigación educativa aborda el fenómeno educativo en su complejidad, adherimos a una visión dinámica y progresiva de los procesos de reflexión que emergieron a partir de la observación de los sujetos en interacción con situaciones reales, y que posteriormente nos permitieron llegar a planteamientos más integrales, en los que se pusieron en evidencia con mayor pertinencia la articulación práctica-teoría-práctica.

En este marco, se buscó generar en la Facultad de Arte y Diseño diferentes espacios que facilitaron el desarrollo de procesos vinculados con la práctica pedagógica de los futuros profesores en Educación Tecnológica, esperando que en esta tarea se comprometan estamentos institucionales, a fin de abarcar la complejidad propia del proceso formativo de estos estudiantes.

Tomando como punto de partida prácticas de investigación-acción en las que interactuaron profesores, estudiantes y graduados del Profesorado en Educación Tecnológica de la Facultad de Arte y Diseño UNaM se desarrolló, en torno a tres asignaturas del tercer año del profesorado, correspondientes a las áreas Desarrollo Docente y Filosofía y Ciencias Sociales, una experiencia que se inició en el mes de marzo del año 2014; en la que los actores pudieron conocer y en algunos casos comprender la complejidad de la práctica de la enseñanza. Tal como sostiene Schön (1992) la praxis docente se caracteriza por la complejidad, la incertidumbre, la inestabilidad, la singularidad y el conflicto de valores. Y la perspectiva técnica no es la adecuada para la gestión de

la problemática del aula escolar, entendiendo que solo la incursión en este mundo posibilita la comprensión del mismo.

En el marco de la investigación nos planteamos los siguientes objetivos:

Generales

- Construir una práctica participativa en el proceso de formación del profesor en Educación Tecnológica, a partir de instalar procesos de reflexión/autorreflexión-acción en el desarrollo de propuestas de enseñanza en la formación inicial y su vinculación con los campos de actuación profesional
- Proporcionar aportes y entendimientos para ampliar la concepción de trabajo interdisciplinario en asignaturas de tercer año de la carrera Profesorado en Educación Tecnológica.

Específicos

- Revisar las prácticas de enseñanza integradas, de las Áreas Desarrollo Docente III y Filosofía y Ciencias Sociales III, en tanto campos de conocimiento, en sus dimensiones de práctica social, política escolar y como construcciones sociales englobadas en la historia.
- Reconocer y elaborar alternativas para abordar las necesidades formativas que se desprenden de la interacción con las instituciones del medio, a través de proyectos pedagógicos colaborativos y participativos.
- Analizar críticamente y entender la formación en y para la práctica como objeto social complejo y contradictorio.
- Generar planes de acción que guíen la elaboración del curriculum y la actuación crítica de los sujetos involucrados.
- Ampliar los espacios de aprendizaje, diálogo y construcción de conocimientos más allá del aula universitaria.

Decisiones metodológicas

Para el desarrollo de esta investigación nos posicionamos en el paradigma crítico y las metodologías de investigación-acción, en el convencimiento de que la investigación no solamente busca indagar y comprender la realidad, sino provocar transformaciones sociales, teniendo en cuenta el aspecto humano de la vida social. De esta forma, el enfoque crítico se caracteriza no solo por el hecho de indagar, obtener datos y comprender la realidad en la que se inserta la investigación, sino por provocar transformaciones sociales, en los contextos en los que se interviene. En este sentido, la ciencia crítica, según Rincón, Arnal y otros (1995, p. 31) busca "recuperar el papel teórico para la teoría social y la práctica en general. De esta forma mientras que la metodología constructivista interpreta el significado de las experiencias humanas, la crítica, se centra en el análisis crítico de la ideología dominante". Por tanto, se generaron espacios de debate y reflexión para pensar y desarrollar instancias de prácticas educativas que superaron, al decir de Habermas, las dimensiones técnica y práctica de la acción educativa y se instalaron en una dimensión crítica y emancipatoria.

Para ello se involucró a todos los participantes en todas las fases de la investigación, lo que lleva implícito, según Park (1992, p. 137):

> una manera intencional de otorgar poder a la gente para que pueda asumir acciones eficaces hacia el mejoramiento de sus condiciones de vida, tomando como novedoso de este proceso, no el simple hecho de que la gente se cuestione sobre sus condiciones y busque mejores medios de actuar para su bienestar y el de su comunidad, sino el hecho de llamar a este proceso, investigación y de conducirlo como una actividad intelectual. (Park, 1992)

De esta manera, es el conocimiento lo que permitió la toma de conciencia de los participantes, y generó la po-

sibilidad de decidir qué, cómo y de qué manera transformar su entorno, llevando sus propias riendas. Siguiendo a Park, se trata de que "la gente conozca cómo sus vidas pueden ser diferentes de lo que son".

Desde estas premisas, el grupo se movilizó ante la necesidad de problematizar la realidad sociotécnica que los rodeaba, y sus modos de abordaje en el campo de la enseñanza y el aprendizaje. Esto, a su vez, se enmarcó en la búsqueda de alternativas superadoras del encasillamiento disciplinar predominante, aportando un desafío mayor que es la búsqueda de prácticas interdisciplinarias, tendientes a mejorar los procesos y resultados en la formación docente inicial. Para ello los docentes responsables de las cátedras intervinientes, organizaron las actividades de manera interdisciplinaria.

El diseño del proyecto

De acuerdo con Kemmis y McTaggart (2000, p. 573), la investigación-acción "emerge cuando las personas quieren pensar acerca de dónde están ahora, cómo las cosas llegaron a ser como están y, desde estos puntos de partida, cómo modificar la práctica". La participación, el compromiso y la implicación de los actores constituyen un factor esencial para que se pueda desarrollar un proceso de investigación que contribuya a que la reflexión se transforme en una acción transformadora de las prácticas curriculares. Por ello en este proyecto, además de incluirnos los profesores responsables de las asignaturas, fue clave la participación de los estudiantes, los directivos de las escuelas que los recibieron en sus experiencias de trabajo de campo, y los egresados de la facultad que se desempeñaron en las horas de Tecnología en las escuelas participantes. Así, entendimos nuestra práctica docente, como práctica social, compleja, histórica y socialmente construida. Por lo que no solamente se trata

de modificar programas de asignaturas, sino más bien de revisar con una mirada crítica y reflexiva el sentido que cada actor social involucrado le otorga a las acciones, y repensar en colaboración con otros sobre modos de pensar y hacer docencia en educación tecnológica.
La problemática específica en la cual centramos la preocupación académica que se convierte en objeto de la investigación educativa, quedó definida como la búsqueda de nuevos modos de llevar adelante procesos de formación docente desde una visión interdisciplinaria, que promovieran una actitud crítica en nuestros estudiantes futuros Profesores en Educación Tecnológica, con el objetivo de construir una práctica participativa en el proceso de formación del profesor en educación tecnológica, a partir de instalar procesos de reflexión-autorreflexión-acción en el desarrollo de las propuestas de enseñanza en la formación inicial y su vinculación con los campos de actuación profesional. Por otro lado, se busca proporcionar aportes y entendimientos para ampliar la concepción de trabajo interdisciplinario en asignaturas de tercer año de la carrera Profesorado en Educación Tecnológica.

El proceso

Siguiendo los pasos de la investigación-acción, propuestos por Sánchez (2008), a saber:

- Problematización. Considerando que la labor educativa se desarrolla en situaciones donde se presentan problemas prácticos, lo lógico es que un proyecto de este tipo comience a partir de un problema práctico. El hecho de vivir una situación problemática no implica conocerla, ya que un problema requiere de una profundización en su significado. Hay que reflexionar por qué es un problema, cuáles son sus términos y sus características, cómo se describe el contexto en que se produce y los diversos aspectos de la situación, así

como también las diferentes perspectivas que pueden existir sobre el problema. Estando estos aspectos clarificados, hay grandes posibilidades de formularlo claramente y declarar nuestras intenciones de cambio y mejora.

• Diagnóstico. Una vez que se ha identificado el significado del problema que será el centro del proceso de investigación y habiendo formulado un enunciado del mismo, es necesario realizar la recopilación de información que permitirá un diagnóstico claro de la situación. La búsqueda de información consiste en recoger diversas evidencias que permitan una reflexión a partir de una mayor cantidad de datos. Esta recopilación debe expresar las acciones tal y como se han desarrollado y, por último, informar introspectivamente sobre las personas implicadas, es decir, cómo viven y entienden la situación que se investiga.

• Diseño de una propuesta de cambio. Una vez que se ha realizado el análisis e interpretación de la información recopilada y siempre considerando los objetivos que se persiguen, se está en condiciones de visualizar el sentido de los mejoramientos que se desean. Parte de este momento será pensar en las diversas alternativas de solución y actuación y sus posibles consecuencias, a partir de lo cual se comprende la situación tal y como hasta el momento se presenta. La reflexión, que en este caso se vuelve prospectiva, es la que permite llegar a diseñar una propuesta de cambio y mejoramiento acordada como la mejor. Del mismo modo, es necesario definir un diseño de evaluación de la misma, es decir, anticipar los indicadores y metas que darán cuenta del logro de la propuesta.

• Aplicación de la propuesta. Una vez diseñada la propuesta de acción, esta es llevada a cabo por las personas interesadas. Es importante, sin embargo, comprender que cualquier propuesta a la se llegue tras este análisis

y reflexión debe ser entendida en un sentido hipotético, es decir, se emprende una nueva forma de actuar, un esfuerzo de innovación y mejoramiento de nuestra práctica, que debe ser sometida permanentemente a condiciones de análisis, evaluación y reflexión.

• Investigación evaluativa. Con la evaluación de la aplicación de la propuesta, culmina una etapa y empieza otra, iniciándose otro ciclo en la espiral de la investigación-acción que va proporcionando evidencias del alcance y las consecuencias de las acciones emprendidas y de su valor como mejora de la práctica. Es posible incluso encontrarse ante cambios que impliquen una redefinición del problema, ya sea porque este se ha modificado, porque han surgido otros de más urgente resolución o porque se descubren nuevos focos de atención que se requiere atender para abordar el problema original. La evaluación, además de ser aplicada en cada momento, debe estar presente al final de cada ciclo, dando de esta manera una retroalimentación a todo el proceso. De esta forma, nos encontramos en un proceso cíclico que no tiene fin inmediato. Uno de los criterios fundamentales a la hora de evaluar la nueva situación y sus consecuencias, es en qué medida el propio proceso de investigación y transformación ha supuesto un proceso de cambios, implicación y compromiso de los propios involucrados.

• Nueva propuesta de cambio. Sobre la base de los resultados de la evaluación anterior, se plantean nuevas medidas correctivas que permitirán encauzar el programa de acción hacia los objetivos trazados.

Métodos y Técnicas

Entre las técnicas seleccionadas para la recolección de datos destacamos las siguientes:

• Grupo de discusión. Consiste en una modalidad de entrevista grupal consolidada, grupos de discusión o de debate dirigidos a recoger la forma de pensar natural y común de las personas (Morgan, 1998). Por otro lado, Edmunds (2000) define a los focus group como discusiones, con niveles variables de estructuración, orientadas a un tema particular de interés o relevancia, tanto para el grupo participante como para el investigador.
A los fines de este proyecto, se reunió al grupo de estudiantes participantes para indagar acerca las diferentes perspectivas sobre los resultados que se obtuvieron durante el proceso seguido y las percepciones respecto de cómo y porqué se obtuvieron esos resultados. Para ello, se recurrió a la orientación de un moderador, encargado de guiar la interacción del grupo e ir cumplimentando los pasos previstos para la indagación. Se buscó que las preguntas fueran respondidas en el marco de la interacción entre los participantes del grupo, generando las condiciones necesarias para que estos se sintieran cómodos y libres de hablar y comentar sus opiniones.
• Registro de Observación. Postic y De Ketele presentan varios conceptos de la técnica de observación; desde el más general: "un proceso cuya función primera e inmediata es recoger información sobre el objeto que se toma en consideración" (2000, p. 17) definición que puede ser aplicada a cualquier técnica de investigación; luego: "observar es un proceso situado más allá de la percepción, que no solo hace conscientes las sensaciones, sino que las organiza (...) es centrar la atención en los implicados, es analizar la interdependencia de sus comportamientos" (2000, p. 20) el hecho de centrar la atención no remite precisamente a la observación, y remite a un tiempo, a cualquier técnica de investigación y a un lugar específico: la interdependencia, lo que reduce a una la aplicación de la técnica; y más: "es una operación de selección y de es-

tructuración de datos de modo que quede patente una red de significaciones" (2000, p. 22).

• Carpetas Proceso. También denominada portafolios, es un instrumento que permite dar cuenta del proceso y los resultados de los estudiantes. Como conjunto de evidencias de aprendizajes estas, tienen además de la función de visibilizar el proceso seguido, posibilitar otros mecanismos de evaluación. Por otro lado, entendida como un mecanismo de registro del aprendizaje, es un sistema que reúne distintas documentaciones en la que se plasman los progresos y logros con el sentido de aportar elementos para la toma de decisiones durante el proceso, así como también conformar insumos para instancias de reflexión y autorreflexión.

Práctica participativa

> *Como lo indica la etimología del término, participar significa ser parte de algo, tomar parte en algo, tener parte en alguna cosa. Se trata, pues, de un acto ejercido por un sujeto/agente que tiene una presencia activa en aspectos que conciernen a su vida, ya sea en lo personal, familiar, laboral o en relación con su entorno. Esto implica una forma de acción y de compromiso para alcanzar algo en común, ya que participar es siempre actuar con otros o en relación con otros.*
>
> Ezequiel Ander-Egg (2003)

Pensar un curriculum flexible implica impulsar modelos democráticos de participación, a partir de la revisión de las prácticas, superando aquellas instituidas por tradición disciplinar o institucional. De esta manera, la meta se transforma en lograr que "educadores y educadoras hagan explícitas las metas morales y políticas que funcionan en sus prácticas y desarrollen pedagogías que se encarguen críticamente de demostrar cómo el conocimiento está relacionado con el poder de la autodefinición y transformación social" (Giroux, 1999, p. 60).

Según Bates (1989), un modelo educativo participativo supone entender que:

• la educación va ligada a la idea de emancipación. Existe una estrecha relación entre educación, participación, democracia y toma de decisiones.
• la finalidad de la educación es facilitar a las personas una comprensión de sus propias vidas, necesidades y de las condiciones sociales.
• el objetivo de la educación, no es la pasiva conformidad social sino una crítica activa e informada.
• la democracia no consiste en pedir cuentas a los directores, ni en la consulta o justificación, sino en la puesta en práctica de objetivos que tiendan a la autonomía personal, la emancipación, la justicia y el bienestar humano.

Desde esta perspectiva, la pedagogía crítica se presenta aquí como una propuesta que instala en el interior de los desarrollos curriculares, transformaciones, que en palabras de Freire suponen praxis liberadoras. Como señala Freire (1990) es necesario tener en cuenta que al estudio crítico le corresponde una enseñanza igualmente crítica, que exige una forma de comprender el texto y el contexto, que estudiar no consiste en consumir ideas, sino en crearlas y recrearlas. Este cambio implica que esos actores, en roles de aprendices, asumen un compromiso con otras formas de aprender, aprender como una acción social, en la búsqueda de que "lo pedagógico sea más político y lo político más pedagógico" lo que "representa una lucha por la determinación de significado en un contexto de relaciones de poder, y utilizar una forma de pedagogía que involucre intereses políticos de naturaleza liberadora". (Freire, 2006)
Esta práctica nos llevó a recuperar, como esencial para el proceso, el concepto de curriculum negociado, a fin de promover procesos educativos alternativos a los procesos transmisivos dominantes en nuestro sistema educativo. La finalidad fue la búsqueda de la emancipación

de los estudiantes, del aumento de su autonomía, de la mejora en sus capacidades crítico reflexivas y de una redefinición de roles de profesores y estudiantes, que se basaron en la creación de nuevas relaciones sociales. En este sentido, el concepto de curriculum negociado propuesto por investigadores como Boomer, Cook y Reid entre otros, nos permitió adentrarnos en una práctica educativa participativa que posibilitó a los estudiantes desarrollar habilidades para un aprendizaje comprensivo y cooperativo. Este mecanismo de actuación implicó, como denominan estos autores, una cosmovisión ideológica, ligada directamente con el hacer.

Cook (Boomer, Lester y Onore, 1994) señala tres elementos del curriculum negociado:

- Compromiso. Se aprende mejor cuando los estudiantes están interesados en lo que hacen y perciben que sus propósitos son más importantes que los del profesor. Es decir, cuando profesores y estudiantes conocen lo que hacen y por qué lo hacen.
- Exploración. Se parte de experiencias reales de aprendizaje, los estudiantes se involucran en la búsqueda y construcción del conocimiento para lo que requieren de la ayuda del profesor y de los compañeros. Se trata de que aprendan unos de y con otros.
- Reflexión. Se comparten los hallazgos, dudas, certezas, en definitiva, lo que han aprendido. Se reconoce la necesidad de encontrar nuevas cuestiones, nuevos interrogantes y nuevos desafíos.

Es decir, que esta perspectiva teórica nos permitió reconocer la necesidad de pensar la educación desde la búsqueda de la emancipación, en pos de la construcción de una actitud autónoma.

Construcción de sentidos

Nosotros, como educadores, o somos un poquito locos o no hacemos nada. Ahora, segundo: si, sin embargo, fuéramos solamente locos, nada haríamos tampoco. Si fuéramos solamente sanos, tampoco haríamos nada. Solo hay un camino para hacer algo: es ser sanamente loco o locamente sano.

Paulo Freire

La necesidad de plantear un trabajo intercátedras, interdisciplinar, está basado en la necesidad de reformular la formación docente. En el proceso de investigación consideramos que, si potenciábamos las capacidades creativas de los futuros docentes, sería posible modificar conductas sociales que condujeran a un cambio actitudinal con respecto a la educación en general y a la educación tecnológica en su especificidad.

Para ello se seleccionaron entornos de aprendizaje que permitieron que los estudiantes logren identificar sus propios procesos creativos, como parte de su inteligencia, o sea parte de su propia adaptación al medio universitario o a las estructuras sociales en las que estaban inmersos.

Entendemos, siguiendo las afirmaciones de investigadores argentinos de la Universidad de Río Cuarto, Elisondo, R., Donolo, D. y Rinaudo, M. C, que la relación entre educación y creatividad es conflictiva, no solo por el carácter indeterminado de la creatividad y de sus procesos de implementación, sino también porque las instituciones educativas hacen pocas contribuciones reales al despliegue de las capacidades creativas de los niños y adolescentes. Si bien Marín y de la Torre (1991) han marcado la necesidad de la creatividad como valor educativo planteada con normas legales y proyectos, nosotros hemos planteado la creatividad como valor educativo, teniendo como referencia al valor como una línea de acción que permita al estudiante y al docente formar parte de

un proceso creativo como modo de ser en todas sus variables, no solo ontológicas sino también en su modo de ser social, como docentes o estudiantes, que le otorguen sentido al quehacer educativo.

La interdisciplina, entendida como la diversidad de perspectivas y conexiones entre ideas de campos disímiles, parece ser la característica necesaria para el desarrollo de la creatividad, contrariamente al reduccionismo y atomismo que predomina en muchos de los programas universitarios.

En general, en los programas universitarios, los conocimientos profundos, actualizados y diversos, son las herramientas para la acción, mientras que las preguntas, las situaciones que requieren de una mirada desde otro lugar y los problemas, son los elementos indispensables en las propuestas universitarias que pretendan orientarse hacia el estímulo de los pensamientos y las producciones creativas. De este modo, el trabajo interdisciplinario se sustentó en el diseño flexible de actividades de aprendizaje que promovieron la autonomía de los estudiantes, la elección de temas, bibliografías, metodologías, etc. Además, las actividades tuvieron propósitos claramente definidos en situaciones concretas de resolución de problemas específicos. Es decir, pensamos en la escuela como un campo y en ese contexto, planteamos la interacción entre los distintos actores a fin de problematizar el curriculum, su enseñanza, los procesos de aprendizaje, entre otros, poniendo el acento en procesos de aprendizajes autónomos que favorezcan la creatividad de los estudiantes a partir de lo que hacen, pero también de lo que no hacen, de lo que dicen y de lo que callan, entendiendo que las potencialidades creadoras dependen de procesos más complejos en los cuales no basta con que estas condiciones de los contextos estén dadas sino que, además, existe una fuerte incidencia de las percepciones, representaciones y construcciones

subjetivas que elaboran los estudiantes respecto de los ambientes educativos y las oportunidades que estos ofrecen.

Entendemos que la creatividad, en este contexto de trabajo interdisciplinario, depende de la construcción de espacios en los que las relaciones que los sujetos establecen con los ámbitos educativos son más complejas y, a la vez, más significativas en su producción cognitiva. Cada sujeto establece relaciones particulares con los contextos, construye en su mente contextos subjetivos que le permiten significar lo que lo rodea y que, necesariamente, condiciona sus acciones y desempeños.

Retomando a Elisondo, Donolo y Rinaudo (2009), esta posibilidad de significación que es propia de todos los seres humanos, en el campo de la educación se complejiza con los intercambios que generamos necesariamente para mantener las relaciones con el entorno, buscar soluciones posibles a los desafíos de la educación.

Ahora, estos espacios construidos por los estudiantes y los docentes intervinientes de todos los niveles de la educación están atravesados por un paradigma común, consciente o inconsciente, que se establece como característica derivada de los acontecimientos producidos en el campo social. Estamos hablando del conocimiento extendido, al cual responde nuestra propuesta.

Con el fin de lograr una "comprensión más refinada de nuestros propios problemas y prácticas", como lo plantean Carr y Kemmis (1988) y en la búsqueda de nuevos modos de llevar adelante este proceso interdisciplinario, asumimos desde lo metodológico un trabajo a modo de "espiral dialéctica autorreflexiva, formada por ciclos sucesivos de planificación, acción, observación y reflexión", sobre la base de entender la práctica docente como una actividad compleja, histórica y socialmente construida. Esto no se reduce solamente a modificar programas de asignaturas, sino más bien a revisar con

una mirada crítica y reflexiva el sentido que cada actor social involucrado le otorga a las acciones que se programan y desarrollan, además de repensar en colaboración con otros sobre modos de pensar y hacer docencia en educación tecnológica.

Algunas conclusiones

Investigar la propia práctica, nos interpeló en nuestra cotidianeidad al abordar las problemáticas del aula, desde el inicio mismo del proceso cuando como equipo pensamos y coordinamos las dinámicas de trabajo de las tres materias implicadas en la experiencia, desde una perspectiva que precisa para su realización la participación individual y colectiva de los participantes del proceso, en vínculos dinámicos entre la investigación, la acción y la formación. Este, es un planteo ético ante la profesión docente, entendida como una práctica social y dinámica que nos ubica en un proceso responsable, comprometido y continuo, en el que la reflexión y la intervención directa sobre las múltiples realidades, constituyen el núcleo fundamental. De ahí, que el desafío último consiste en transformar críticamente la práctica, y no solo generar conocimiento; y la producción y utilización del conocimiento se subordina a este objetivo fundamental y está condicionado por él.

A lo largo de esta investigación hemos dado cuenta de cómo el saber pedagógico, fue surgiendo a partir de un proceso sistemático de reflexión que permitió articular, dentro y fuera del aula de clases de la universidad, la teoría con la práctica.

El fenómeno educativo es complejo y, por ello, la provisionalidad en los hallazgos que hasta aquí se presentan. Se nos hizo necesaria la búsqueda permanente y sostenida de una visión de investigación dinámica y progresiva en los procesos de reflexión; a partir de la observa-

ción *in situ* para avanzar hacia su complejizarían en la articulación práctica-teoría-práctica.

La investigación implicó la construcción de espacios de diálogos participativos que permitieron, en un proceso complejo, una apertura intelectual, no solamente discursiva, sino superadora de la distancia entre educador y educando, que posibilitaron repensar los modos de entender estos procesos. El permitirnos debatir con los estudiantes las posturas, sin dudas, es uno de los rulos de la espiral dialéctica que se cumple. La apertura de las instituciones participantes en la investigación es una de las fortalezas de la misma.

Abrir los espacios curriculares del grupo de docentes intervinientes en la investigación habla de un deseo de superación de la práctica, debatir para acordar, dialogar para crecer, y permitir que las múltiples miradas participen del proceso, es otro rulo de la espiral dialéctica, que posibilitó superar la acción con la reflexión y el autorreflexión.

Comprender la realidad consistió en generar confrontación entre el conocimiento y la acción transformadora, a partir de nuestra relación como sujetos con ella, por lo que buscamos identificar y analizar los episodios conflictivos de cada etapa del proceso. Se puso en evidencia en cada uno de estos pasos, que aún no nos es tan sencillo asumir que todo proceso de investigación es inherente a la práctica pedagógica, aún se vislumbran ciertos rasgos de percepción de ambas prácticas (investigación y enseñanza) como desvinculadas por espacios y tiempos diferenciados. Se espera que esto evolucione cualitativamente con el tiempo y la dedicación en el proceso de integración.

La dialógica entre los actores, generada a partir de una propuesta de curriculum negociado, nos permitió construir una trama de reflexiones, que otorgó un sentido genuino a los participantes en el proceso de investiga-

> ción, especialmente desde este modelo participativo y emancipatorio. Este proceso espiralado de reflexión y acción, implicó mirar la práctica desde un lugar distinto, con diversos significados para cada actor.
>
> Ivonne Aquino, Alejandra Camors,
> Cristina Figueredo, Cecilia García y Yesica Núñez

Aquí no hacemos más que dar cuenta de algunas experiencias. Por cierto, hay muchísimas más que podrían incluirse si pudiéramos dar la palabra (todo texto, como toda realidad, tiene sus limitaciones) a otros colegas que comparten este espacio Redine.

Es difícil articular la complejidad de las ideas y prácticas que fuimos generando para sustentar nuestra concepción de que es imprescindible la investigación educativa para la formación y el desarrollo profesional docente, tal como lo sostiene la perspectiva crítica en educación.

A raíz de eso, una manera de completar (arbitrariamente, por cierto) este capítulo, es comentar otro de los eventos en el que participó activamente nuestra Red, junto a otras instituciones coorganizadoras: el Congreso Regional de Educación Superior del Nordeste Argentino.

EL II CONGRESO REGIONAL DE EDUCACIÓN SUPERIOR DEL NORDESTE ARGENTINO

Atendiendo a nuestra configuración como Red interinstitucional, y siempre en cumplimiento de nuestros objetivos, como Redine hemos participado colaborativamente en acciones vinculadas con la promoción de la investigación educativa surgidas, también, por iniciativa de otros organizadores.

Es el caso del II Congreso Regional de Educación Superior del Nordeste Argentino, realizado en Posadas en 2014.

En la fundamentación contenida en el proyecto, se expresaba:

> A lo largo de este último período, se ha discutido con diverso tenor la inclusión y desarrollo de la investigación en las instituciones educativas, principalmente las de nivel superior y formación docente. Cabe mencionar que la investigación en las instituciones formadoras es reconocida por los Acuerdos Federales recientes, que la refrendan y amplían sus funciones (Res. 30/07 y 72/08 CFE), tornándose estratégica para el desarrollo educativo jurisdiccional y regional.
>
> El Plan Nacional de Formación Docente 2012-2015 plantea como una línea de trabajo prioritaria el fortalecimiento de la formación continua y la investigación y posee como uno de sus objetivos: "Generar entornos formativos institucionales e interinstitucionales vinculados al desarrollo profesional de los docentes y a la investigación educativa, que consoliden las funciones del sistema formador". (Res.167/2012 CFE).
>
> En la jurisdicción se ha creado el Centro de Investigaciones Socio-Educativas (CISE) en el marco de la Subsecretaría de Ciencia y Tecnología perteneciente al Ministerio de Cultura, Educación, Ciencia y Tecnología de la Provincia de Misiones (Res. 245/11 MECyT), el que se orienta al desarrollo y promoción de diversas acciones de investigación y capacitación en temáticas relacionadas, con el objeto de afianzar las funciones de investigación en los institutos formadores, en las carreras pedagógicas de nivel universitario y la producción de instancias reflexivas en torno del campo, los sujetos y las instituciones escolares.
>
> Asimismo, otro aspecto esencial es potenciar los vínculos y relaciones colaborativas entre profesores e instituciones en torno de capitalizar saberes, experiencias y conocimientos que pueden aportar contribuciones sustanciales en el abordaje de problemáticas compartidas y desarrollo integral de las instituciones educativas de la región. La investigación es, entonces, una condición

> necesaria del proceso pedagógico, y requiere de un compromiso profesional, ético y político del educador. Más aún en las instituciones formadoras de docentes, puesto que además de la educación de los estudiantes, a su vez, se forman educadores que van a desempeñarse en instituciones educativas de la región.
>
> Algunos de los interrogantes orientadores para elaborar los ejes del Congreso se vincularon a reconocer cuáles son las bases epistemológicas o los paradigmas que hoy sostienen la investigación educativa. La intención fue dilucidar, entre todos y a través del intercambio, cuáles son las tendencias que hoy se observan en el campo educativo y las temáticas más significativas. Y, fundamentalmente, repensar la postura del docente ante la construcción de un problema, y cómo se puede transformar en un observador-investigador de su propia práctica.

En ese Congreso, la participación de la Redine fue amplia. Entre otras acciones colaborativas desarrolladas, me cupo la responsabilidad de hacerme cargo de la Conferencia Final. La presento a continuación porque, creo, que nuestra historia-memoria no registra solamente eventos, acontecimientos y encuentros, sino también consideraciones conceptuales que nos permiten involucrarnos en los debates contemporáneos sobre la investigación educativa, específicamente, en el campo de la pedagogía que, tal como aquí lo expreso, nos demanda hoy el desafío de su reconstrucción.

Investigación educativa y pedagogía: un desafío pendiente

> Además de agradecer la generosa disposición para ofrecerme este espacio, por parte de mis colegas, quiero aprovechar esto como una oportunidad para reflexionar acerca de una trama de la historia educativa de nuestro país, que se ha entrecruzado en mi propia biografía, y

me permite reconocer y resignificar alguna "asignatura pendiente", convertida hoy, a mi juicio, en auténtico y prioritario desafío para nuestro campo intelectual.

Con este fin debo explicitar, en primer lugar, la construcción identitaria en la que me estoy posicionando y desde la cual, enunciaré mis preocupaciones y consideraciones. Debo reconocer, entonces, mi condición de Pedagoga. Me estoy asumiendo como tal y, desde ese lugar de licenciada en pedagogía, de profesora del 'área pedagógica', es que plantearé las siguientes reflexiones.

La pedagogía: avatares en la historia de este campo disciplinar

Apoyándome en una lectura de la "realidad" (tal como aquí y ahora puedo verla) que se sustenta, fundamentalmente, en vivencias que registro en mi propia trayectoria docente, voy a recordar aquí algunas cosas que pasaron y "nos" pasaron en la Argentina, desde la segunda mitad del pasado siglo.

Me remontaré a los años sesenta, en que la 'teoría del desarrollo' tuvo una centralidad indiscutible, proponiendo la idea de que debían aplicarse, también en la educación, "criterios racionales" para la organización y la optimización de las acciones sociales. Así se configuró la implantación, de los niveles tecno-políticos de la administración central, de proyectos de "reforma" educacional, "pensados" por técnicos o especialistas, para ser "ejecutados" por los maestros y profesores. Estos fueron los antecedentes, no solo de la posterior "transformación educativa" neoliberal, sino de gran parte de la lógica de "burocratización científica" que todavía hoy se sostiene en nuestras instituciones.

Ahora bien, ¿qué era "lo científico" de estas postulaciones? Advertimos en este camino las marcas fundacionales y todavía hegemónicas de la "tradición heredada" de la ciencia positivista, con su preocupación instrumental

por lograr "eficacias", "efectividades", "rendimientos" o "competencias".

Y vayamos un poco más allá: ¿en qué campos disciplinares se sustentaban y sustentan estas concepciones de lo educativo? Afloran, claramente, visiones propias de determinadas teorías de la organización y la administración, del planeamiento, de la economía de la educación, junto a otras procedentes de campos emergentes dentro de las ciencias sociales, tales como la psicología evolutiva, la sociología estructural-funcionalista, entre las primeras "nuevas ciencias de la educación", que empezaron a imponerse con la pretensión de regular las prácticas educativas.

Ante nuestros ojos aparece, entonces, precisamente, el hecho destinado a permanecer oculto: el "borramiento" de la pedagogía, como ámbito científico específico para la consideración de la razonabilidad y validez de las prácticas educativas. Este opacamiento fue necesario para justificar la "modernización" impuesta. Para reducir, (en términos de la "distribución" de tareas) y desacreditar (en términos de "tradicionalismo" u "obsolescencia") la dimensión intelectual del trabajo docente. No nos tocaba pensar y decidir acerca de nuestras prácticas: los "especialistas" nos dirían lo necesario. En nuestros oídos todavía resuenan expresiones tales como "la pedagogía no es ciencia", "es solo una rama de la filosofía" (ya sabemos: para el positivismo, pura "charlatanería"), "la pedagogía es vieja", "no sirve para 'transformar' las sociedades", "la pedagogía es una ciencia prescriptiva". ¿Para quién?, ¿quién lo dictaminó?, ¿no hay una contradicción en la propia noción?, ¿puede una ciencia tener como intención solamente la prescripción?, ¿no deberíamos revisar estas ideas hoy?

Aquí puedo ver (probablemente por aquello de que la ideología solo se evidencia en sus efectos, que toda esta arquitectura intelectual desplegada hegemónica-

mente para "borrar" la pedagogía, tiene que ver con la conveniencia de desarmar todo enclave de pensamiento crítico desde donde se pueda cuestionar (y no solo prescribir), desde la criticidad ética y desde la política, los sentidos silenciosos de cualquier determinada formación.

A este punto llegamos, entonces, en este presente de nuestra historia educacional, con la posibilidad de realizar algunas claras consideraciones. No caben dudas de que el campo de las "ciencias de la educación" es hoy, uno de los más fecundos en la posibilidad de construcción de miradas interdisciplinarias. Pero también deberíamos considerar que un objeto cultural tan complejo y valioso como la educación, no puede seguir siendo solo un campo de "aplicación" de ciencias que tienen sus propios objetos e intereses de conocimiento, centrados en otro lugar.

Tampoco caben dudas de que la pedagogía, como nuestro espacio disciplinar específico, en el cual quepa nuestra construcción y resignificación permanente de saberes "desde" la educación, "en" la educación y "para" la educación, nos ha sido escamoteado, desvalorizado, opacado, hasta el punto casi de su "desaparición". Y uso esta palabra con la conciencia de que, en un país donde fueron "desaparecidos" científicos, profesionales, docentes, estudiantes, bibliografía, trabajos, saberes... también fue "desaparecido" nuestro campo disciplinar.

El desafío actual: reconstruir la pertinencia disciplinar

Este develamiento histórico y estas afirmaciones nos sirven para marcar, a mi juicio, un posicionamiento y un compromiso: tenemos que resignificar, revitalizar, dotar de nuevos y pertinentes sentidos al espacio epistemológico destinado a promover y contener los conocimientos que desarrollamos y desarrollaremos a partir

de nuestra propia práctica social de "hacer la educación" todos los días.

Y eso lo tenemos que hacer nosotros. Aquí no nos alcanza con "apropiarnos" (por más interesantes que sean para ampliar nuestros horizontes intelectuales) de teorías y metodologías propias de una multiplicidad de ciencias sociales que pugnan por ocupar este espacio. Agradecemos, con reconocimiento y sinceridad, los aportes de nuestros colegas psicólogos, antropólogos, sociólogos, comunicadores, etc. Pero nosotros, los profesores, no creceremos con autonomía intelectual y científica si solo buscamos "parecernos" a otros. Ni ellos tienen las condiciones suficientes para hacerse cargo de una responsabilidad que es nuestra.

Ahora bien, ¿quiénes somos "los pedagogos"? ¿Solo los "licenciados en Ciencias de la Educación", obnubilados en un campo en el que, finalmente, no vemos la necesidad de hablar, no "sobre" la educación, sino "en" y "desde" la educación, como algo propio y capaz de generar su ámbito de saberes específicos? Evidentemente, no.

Entonces, nuevamente, ¿quiénes podríamos y deberíamos asumirnos hoy como pedagogos, más allá de las incumbencias específicas de nuestros títulos? Nosotros, los "educadores". Los profesores y maestros que, en los distintos niveles del sistema, acompañamos a los niños y jóvenes de nuestra sociedad, en su proceso de inclusión y desarrollo educativo. A nosotros nos cabe, sin lugar a dudas, este compromiso de reconstruir el campo pedagógico.

Y para eso, de un modo también ineludible, deberíamos reconocer nuestra propia responsabilidad y capacidad de "investigadores", de "docentes investigadores" como dos caras dialécticas de una misma práctica social, que se fundamenta y desarrolla en un contexto de validación científica pertinente.

Algunos ejes para esa "reconstrucción"

Aportaré aquí algunas ideas que nos permitan reconocer y discutir algunos "caminos" posibles: La primera de ellas, fundante de esta perspectiva, es la que acabo de considerar: la recuperación de la pedagogía como ciencia de la educación será una labor de sus propios protagonistas: los educadores. Estos son los "autores intelectuales" de las prácticas educativas. Ellos deberían ser, entonces, los que expliciten sus fundamentos, las concepciones con las que se mueven, las razones en que se sustentan.

De esto se desprende una ineludible consecuencia: la "investigación educativa" será educativa, si y solo si, "es educativa". Es decir, si se involucra en la acción educativa. Pero no para prescribirla *a priori* o evaluarla *a posteriori*, desde categorías externas a sus propias lógicas intrínsecas de producción, sino porque conmueve, conmina a la reflexión, esclarece y cuestiona los conocimientos subyacentes, modifica a sus actores y genera en ellos la conciencia de sus propios aprendizajes en el proceso y de sus capacidades intelectuales para desarrollarlos. Si promueve también, en sí misma, valores educativos deseados de participación real, de solidaridad y compromiso, de respeto y tolerancia, de "comprensión" de lo social, de los demás, de nosotros mismos, en este camino dialéctico de educar y reflexionar con conciencia crítica, simultáneamente.

Así podremos sentir que, efectivamente, estamos "produciendo saberes" en el campo específico de las acciones educativas.

Y en ese contexto de saberes pertinente, podremos respondernos preguntas sustantivas para la pedagogía y para la investigación educativa, tales como:

- ¿Qué es educar para nosotros? ¿Cómo interrogamos hoy las "verdades" de la enseñanza?

- En los procesos de conocimiento que vivimos en las escuelas y fuera de ellas, ¿quiénes educan/se educan/nos educamos?
- ¿En qué contextos y condiciones? ¿Desde qué lógicas?
- ¿Con qué expectativas y valores: implícitos/explícitos?
- ¿Cómo pensamos/vivimos la "relación pedagógica", los modos de "estar juntos", de tramitar el saber y la experiencia en el encuentro en las escuelas?
- ¿Cómo se construye hoy el vínculo intergeneracional en los actos educativos?, ¿con qué representación del "estudiante"?, ¿con qué ideas acerca del "educador"? ¿Qué lugar tiene la palabra y la vida de cada uno en esa relación?
- ¿Qué concepciones de "saber" subyacen en nuestras prácticas educativas? ¿Cómo se vive hoy, en cada escuela, su relación con los "saberes"?
- ¿Qué aprendizajes/conocimientos generamos?, ¿de qué manera? ¿Qué valor social tienen esos aprendizajes?
- ¿Con qué ideas acerca del tiempo y el espacio, del pasado, presente y futuro nos manejamos?
- ¿En qué "concepciones" o teorías pedagógicas explícitas o implícitas se sustentan las prácticas educativas?
- ¿Qué tipos de satisfacción/gratificación producen?, ¿en quiénes?
- ¿Qué saberes se discuten / aportan / nos aporta la experiencia/vivencia/reflexión educativa al campo disciplinar? ¿A dónde van a parar esos saberes?, ¿para qué y cómo podemos aprovecharlos?
- ¿Qué imágenes y sentidos acerca de la educación disputamos como educadores en la escena social?

A través de estos recorridos es que podremos vivenciar nuestra propia dignidad de "educadores" lúcidos, pensantes, auténticamente críticos. Capaces de mirar de frente nuestras propias ideas que, más allá de las ideologías dominantes, provienen también de fuentes teóricas

> que nos atraviesan y nos conminan: las teorías pedagógicas "viejas", "nuevas" o "remozadas" que se desarrollaron y, ojalá, nosotros sigamos desarrollando en los intersticios de la historia.

Ana María Zoppi
Posadas, 5 septiembre de 2014

Atento a todo lo expuesto acerca de lo que vamos construyendo en la relación "investigación educativa-formación docente", sentimos aquí la necesidad de explicitar, con claridad, algunos de los ejes que sustentan nuestra concepción de "docente" y que van orientando nuestra participación en el entretejido de acciones políticas en este tema.

Lo haremos suscribiendo palabras de una colega que, desde hace bastante tiempo nos viene acompañando, nuestra compañera colombiana María Cristina Martínez Pineda (2008). Con ella, decimos:

> Asumimos la política como acción constituyente, como fuerza capaz de irrumpir y quebrantar los actos constituidos que quieren naturalizarse como verdades absolutas y como propuestas establecidas, que niegan al sujeto político como autor de esa construcción. Pensamos al maestro como sujeto protagónico, constructivo y generador de acciones trasformadoras, cuya esencia es eminentemente política. Es decir, como co-constructor de política educativa.

Capítulo 5

Un hito en el desarrollo de la Redine
La Primera Expedición Pedagógica
"Por los caminos de los fundadores de la formación docente en la Provincia de Misiones"
Montecarlo - Oberá - Posadas
2011

LA "AMPLIACIÓN" DEL TERRITORIO

Aunque nada fue "lineal" en la vida de la Redine, en la reconstrucción de nuestra memoria estamos tratando de ensamblar las idas y vueltas, necesariamente recursivas de nuestros procesos de trabajo respetando, en la medida en que nos es posible, la secuencia de los hechos.

Aclaramos, a lo largo del tercer capítulo, que nuestro horizonte se amplió significativamente, cuando en el año 2008, empezamos a participar del Colectivo Argentino de Docentes que Hacen Investigación desde sus Escuelas y sus Comunidades, como consecuencia de nuestra experiencia previa en el V Encuentro Iberoamericano que se desarrolló en Venezuela.

Acerca de esto, insistimos en recordar las expediciones pedagógicas en el conjunto de prácticas que pudimos conocer y que, confesamos, marcaron rumbos a seguir para ser consecuentes con concepciones alternativas de investigación educativa en el campo pedagógico que buscábamos desarrollar.

Estas, en América Latina, se desarrollaban con fuerza desde su origen hacía ya algunos años. Como iniciativa, fueron construcciones coordinadas por la Universidad Pedagógica Nacional de Bogotá, Colombia, a partir de 1999.

A este "descubrimiento" se debió que, ya desde el retorno de Venezuela, los redinescos que habíamos participado nos prometiéramos a nosotros mismos organizarnos para concretar una expedición en Misiones. A fuerza de convicción nos

mantuvimos firmes en la expectativa y, mientras seguíamos trabajando, como lo describimos en el capítulo anterior en la formación docente, fuimos generando, a nivel local, las condiciones para concretar la idea.

Acomodarnos a este nuevo desafío nos condujo, de manera ineludible, a ampliar nuestras bases de sustentación para reconocer núcleos organizativos en las ciudades de Misiones que elegimos para realizar el recorrido de la Expedición.

En la decisión del eje temático que articularía su desarrollo, a nivel conceptual, seguimos pensando en nuestro ámbito de particular interés: la investigación educativa en su relación con la formación docente.

Ante nosotros se presentó, en relación con esto, un nuevo núcleo de significaciones dignas de ser consideradas: en esos años se cumplía el centenario de la primera Escuela Normal de Misiones, llamada "Estados Unidos del Brasil", con sede en Posadas. También el cincuentenario de las dos primeras escuelas normales creadas por la Provincia cuando adquirió ese status institucional, que le permitió tomar decisiones de política educativa en lo que hoy es su territorio. Eran estas, la Escuela Normal Nº 1 de Leandro N. Alem y la Escuela Normal Nº 2 de Montecarlo.

A partir de esto, la Expedición que comenzamos a organizar tuvo como referencia el recorrido "Por los caminos de los fundadores de la formación docente" y delimitó como sedes, precisamente, esas localizaciones e instituciones.

Aquí surge, entonces, la necesidad de contar, en esos lugares, con coorganizadores de la Expedición Pedagógica. Y, por ende, surgen nuevos nodos que, desde entonces, conforman nuestra Red.

NODOS QUE SE ARTICULAN

La Asociación de Maestros de Montecarlo

Breve síntesis sobre la participación de la Asociación de Maestros en la Redine

La Asociación de Maestros de Montecarlo, creada el 7 de julio de 1956, surgió de la inspiración de un visionario grupo de maestros pertenecientes a varias escuelas nacionales primarias de la zona: Nº 132, Nº 156, Nº 168, Nº 169, Nº 240, Nº 254 y Nº 354, las cuales, en su mayoría, aún siguen funcionando.

Estos docentes, reunidos en una Asamblea en el local de la Escuela Nº 132 (hoy Escuela de Frontera Nº 607) constituyeron una agrupación de maestros conformando en aquel acto la primera Comisión Directiva que sería y es hasta la fecha, el órgano encargado de dirigirla y administrarla.

Actualmente, como en ese entonces, los miembros de la Comisión somos elegidos por medio del voto de los docentes socios en la Asamblea Ordinaria que se lleva a cabo anualmente y los docentes que aceptamos este desafío no percibimos remuneración por los servicios a la institución.

Los Estatutos Sociales fueron aprobados en Asamblea el día 4 de agosto del año 1956 y reformados posteriormente en varias oportunidades, duarante los años 1973, 1977 y 2000.

Con los años y el aporte de toda la comunidad se concretó el sueño de una sede propia. El terreno fue donado por la Municipalidad de Montecarlo, lográndose su titularidad en 1974. Durante ese año se concretó la terminación de la construcción del edificio que consta de un salón principal de actos y fiestas con escenario y sótano para vestuario, sector de cantina y parrillas, sala de secretaría, sanitarios para damas y para caballeros, y dos

salas para dependencias. Posteriormente, se construyó en el año 1998 otro salón de menores dimensiones, cuyo emplazamiento está separado del bloque principal, pero en el mismo terreno, faltando aún algunas terminaciones.

Nuestra institución tiene un sentido profundamente democrático. Está orientada específicamente al quehacer docente. Por su origen e inspiración sustenta el desenvolvimiento social, educacional y cultural de nuestro medio. Prescinde de toda tendencia política, religiosa y racial y solo la anima el bien común.

Fue autorizada a funcionar de acuerdo con los preceptos legales y reglamentarios en vigencia, como Asociación Civil en el año 1956 y más adelante con Personería Jurídica Nº A.252/74 por la Dirección de Personas Jurídicas dependiente del Ministerio de Gobierno de la Provincia de Misiones.

Entre sus propósitos fundacionales figuran:

- Desarrollar, bregar y sostener los principios de nuestro acervo cultural latinoamericano y de nuestra argentinidad.
- Propiciar y auspiciar toda acción tendiente a elevar el nivel intelectual del magisterio.
- Establecer, como normas invariables de actuación docente: la responsabilidad, la honestidad profesional y social, como así también el espíritu de compañerismo.
- Propender al mejoramiento histórico y sociocultural en toda la zona de influencia, integrando los distintos grupos étnicos de la comunidad.
- Auspiciar y organizar toda clase de eventos educativos, culturales, sociales, deportivos, conferencias, conciertos, obras de teatro, festivales de música y danzas folclóricas, mesas redondas, campeonatos deportivos, otros.
- Organizar una biblioteca, mantenerla y mejorarla, con carácter de Biblioteca Pedagógica.

En 1984 se crea el Centro de Estudios e Investigaciones Pedagógicas, con el objeto de aportar a la capacitación y formación docente. Este Centro, en la actualidad, y a partir de la participación de la Asociación de Maestros en la Redine, constituye un espacio para la visibilización, presentación, intercambio y revisión de experiencias educativas, escolares y comunitarias, fortaleciendo su análisis desde un paradigma sociocrítico.

En el año 1995, se habilitó a la Asociación como Instituto de Perfeccionamiento Docente IPD Nº 01, reconocido por el Servicio Provincial de Enseñanza privada de la Provincia. Desde el año 2000, se nos incorporó como Instituto de Perfeccionamiento y Capacitación Docente (RFFDC) por medio del Centro de Estudios e Investigaciones Pedagógicas, con el Registro Provincial Nº 014, aprobado por Resolución Nº 081/00 de la Subsecretaría de Educación de la Provincia de Misiones. Pero, a partir del año 2011 y debido a las nuevas normas de Formación Docente, perdimos esa condición. Gracias a nuestra historia de articulación con otras instituciones, sobre todo a nuestro vínculo con la UNaM y el IFDC de Montecarlo, la Asociación continúa aportando a la formación de docentes y alumnos del profesorado.

Además, contamos con la Biblioteca Edgardo Vallejos fundada en el año 2006, en homenaje a quien fuera el primer presidente de la institución.

En 1987, con la organización de nuestra institución, se concretó el Primer Encuentro Latinoamericano para la Integración de la Cultura (ELAIC) –con participación de docentes de México, Honduras, Paraguay, Brasil, Chile, Perú, Argentina)–, constituyendo este un antecedente de nuestra vocación de integración con educadores y actores sociales de Iberoamérica. En el periodo 2000-2001 la Asociación participó en el I y el II Encuentro sobre Investigación en la Escuela, en la ciudad de Lajeado, Rio Grande do Sul (Brasil). En el periodo 2000-2002 se produce

un Intercambio Pedagógico Cultural Argentina – México, producto de la participación en los dos encuentros latinoamericanos. No contamos con registros de estas experiencias.

Durante estos 61 años de vida, se han realizado capacitaciones docentes, proyectos sociocomunitarios y culturales, encuentros docentes, seminarios, charlas, estrategias de comunicación radiales, televisivas y publicaciones, y la incorporación a la Redine, entre otras actividades educativas y académicas.

Como actividades culturales estables realizamos la Feria Regional del Libro, ya cuatro ediciones, y las Jornadas de Historias de Vida de Montecarlo, cumplidos 16 encuentros. Ambas acciones socioculturales ejecutadas junto a la Agrupación Fundadores.

Desde los mandatos fundacionales y la experiencia como espacio de formación docente, involucrarnos en la organización de una Expedición Pedagógica en nuestra provincia, cuyo eje era el inicio de la Formación Docente, fue sin duda un hecho simbólico que rinde homenaje a aquellos hombres y mujeres que iniciaron en condiciones adversas, la tarea de educar formalmente en nombre de un proyecto de nación.

Algunos docentes de la Comisión ya habían participado de la Redine en forma individual. La invitación a asumir ese desafío, llegó en un momento donde la Comisión Directiva de la Institución se planteaba la reinstalación de la misma como promotora de formación y capacitación docente.

Ser parte de la organización, planteó el desafío de la articulación territorial con otros actores sociales locales. La Asociación de Maestros, además de coordinar, salió a convocar, gestionar y acordar, fortaleciendo su capacidad de trabajo y su imagen en la comunidad. Se trabajó interinstitucionalmente con: Municipalidad de Montecarlo, ISFD de la Escuela Normal Superior Nº 2, Centro

de Innovación y Actualización Educativa (CAIE) de la citada Escuela, Casa de la Amistad Argentino-Cubana, Fundación Leer y Agrupación Fundadores.

Al principio fue difícil reunir a todas las instituciones, por lo que la Asociación debió replantear su estrategia, reuniéndose un referente de la institución con otro afín de cada una de las que iban a presentar sus experiencias. Este cambio fue exitoso en los resultados. Nos conectamos a través del correo electrónico. Costó que mandaran las síntesis de los trabajos. En este tramo, decidimos crear un blog en el que difundimos las actividades de la Asociación de Maestros y, sobre todo, las del VI Encuentro Iberoamericano.

En las semanas previas a la Jornada, desde la Asociación de Maestros realizamos diferentes actividades para dar a conocer el evento a la comunidad y, sobre todo, invitar a los docentes a que asistieran, ya que el mismo se llevaría a cabo en plenas vacaciones de invierno. Se hicieron notas a las escuelas y a las emisoras radiales, participamos de entrevistas radiales y televisivas en medios locales. También, en la revista de la Asociación de Maestros, "Tiempo docente", que se editaba en ese momento, se publicó un artículo sobre el VI Encuentro y el cronograma de actividades.

Estábamos muy inseguros, y, a veces, parecía imposible cerrar la lista de actividades, pero el ver que otras instituciones de Oberá, Alem y Posadas participarían en la organización nos dio una mayor tranquilidad y seguridad sobre el desarrollo de la Expedición en Misiones, alentándonos a continuar.

Recibir como dueños de casa a personas de diferentes países de América Latina y de España, revivió lo que significó el ELAIC en su momento, continuando con la construcción de una identidad cultural latinoamericana. Los trabajos que se presentaron: Programa de Expansión de la Calidad Educativa, Proyecto de Alfabetización

de Adultos “Yo sí puedo”, Proyecto de Alfabetización Temprana y Familiar –rincones de lectura en Barrios, Programa “Paso a Paso”– innovación en prácticas educativas para la inclusión con promoción de ambientes alfabetizadores y participación familiar, Programa Jornadas de “Historias de Vida” y Encuentros Provinciales Docentes, si bien no eran investigaciones terminadas, consistían en experiencias innovadoras e inclusivas, tanto en la educación formal, como en la popular. Esto le permitió a la Asociación, vincularse con otros actores culturales no docentes.

Durante la Expedición pudimos intercambiar con visitantes altamente formados, desde un espacio horizontal, democrático, sin jerarquías, compartiendo desde la diversidad, experiencias y significados culturales, educativos y políticos. Como Comisión nos permitió acercarnos más al enfoque investigación-acción participativa.

Las devoluciones, señalamientos y propuestas realizadas por los visitantes fueron enriquecedores y respetuosos de las experiencias presentadas, dándonos aliento a seguir pensando estrategias que nos permitan continuar reflexionando sobre nuestra práctica profesional en forma colaborativa y en redes, ya que es una de las formas de provocar cambios significativos en la práctica pedagógica.

A partir de ese momento, nuestra participación en la Redine fue más activa, incorporándonos como parte de la misma, permitiéndonos crecer profesionalmente en el intercambio y la colaboración con diversas Facultades de la UNaM e institutos terciarios públicos y privados de nuestra provincia.

El desafío para la Asociación, es instalarse como un espacio permanente de articulación e investigación entre los actores educativos y sociales de nuestra región.

Elba Auzmendi

La Facultad de Arte y Diseño de la Universidad Nacional de Misiones

Tramas de investigación y experiencias de formación en red

> *La indagación, la búsqueda, la investigación, forman parte de la naturaleza de la práctica docente. Lo que se necesita es que el profesor, en su formación permanente, se perciba y asuma, por ser profesor como investigador.*
>
> Paulo Freire

En la universidad, la investigación constituye uno de los cuatro pilares junto a la enseñanza, la extensión y la acción social. La Facultad de Arte y Diseño –una de las unidades académicas de la Universidad Nacional de Misiones, localizada en la Regional Oberá, zona centro de la provincia de Misiones– como institución educativa se entrama en las prácticas sociales que requieren de la capacidad para generar e intercambiar conocimientos, como parte de la responsabilidad en los procesos de desarrollo del entorno en el que está inmersa.

Esta trama de relaciones, desde la perspectiva investigativa, se entiende como un espacio de encuentro que nos interpela a problematizar la realidad, generando instancias de reflexión y acción, desde una mirada que supone una superación de aspectos técnicos hacia la construcción de modelos propios de investigación en el campo educativo.

Para dar sentido a los procesos formativos, la investigación debe ser entendida como el eje vertebrador del desarrollo de una actitud crítica que nos permita que, como comunidad educativa universitaria, aprendamos a interrogar y aprender a aprender en un contexto complejo y velozmente cambiante, que forme además de profesionales idóneos, ciudadanos capaces de generar conocimiento.

A continuación, se detallan algunas de las múltiples experiencias de trabajo mancomunado que, como facultad, se desarrollaron con instituciones de la región.

Proyecto "Sujetos, aprendizaje y comunicación". Desarrollo de una experiencia de trabajo en redes interinstitucionales, incorporando nuevas modalidades de comunicación para la mejora de la calidad de los aprendizajes. Facultad de Arte - UNaM

En la síntesis del proyecto, se lee:

> Este proyecto programó, ejecutó y evaluó acciones tendientes a resolver la problemática de la atención a las necesidades educativas de los jóvenes estudiantes del Nivel Medio, a través de la planificación de procesos de innovación en la búsqueda por generar un cambio actitudinal, a partir de la resignificación de los paradigmas de sustento de las prácticas docentes y la incorporación de tecnología educativa, especialmente a través del desarrollo de hábitos de uso de la red Internet con fines educativos. Tomando como eje las prácticas curriculares y la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje, se conformó una red interinstitucional integrada por cinco instituciones de escuelas medias de la zona centro y sur de la provincia de Misiones y la Facultad de Artes de la Universidad Nacional de Misiones. Todo esto con la intención de agudizar el sentido crítico y la autonomía en la selección y uso de la información disponible.
>
> En el plan de trabajo se propusieron cuatro módulos, a saber: Una mirada a lo cotidiano para construir la red (12 meses); Aprendizaje real en entorno virtual. Docentes tejiendo nuevas maneras de comunicar (12 meses); Los alumnos tienen la palabra. Proyectos autogenerados de aprendizaje (9 meses) y Apertura de la red a la comunidad (9 meses).
>
> El programa de apoyo al mejoramiento de la escuela media, nucleaba a cinco escuelas de Nivel Medio y articulaba con la universidad a través de la Facultad de Artes, coordinadas por la Mgter. Ivonne Stella Marys Aquino, Secretaria Académica de la institución.

Programa de "Promoción del aprendizaje participativo. Misiones 2005. Programa de articulación educativa entre escuelas medias de la provincia de Misiones y la Universidad Nacional de Misiones"

Bajo este Programa se desarrollaron una serie de talleres de los que resulta la publicación de 152 páginas en español por: Editorial Universitaria - Universidad Nacional de Misiones - Posadas, Misiones, Argentina ISBN: 978-950-579-066-1 Año: 2007.

Participación en el "Programa de Articulación Educativa entre Escuelas Medias de la Provincia y la Universidad Nacional de Misiones" – Resol. MCyE – SPU 422/04 – Resol MCyE CGE de la Pcia Nº 088/05

En el marco de este Programa, docentes de la facultad han sido responsables de la planificación, conducción y evaluación del "Seminario-Taller de Iniciación en el trabajo científico y la investigación"- Resol MCyE Nº 504/05, del que resulta una publicación.
A su vez, en diversas cátedras de las carreras de formación docente se han desarrollado experiencias pedagógicas que centraron su interés en procesos de articulación del trabajo académico con proyectos de extensión universitaria y acciones de investigación. De esta forma a través de prácticas etnográficas, entre otras, en diferentes ámbitos educativos de la provincia, se implementaron proyectos experienciales, tal es el caso de:

•La educación en escena
Proyecto que, desde el año 2007, conjuga experiencias educativas y pedagógicas complejas, en las cátedras Problemática Educativa II, eje Antropología, Investigación en Educación Tecnológica y Estrategias Docentes II, con organismos provinciales y la comunidad en general. En sucesivas ediciones, la propuesta se fue ampliando, su-

mando obras de teatro, funciones, actividades académicas y diferentes grupos comunitarios. El proyecto aborda el tratamiento de problemáticas sociales tales como la sexualidad, la violencia, la trata de personas, etc. mediante recursos artísticos-escénicos acompañados por talleres participativos, que se llevan a cabo en ámbitos escolares de nuestra provincia, con el objetivo de promover procesos formativos, transformadores de la realidad social y cultural tendientes a mejorar la calidad de vida y el desarrollo de los diferentes sectores de la comunidad mediante la educación y el arte, generando espacios de reflexión, debate y circulación de información fehaciente. De esta manera, el proyecto ha logrado ampliar y consolidar los lazos con otras instituciones del medio comprometidas en la atención de la población víctima de abusos, violencia, maltrato y abandono.

•Simbiosis educativa

Es un Programa educativo, de interacción comunitaria para el aprendizaje recíproco. Se crea en el año 2000 en la Facultad de Arte y Diseño de la Universidad Nacional de Misiones (UNaM). Este Programa pone el énfasis en los procesos de interacción entre vecinos de diversas localidades, instituciones, organizaciones y docentes y estudiantes universitarios de diferentes facultades (estudiantes, graduados, docentes y no docentes), con la finalidad de generar propuestas de formación cuya principal preocupación radica en el mismo proceso de participación. A su vez, en la universidad, relaciona las actividades sustantivas.

Asimismo, en relación a procesos de Investigación Educativa con instituciones del medio, desde hace más de 15 años se vienen desarrollando en articulación con escuelas de la zona de influencia de la Facultad de Arte y Diseño, procesos de desarrollo de proyectos de investigación educativa en el marco de actividades de enseñanza. Tal

como señala Patiño (2002) esto presupone una renovación de las prácticas pedagógicas en la universidad y la formación de un perfil docente-investigativo. Así, en el marco de la cátedra Investigación en Educación Tecnológica, los estudiantes tienen experiencias formativas a partir de instancias de acercamiento permanente a la realidad educativa, con la finalidad de observar, registrar y analizar junto a los docentes a cargo del área de Tecnología, los fenómenos particulares de la educación tecnológica en el contexto escolar.

Por otro lado, proyectos como el de Fortalecimiento de la Formación Docente a partir de la Vinculación de la Academia con el Campo Profesional y posteriormente el Proyecto de Extensión Escuela y Universidad: Promoción, recuperación y fortalecimiento de la cultura tecnológica a partir de la resignificación de las prácticas educativas, proponen la vinculación de actividades de extensión con las propias del desarrollo pedagógico y didáctico de la Cátedra Estrategias Docentes II del tercer año del Profesorado en Educación Tecnológica. A través de él, se involucra a varios actores de la comunidad educativa: Universidad - Escuela - Comunidad de influencia y en diferentes contextos: sociales, económicos, urbanos, rurales, etc., en torno a un interés común: fortalecer los procesos formativos de la región revalorizando el conocimiento tecnológico como modo de crear y recrear la cultura, con el fin de promover la formación de ciudadanos capaces de intervenir en la construcción de sus realidades. Atendiendo a esta finalidad, a través del desarrollo de este proyecto, se involucra a los estudiantes de 3er año de la carrera Profesorado en Educación Tecnológica, en interacción con los graduados que se encuentran en ejercicio, generando un trabajo en redes interinstitucionales, focalizando el desarrollo de actividades en las escuelas y en la facultad como centros educativos de referencia de cada comunidad. Tal como

señala Stenhouse (1984), desde esta perspectiva, la investigación educativa se entiende como una "indagación sistemática y mantenida, planificada y autocrítica, que se halla sometida a crítica pública y a las comprobaciones empíricas en donde estas resulten adecuadas". Es decir, es esencial vincular ciencia y educación formal propuesta, desde la distinción de una investigación formativa, vinculada al aula, de una investigación científica en sentido estricto (Hernández, 2005).

En los mencionados proyectos, la investigación deja de ser un ejercicio para pocos, para transformarse en parte de un problema pedagógico y didáctico en el que el aprendizaje por descubrimiento, el aprendizaje para la comprensión o el aprendizaje basado en problemas, devienen en el desarrollo, siguiendo a Patiño y Rojas (2009), de habilidades de flexibilidad, adaptabilidad e interdisciplinariedad o, por lo menos, el espacio para plantear y manejar problemas de una manera abierta, que se constituya en estrategia pedagógica para un aprendizaje significativo, teniendo como principales aliados en este proceso a los docentes de escuelas de la región. Sobre la base del entendimiento de que los colegas de estas instituciones escolares poseen un saber experto generado a partir de su vida como educadores, que reflexionan y toman decisiones pedagógicas en función de ese saber, se transforman en inigualables coformadores que nos posibilitan desarrollar en conjunto teorías desde la práctica.

Es desde esta trayectoria de trabajo que la Facultad de Arte y Diseño se suma a la Redine desde el 2011 como uno de los nodos que la conforman, sobre la base de comprender que una red se constituye en un espacio en el que, parafraseando a Antonio Bolívar (2008), grupos de instituciones trabajando juntas permiten diseminar el conocimiento educativo y las buenas prácticas, son un medio para promover el aprendizaje profesional que posibilita

incrementar el capital social, intelectual y organizativo. Al mismo tiempo, es una estructura de apoyo a la innovación, rompiendo con el tradicional aislamiento entre escuelas, que procura un acompañamiento en el diseño de políticas que avancen hacia una educación inclusiva de calidad con equidad; genera un sentido de pertenencia y trabajo común; permite la cooperación horizontal; es una fuente generadora de ideas permanente al conocer distintas realidades, favoreciendo la puesta en común de las buenas prácticas.

De este modo, integrar Redine, con modos de organización que fueron variando a lo largo de los sucesivos encuentros, producto de un proceso de construcción colectiva, nos brinda un entorno de trabajo compartido, de disfrute por la profesionalización docente y nos abrió desde un principio las puertas para abordar de manera conjunta la reflexión sobre, en y para la educación, en la acción.

Alejandra Camors

La Asociación Misionera de Filosofía y Ciencias de la Educación

La Expedición que, primero, escuchamos relatada por Mirtha Ganduglia que asistió a Venezuela y fue quien nos transmitió la experiencia vivida, fue percibida por nosotros, como una experiencia comunitaria que buscaba construir conocimientos de la realidad.

Nos asombró que los académicos se "igualaban" a las personas de las comunidades con las cuáles interactuaban y que, incluso, intercambiaban sus conocimientos.

Esta experiencia despertó en nosotros el deseo de participar también de las expediciones pedagógicas, anhelo que fue posible gracias a la invitación de la Redine a la Asociación de Filosofía a través de Ana María Zoppi,

para colaborar en la organización de una expedición pedagógica en Misiones en vísperas del IX Encuentro Iberoamericano de Docentes que Hacen Investigación desde sus Escuelas, que se realizaría en la ciudad de Córdoba, en nuestro país..

Frente al modelo formal y riguroso que conocíamos de la investigación educativa académica esta mirada nos pareció cercana a los docentes y recupera, a través de los relatos y vivencias la propia práctica. El rigor, aquí, se encuentra en la necesidad de registrar por escrito las experiencias, para luego comunicarlas y realizar intercambios que incorporen la mirada del otro y su crítica, siempre en busca de mejorar la práctica.

Otra dimensión que destacamos de esta experiencia es la construcción colectiva, a través de redes que articulan distintos actores tanto del sistema formal como del informal, en espacios de participación donde la centralidad se halla en el compartir, como pares, las experiencias pedagógicas buscando un mejor conocimiento de la propia práctica.

Para la Asociación, este fue un nuevo espacio de intercambio interinstitucional, que amplia una práctica de construcción social que ya veníamos haciendo, centrada en la capacitación de los afiliados, y nos permite incorporar una nueva metodología de trabajo que nos acerca a la realidad de todos los niveles educativos tanto formales como informales.

Además, implica un debate hacia adentro de la Institución con la pregunta: ¿qué lugar le otorgamos a la investigación y a la Redine dentro de las acciones que venimos desarrollando? A tal punto que, en algunos momentos, nuestras actividades se basaron en apoyar y participar de acciones organizadas por la Redine, como es el caso de la Expedición Pedagógica, que la sentimos como propia.

También con la Redine colaboramos en la organización y gestión de la Especialización en Investigación Educativa que se realizó en las siguientes sedes: Eldorado, Alem, Wanda y Posadas, donde una de las sedes fue la Escuela Normal Superior N° 10, con el fin de formar a los docenes de los ISFD y maestros para la investigación educativa, instancia que siguió consolidando nuestro vínculo con la Redine.

Mientras se realizaba la Especialización, ya colaboramos con los preparativos para participar en el Encuentro Iberoamericano de Docentes que Hacen Investigación desde la Escuela, en Córdoba, en el año 2009.

En esa instancia, Misiones se propuso como una de las rutas pedagógicas previas al Encuentro del año siguiente. Nuevamente, por invitación de la Dra. Zoppi, a la AMFyCE, nos sumamos y nos dedicamos como única actividad de ese año a colaborar en la organización de la Ruta Pedagógica "por el Camino de los Fundadores". Rescatamos de esta experiencia un modo de hacer de la investigación educativa un camino participativo, donde la vivencia se puede transformar en una reflexión sobre las prácticas áulicas y su posterior escritura, para volver a debatir comunitariamente y, de este modo, transformar la práctica.

La visita de expedicionarios de España, Venezuela y Colombia, con quienes compartimos los caminos por las localidades de Montecarlo, Oberá y Posadas, nos permitió experimentar lo que antes fue solo un relato que nos impactó,, pero ahora fuimos participes de la Primera Expedición Pedagógica realizada en nuestra Provincia y en el país. Cabe destacar que este proyecto nos permitió vislumbrar un poco más lo que es el Iberoamericano y entender otra forma de intercambio de investigaciones educativas que se estaban realizando en nuestra Provincia y que nosotros no conocíamos.

En este momento de nuestra reflexión nos preguntamos cómo nos fuimos vinculando con la Redine. Revisando nuestras memorias, vimos que esta participación viene a través de las Escuelas Normales, donde ejercen su tarea la mayoría de nuestros socios. También nos vinculó con la Universidad de Misiones. Por otra parte, es necesario destacar un doble vinculo el de la Escuela Normal N° 10 y su Departamento de Investigación y la Amfyce, que nos permitió integrar la comisión organizadora de la Redine y, además, participar llevando nuestras investigaciones.

Este doble vínculo nos permitió presentar y ganar una beca del INFOD en el año 2014, para realizar una investigación sobre la Trayectorias Pedagógicas de los residentes en la Práctica, proyecto que presentamos en el Encuentro del Colectivo Docente en Jujuy. En el marco de la Normal Nº 10 y desde los espacios de Educación Rural y de Sistematización de Experiencias, concretamos una visita pedagógica a una Escuela en las afueras de la ciudad de Posadas, en el Paraje Nemesio Parma donde los alumnos de 4º año del Magisterio participan como expedicionarios; experiencia que continua con una nueva visita a la Escuela Nº 624 de la localidad de Leandro N. Alem que concretamos en el año 2015.

Para terminar, queremos destacar que en el Encuentro del Colectivo Argentino de Docentes que Hacen Investigación desde la Escuela que se realizó en Oberá, Montecarlo y Posadas, tanto la Amfyce como el Departamento de Investigación de la Normal 10 tuvieron gran participación, dado el hecho de que la Escuela Normal Nº 10 fue una de las sedes en Posadas. Además, contamos como invitada especial a la Rectora de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia, a la Dra. María Cristina Martínez Pineda, que nos enriqueció con sus experiencias y aportes. Hecho que consolida nuestra intervención en el Colectivo Argentino de Docentes que Hacen Investigación y que nos permite seguir creciendo, dado que otros

miembros también participaron en México llevando sus investigaciones.
Actualmente, a través del Departamento de Investigación se tiene previsto, para el 12 y 13 de octubre, una nueva expedición pedagógica a dos escuelas rurales de la localidad de El Soberbio: la Escuela de las Primaveras y la Escuela del Paraje Guaraní (intercultural). También el 27 de octubre, en el 130 aniversario de la Escuela Nº 1 de Posadas, realizaremos una Expedición Pedagógica desde la Amfyce y el Seminario de Educación rural y Residencia docente, a la que además asistirá la Escuela Nº 3, también de Posadas como escuela visitante.

Mónica Balmaceda
Silvio Maciel
Andrés Rojas

La Escuela Normal Superior "Estados Unidos del Brasil" de Posadas

La función de investigación en la Red

La Escuela Normal Superior "Estados Unidos del Brasil" nace en el año 1909, a principios del siglo XX, como formadora de Maestros Normales Nacionales Rurales. Desde esa fecha y hasta el advenimiento de la democracia en el año 1984, siempre su misión ha sido formar maestros, pensando desde el lugar de la enseñanza.
A partir de la recuperación de la democracia, luego del cruento terrorismo de Estado, se propone desde la cartera nacional de educación un nuevo plan de estudios que se denominó Maestros de Educación Básica (MEB). Este plan contaba con una materia/asignatura denominada "Investigaciones exploratorias". Ya en esas circunstancias, en esa materia se buscaba formar a los estudiantes en una mirada investigativa de su propia práctica. Formar maestros investigadores. Podríamos reconocer

que ese ha sido el primer hito que nos permite deslizarnos de la enseñanza al aprendizaje de la propia práctica a través de la investigación.
En esas circunstancias, acudimos a consultar y a buscar orientación de colegas de la Universidad Nacional de Misiones, en quienes reconocíamos un saber y posicionamiento en el campo social.
Pero, a principio de los 90 este plan se cerró y retornamos con fuerza a una visión de formación más centrada en lo técnico-instrumental.
La experiencia del MEB, a mi criterio, fue el germen que dejó latente la mirada investigativa de y en las prácticas.
Ya en los 90, para cuando se instala en el país la Transformación educativa, las escuelas normales nos transformamos en Institutos de Formación Docente. En nuestro caso institucional, hasta el 93 dependíamos del Ministerio nacional, a partir de ese año pasamos a depender de la Provincia. En esas circunstancias, todas las escuelas normales se cerraron por decreto provincial hasta cumplir con el proceso de acreditación de la formación docente. Entonces tuvimos que acreditar, ahora ya no solo la función de formación inicial o desde la enseñanza, sino también las funciones de capacitación y de investigación. Estas dos nuevas funciones para la formación de maestros.
Fue este momento otro hito en la historia de la Escuela, en el sentido que nos pusimos a pensar qué, cómo y desde dónde investigar. Sentíamos desconfianza, temor, sospecha. Considerábamos que la investigación era asunto de otros, de la universidad, por ejemplo.
En ese proceso, a finales del año 2001, a través de una invitación de la Facultad de Ciencias Exactas, Químicas y Naturales de la UNaM, para asistir a las Jornadas Científico-tecnológicas, en la que se destinó un espacio a la investigación educativa, asisto, como representante del IFD y coordinadora de la función de investigación, cu-

riosa, inquieta en la búsqueda de algún horizonte que nos ayudara a pensar esta nueva función para la Escuela Normal.

En el mismo momento que estábamos buscando conectarnos con otros que considerábamos sabían acerca de la investigación educativa, fuimos de a poco dándonos cuenta, descubriendo con ayuda de una amiga crítica, que en realidad estábamos desde y en nuestras prácticas haciendo investigación educativa en el taller del Trayecto Integrador de las Prácticas I. Estábamos iniciando un valioso proceso de investigación-acción.

Esta situación nos desafió a algunos de los que realizábamos esta tarea de coordinar el TIP I, y nos entusiasmó para avanzar con la escritura de todo el trabajo, que finalmente se materializó en un libro denominado *Sujetos de y en las prácticas. Una experiencia de investigación-acción en el IFD*. Esta situación nos fue conectando, enredando cada vez más con la FCEQyN, en tanto luego de las Jornadas Científico-tecnológicas, nos invitan en el año 2002 a participar de los ateneos de discusión de investigaciones en proceso o concluidas. Recuerdo lo enriquecidos que salíamos de los ateneos de discusión de investigaciones, nos ayudaba a seguir pensando en la nuestra, nos entusiasmaba cada vez más.

Posteriormente, entendemos que otro hito en la relación con lo que ahora es la Redine, ha sido concretar la Red, y materializarla en el I Encuentro de Investigación Educativa de la provincia de Misiones en el año 2003. Por qué planteamos esto. Pues fue en ocasión de ese primer Encuentro que, como coordinadora de la función de investigación del IFD de la Escuela Normal Superior "Estados Unidos del Brasil", integro como representante de la Institución, la Comisión organizadora del Encuentro. A partir de entonces fuimos integrando la Comisión organizadora de todos los Encuentros.

> Uno de los momentos significativos como miembros de la Red fue en ocasión de organizar en el marco del VI Encuentro Nacional del Colectivo de Educadoras y Educadores que hacen investigación e innovación desde la escuela, lo que denominamos "Ruta pedagógica. Por los caminos de los fundadores de la formación docente", que se desarrolló en el año 2011. Allí nuestro IFD fue escuela sede- anfitriona del cierre de la experiencia que se inició en Montecarlo, pasamos por Alem y Oberá y finalmente llegamos a Posadas a la centenaria institución. Fue impactante como nos esperaban directivos, colegas y estudiantes, ¡había muchos estudiantes del IFD! Situación que fue muy significativa.
>
> Trabajamos intensamente distribuyéndonos tareas entre estudiantes y algunos docentes para recibir a los expedicionarios. Esta experiencia, así como las otras en las que nos enredamos con y desde la Redine han sido de un esfuerzo y trabajo colaborativo. Nos permitió salir, descentrarnos de la institución para compartir con otros, construir con otros de manera participativa, democrática y colaborativa. Nos permitió poner en valor lo que hacemos en investigación desde el IFD, así como también valorar y significar nuestras prácticas pedagógicas como productores de conocimiento y no como reproductores. Podríamos decir que la función de investigación en este IFD y la Redine van de la mano, en su desarrollo, en los aprendizajes y logros compartidos, en sus concepciones y visiones acerca de la investigación educativa. En poner en valor sobre todo la práctica pedagógica y los saberes de los maestros y profesores de nuestra provincia.
>
> Alicia Mónica Oudín

A través de estos relatos, en los que sus mismos actores nos presentan las instituciones que empezaron a participar

como nodos de la Redine, podemos advertir no solo la heterogeneidad de las mismas y sus diferentes localizaciones sino, también, algunas cuestiones más relevantes acerca de nuestra organización y funcionamiento.

Por ejemplo, creemos necesario destacar que ninguna de estas "asociaciones" se produjo por actos administrativos de concertación de convenios formales. Si bien estos podrían producirse, lo real es que han sido siempre las relaciones interpersonales, el "encuentro" entre miembros de cada parte, el deseo mutuo y el compromiso asumido de trabajar conjuntamente, la base que ha generado nuestra imbricación como "red".

Así como la integración individual (tal como lo aclaramos antes), no responde ni se encasilla en ningún formato burocratizado, así también la inclusión de nuevos nodos se produce por actos concretos de co-gestión de los participantes, cubriendo todos y cada uno en su ámbito institucional, los requisitos necesarios para la aprobación interna y el desarrollo eficaz de las acciones acordadas.

Atento a esto, no como un "mandato" *a-priori*, sino como parte de una reflexión teórica a-posteriori, traemos a colación aquí algunas ideas de Zemelman (1989) cuando nos ayuda a pensar que:

> El proyecto político no es un conjunto de programas de acción definidos, sino un proceso de construcción de fines colectivos, resultado de las reacciones de las diferentes voluntades ante sus propias condiciones de desarrollo. Desde esta perspectiva, el proyecto político se refiere a las praxis resultantes de la capacidad de promover acciones en función de fines compartidos, que se materializan en la creación de instancias de decisión o en el acceso a centros de decisión institucionalizados (civiles o estatales) mediante los cuales se los puede llevar a la práctica.

LAS MEMORIAS DE ESTA PRIMERA EXPEDICIÓN

Acerca de las circunstancias en las cuales nos formulamos la intención de organizar una expedición pedagógica en Misiones, cabe retomar un relato en paralelo de los avatares de

nuestro acercamiento e integración al Colectivo Argentino de Redes de Maestros que Hacen Investigación desde la Escuela y la Comunidad. Tal como dijimos, tuvimos conocimiento de esa Institución en Venezuela, cuando terminamos formando parte de la delegación argentina, que tenía casi un centenar de participantes.

A ese Colectivo Argentino, al que nos terminamos incorporando, le cupo la tarea de organizar, en nuestro país, el siguiente Encuentro Iberoamericano, que se llevó a cabo en Córdoba, en julio de 2011.

Advertimos, en esos tiempos preparatorios, que el resto de nuestros compañeros, al menos, no compartía el mismo entusiasmo que teníamos los misioneros por involucrarnos en expediciones. Por iniciativa de los que sí queríamos, al pensar el nuevo Encuentro se propuso, en la programación inicial, un tiempo de "preencuentro" que incluiría expediciones a ser concretadas, en sus ámbitos, por cada una de las redes participantes.

A eso se debió, también, que nosotros pusimos manos a la obra en pos de ese objetivo.

Hasta que en diciembre del 2010 caímos en la cuenta de que habíamos quedado solos. ¡No había en el horizonte de posibilidades más expediciones que la nuestra! A esa altura, habíamos avanzado mucho y decidimos no retroceder: pedimos "autorización" al Colectivo para llevar a cabo, de todas maneras, nuestro proyecto. Afianzamos nuestro coraje y nuestras convicciones, ¡y terminamos viviendo la primera Expedición Pedagógica realizada en nuestro país!

A continuación, en años subsiguientes, siguieron otras, organizados por las redes de Jujuy, Comahue, CTERA en Santa Fe. Pero, quiso la historia que le tocara a la Redine inaugurar esas prácticas en nuestro país. Más allá de su trascendencia o no fuera de nuestras fronteras, lo importante es lo que, internamente, esa Expedición significó para nosotros. Por eso nos parece necesario integrar a esta historia-memoria, parte de la Relatoría con la que completamos, con aportes de algunos participantes, nuestras vivencias de la situación.

Relatoría del VI Encuentro Iberoamericano de Docentes que hacen Investigación desde sus Escuelas y sus Comunidades

Expedición Pedagógica en Misiones

Por la ruta de los fundadores de la formación docente en la provincia

Eje: Investigación Educativa en y desde la formación docente

Provincia de Misiones, Argentina 14 al 17 de Julio de 2011

Resolución del Ministerio de Cultura, Educación, Ciencias y Tecnología Nº 167 269/11, Resolución de la Facultad de Ciencias Exactas, Químicas y Naturales de la UNaM Nº 226/10. Resolución de la Facultad de Artes de la UNaM Nº 100/11

Objetivos

- Promover el desarrollo, en nuestro país, de esta modalidad de trabajo educativo no convencional denominada "Expedición Pedagógica", de larga y fundamentada trayectoria en nuestros países hermanos.
- Aprovechar esta estrategia pedagógica para democratizar este Encuentro, de tal manera que puedan participar colegas que no pudieron desplazarse hacia Córdoba, donde se llevaron a cabo las actividades centrales.
- Ofrecer una ocasión para analizar prácticas de investigación educativa, en los mismos sitios en los que las llevamos a cabo desde nuestras inquietudes e intentos de producir mejora educativa.
- Construir un espacio de análisis, debate y consideración crítica de las producciones locales, desde la mirada tanto de sus participantes y constructores, como de colegas externos.

- Reconocer la investigación educativa como una dimensión del trabajo profesional docente, con el que estamos ética y políticamente comprometidos.
- Contribuir al desarrollo de perspectivas etnográficas y emancipatorias en investigación educativa.

El recorrido de la Expedición Pedagógica

Atento a su denominación y al enfoque que hemos decidido dar a este Proyecto, pensamos la Expedición para recorrer los sitios en los que se inició la formación docente en la provincia.

La expedición se inició en Iguazú con la recepción de los participantes extranjeros. Luego visitamos los dos establecimientos educativos pioneros de la formación docente asumida por el gobierno local, una vez constituida con autonomía política la Provincia de Misiones. Son las Escuelas Normales Nº 1 de Leandro N. Alem (Zona Sur) y Nº 2 de Montecarlo (Zona Norte), que recientemente han celebrado sus cincuentenarios.

Culminamos el recorrido en la Escuela Normal Superior "Estados Unidos del Brasil", de la ciudad de Posadas, ya centenaria, que formó parte del gran proyecto de instalación y desarrollo de la educación pública, emprendido por la República Argentina a fines del siglo XIX y principios del XX.

Actividades

Primer día: viernes 15 de julio de 2011

Constitución del grupo de expedicionarios

8 h: Integración de los expedicionarios para realizar juntos una visita guiada a las Cataratas del Iguazú, postuladas como una de las maravillas naturales de la tierra.

Primera parada reflexiva: 15 de julio de 2011

15 h: arribo a Montecarlo

16 h: recorrido por ámbitos en los que se llevan a cabo proyectos de desarrollo educativo comunitario. Se presentaron y

discutieron con sus responsables y participantes los siguientes proyectos:

- Programa de Expansión de la Calidad Educativa (con alcance en 10 escuelas primarias urbanas, periurbanas y rurales).
- Proyecto de Alfabetización de Adultos "Yo sí puedo".
- Proyecto de Alfabetización Temprana y Familiar: rincones de lectura en barrios.
- Programa "Paso a Paso": innovación en prácticas educativas para la inclusión, con promoción de ambientes alfabetizadores y participación familiar.
- Programa "Escuela de Ciudadanía".
- Programa "Jornadas de Historias de Vida".
- Encuentros Provinciales Docentes.

19 h: ronda de conversación acerca de "La investigación educativa en la formación docente" con la participación de los expedicionarios y abierto al público en general.

Sede: salón de la Asociación de Maestros de Montecarlo.

Instituciones responsables de las actividades en esta primera parada reflexiva:

- Municipalidad de Montecarlo.
- ISFD de la Escuela Normal Superior Nº 2.
- Centro de Innovación y Actualización Educativa (CAIE) de la citada escuela.
- Asociación de Maestros de Montecarlo.
- Casa de la Amistad Argentino-Cubana.
- Fundación Leer.
- Escuela de Ciudadanía "Juan Rosberg".
- Agrupación Fundadores.

Trabajo en la sede de la Asociación de Maestros de Montecarlo

Recuerdos y reflexiones de algunos participantes

Como participante en este evento, quedé muy impresionado al ver los logros alcanzados por los pedagogos del territorio y por la forma tan planificada, bonita y modesta con que se organizaron las actividades y el cumplimiento de las mismas. Mi condición de participante me permite sugerirle a mis colegas y comisión organizadora que, para los siguientes eventos, se tenga en cuenta un espacio para brindar una mayor participación y protagonismo a los estudiantes del profesorado, quienes en tiempos muy cortos ya estarán en las aulas y de esta forma vamos potenciando el relevo seguro del maravilloso contingente de educadores iberoamericanos.

Eddy Betancourt Escobar (Cuba)
Asesor del Programa de Alfabetización "Yo sí puedo"

Tuve la oportunidad de participar en este Encuentro, en la Escuela Normal Nº 2 en primera instancia. En esa ocasión, escuché la exposición de la profesora Miriam

Bennesch sobre el CAIE (Centro de Actualización e Innovación Educativa del profesorado)[14]. Esta experiencia fue riquísima pues nunca tuve la ocasión de conocer todos los beneficios que brinda este espacio del IFDC[15].

Ya en el Centro de Magisterio puedo citar algunos aspectos que me impactaron:

1) La exposición de la experiencia de los maestros venezolanos, que prendió en mí las ganas de poder compartir con ellos esa experiencia tan innovadora y desestructurada como el partir de las problemáticas que plantean los niños y como se involucra la familia en el proyecto de educación y país.

2) La devolución absolutamente democrática que se realizó, donde todos y cada uno de los participantes pudieron expresar su opinión. Y en condición de iguales, ya que se organizó el grupo en ronda donde todos podíamos mirarnos de frente y el aporte de todos era valorado.

3) El valor de la experiencia en sí misma. La riqueza cultural, educativa y política que se pudo compartir. Ya que a veces creemos que lo que hacemos no es lo suficientemente trascendente.

4) El que los visitantes llegasen al país pensando que la educación en la Argentina habría avanzado mucho más de lo que pudimos nosotros. Sentí que nuestra imagen como educadores se desdibujaba un poco ante quienes pusieron muchas expectativas en la educación argentina.

En síntesis, ¡fue una experiencia única y valiosa!

María Adelaida Barreto

14- Espacio de articulación de las prácticas, programas y proyectos educativos. Escuela Normal Nº 2 de Montecarlo.

15-Proyecto de Formación, Capacitación y Extensión: "Construyendo Redes Interinstitucionales" del IFDC de la Escuela Normal Nº 2 de Montecarlo.

La expedición pedagógica fue una experiencia más que significativa para el centro. Su dispositivo contribuyó a reorientar la mirada del proyecto y acciones del CAIE. Nuevamente, con la perspectiva de la investigación- acción se pudo revisar lo que se viene realizando en los diferentes terrenos de la formación docente del IFDC. Fue un espacio vivencial y de reflexión compartida, que invita a ver la concepción de investigación que se sostiene con las prácticas reales y concretas, que lógicamente se modelan con las perspectivas y enfoques teóricos.

Si bien desde lo académico se tienen oportunidades para diferenciar y conceptualizar el modelo de investigación positivista (como enfoque mas burocrático y hegemónico que distancia al educador del quehacer investigativo en el sentido reflexivo) y el de investigación-acción (enfoque revolucionario e innovador que invita a investigar en y sobre la practica educativa, generando verdaderos cambios en el pensar, sentir y obrar tanto de los educadores como los educandos instalando la reflexividad permanente), se descubre que, en la rutina de la enseñanza superior o la práctica pedagógica cotidiana, esto funciona de manera escindida o fragmentada, tal como lo plantea el viejo dilema entre la teoría y la práctica Valoro la Expedición Pedagógica como una instancia altamente positiva que invita a reflexionar, y fundamentalmente, porque permitió volver a re significar el enfoque investigación-acción, a tal punto que nos animamos a diseñar un proyecto de investigación dentro de esta perspectiva.

Rescato por otro lado, el profesionalismo del equipo de visitantes, quienes han realizado devoluciones pertinentes, de manera cuidadosa y reflexiva.

Miriam Ivonne Bennesch

Soy miembro de la Comisión Directiva de la Asociación de Maestros de Montecarlo, desde donde estuve involucrada cuando Ana Zoppi, como miembro de Redine, trajo a la localidad la propuesta de incorporar a Montecarlo como una de las Paradas Pedagógicas que un grupo de expedicionarios proveniente de otros países visitaría en julio de 2011, en el marco del VI Encuentro Iberoamericano de colectivos y redes que hacen investigación en la escuela.

En aquella primera reunión en el 2010, en la que estuvimos (si mal no recuerdo) Ana Zoppi, Miriam Bennesch, la intendenta Elba Auzmendi, Susana Zubrzycki, Sonia Wacker y yo, se nos presentó la idea y, desde las instituciones representadas, propusimos distintos programas y proyectos que pudieran resultar de interés para mostrar y compartir lo que se estaba haciendo en el área educación en Montecarlo El tiempo pasó y ya en el 2011 recibimos vía correo electrónico el documento que la Redine había elaborado para el lanzamiento formal de la propuesta. Allí nos enteramos que se habían sumado instituciones de Oberá, de Alem y de Posadas, lo cual nos alentó.

Como entidad que debía nuclear y organizar la presentación de los distintos programas, intentamos hacer una reunión en la que estuviéramos presentes representantes de las entidades que deseaban sumarse al evento con sus trabajos. No lo logramos, por más que lo volvimos a intentar. Finalmente, decidimos distribuirnos las personas con quienes debíamos hablar y, de esta forma, conseguimos la adhesión al proyecto. Nos costó bastante que cada institución enviara una síntesis de sus trabajos para que se los pudiéramos enviar a su vez a la Redine, ya que ellos debían hacer los contactos y, de alguna manera, ofrecer las experiencias que quisieran compartir la gente de aquí con los potenciales visitantes En este tramo, decidimos crear un blog en el que difundimos las

actividades de la Asociación de Maestros y, sobre todo, las del VI Encuentro Iberoamericano. La cuestión es que los correos fueron y vinieron hasta que finalmente, ya casi sobre la fecha, pudimos concretar un cronograma de actividades para la fecha prevista: el 15 de julio de 2011 a partir de las 15 h. En las semanas previas a la Jornada, desde la Asociación de Maestros, realizamos diferentes actividades para dar a conocer el evento a la comunidad y, sobre todo, invitar a los docentes a que asistieran, ya que el mismo se llevaría a cabo en plenas vacaciones de invierno. Se hicieron notas a las escuelas y a las emisoras radiales. Susana Zubrzycki fue entrevistada en una de las emisoras locales, además estuvimos (Susana y yo) en un bloque del programa de canal V "Ciclos" que conduce Liliana Galeano hablando sobre la visita. En particular, me entrevistaron para el noticiero "MVC Noticias" y también para un programa de TV municipal "Montecarlo, su gente y sus barrios" conducido por Mili Portillo. Por último, en la revista de la Asociación de Maestros, "Tiempo docente", se publicó un artículo sobre el VI Encuentro y también el cronograma de actividades. A pesar de la difusión que se le dio a esta jornada, hubo muy pocos docentes presentes, sobre todo en el cierre que se llevó a cabo en la Asociación de Maestros. Esto desalienta un poco porque parece que reflejara un cierto desinterés de la comunidad docente hacia actividades como las realizadas. De los cinco visitantes extranjeros que vendrían en primera instancia, a último momento el chileno Santis Cáceres, no pudo venir por problemas familiares. Así que recibimos ese día a: Nérida Montenegro, Nestor Curra Arciniegas y Ana Colmenares, de Venezuela. María Cristina Mártinez Pineda de Colombia y María Cecilia Jorquera Jaramillo de España. Los extranjeros vinieron acompañados de Ana Zoppi y Alicia Mónica Oudín, de la Redine, junto a Silvio

Maciel y Andrés Rojas de la Asociación de Filosofía de Misiones, todos de Posadas.

Arribaron con algo de retraso a Montecarlo, puesto que venían de recorrer Iguazú y las Cataratas. Fueron recibidos en la Asociación por la gente que los esperaba aquí, entre ellos la intendenta del municipio y miembros de la Asociación anfitriona. Se sirvió un almuerzo ligero considerando que el tiempo era escaso, ya que inmediatamente después habría que salir a visitar los lugares donde se compartirían los proyectos y programas.

Estaba planificado salir a las 15 h, pero entre almuerzo y conversaciones, recién a las 16 h se inició el recorrido. Esto hizo que dos de los programas preparados para las visitas no pudieran ser conocidos: uno de ellos, "Programa Paso a Paso", se efectivizaría en el Escuela Nº 254, en la que la gente estuvo esperando hasta que, finalmente, pudimos contactarnos con ellos avisando que ya no se los vería (igualmente ya habían cerrado la escuela). El otro proyecto que se tenía previsto mostrar era "Encuentros Docentes Provinciales", un trabajo que preparamos desde la Asociación de Maestros y que se pensaba presentar después del "Programa de Expansión de la Calidad Educativa", a modo de cierre. Como no había mucho público, sumado al cansancio producido por la extensa jornada de trabajo, se obvió el panel y se armó una gran ronda en la que cada quien expresó sus impresiones sobre lo vivido.

Ana Zoppi coordinó la participación de la gente en esta ronda. Cada uno desde su lugar: visitante, parte organizativa, expositor, asistente, vecino, tuvo la oportunidad de contar su experiencia reciente o expresar sus impresiones personales. Con respecto a los visitantes que trabajan en sus lugares de origen, hubo algunas referencias muy breves o muy generales en este momento, por lo que nos quedamos con ganas de saber más.

Por último, nos reunimos a cenar en el salón posterior de la Asociación, el tradicional asado (preparado por el Sr. Landaida) acompañado con mandioca y ensaladas. Nena Mongeloz (empleada municipal) dispuso todo para la cena. Allí compartimos la mesa y la charla. La cena y luego el baile estuvieron animados por músicos de Montecarlo: Claudia Torjen, Roberto Zubrzycki y su conjunto.

Más allá de esta narración, mis reflexiones acerca de la Expedición Pedagógica del Iberoamericano en Montecarlo (julio de 2011) son, en síntesis, las siguientes:

- Siendo un Encuentro sobre investigación, los trabajos que aquí se presentaron no fueron investigaciones, en algunos casos ni llegamos a sistematizar las experiencias que realizamos. Esto fue observado por algunos participantes, pero espero que la experiencia vivida nos anime al menos a ir registrando lo que hacemos. Los registros son insumos que luego nos permiten compartir y reflexionar sobre nuestro trabajo.
- La seguridad y la firmeza de convicciones que tuvo o tiene cada uno de los expedicionarios que nos visitaron. Sobre todo la seguridad de saberse en el camino correcto. La palabra, expresada oralmente, y la escucha atenta, tuvieron un gran valor en este encuentro. Particularmente todo lo que se dijo y se escuchó fue importante, pero no solo lo que se dijo, si no cómo se lo expresó y además desde el lugar de cada uno de los que intervinieron en los distintos momentos de la Expedición. La palabra y la comunicación fueron horizontales, no desde quienes saben hacia quienes saben menos o tienen saberes diferentes. El tiempo compartido fue muy corto. Se necesitaría más tiempo para que los expedicionarios visitaran lo que habíamos previsto en la organización de la Jornada. Porque la riqueza está justamente en el intercambio de opiniones, en

las formas de ver los problemas y de buscar posibles soluciones y de lo que ocurrió en ese proceso.
• Fue una experiencia enriquecedora, muy interesante. Distinta, ya que tuvimos la oportunidad de ponernos en contacto con gente de países hermanos que tienen realidades políticas y sociales particulares. Por otro lado, sentimos que lo que hacemos nos hermana porque nuestros problemas y nuestras preocupaciones por la educación son los mismos, a pesar de las distancias geográficas que separan a nuestros países.
• Una pena que toda la experiencia que se vivió en Misiones con las Expediciones Pedagógicas, allá en Córdoba fuera prácticamente ignorada. De mi parte, que tuve la oportunidad de participar en las dos instancias, puedo decir que la modalidad de las Expediciones resulta altamente formativa para quienes participamos de ellas.

Norma Ranger

La camaraderia después de un día de trabajo.

Segunda parada reflexiva: 16 de julio de 2011

08 h. Salida desde Montecarlo (desplazamiento a cargo de la Facultad de Artes UNaM) siguiendo las rutas N° 12 y 14.

10 h. Arribo al Instituto Superior de Formación Docente "Carlos Linneo". Allí se presentaron y discutieron con sus responsables y participantes los siguientes proyectos:

- "Relatos de Prácticas Pedagógicas en Educación Artística".
- MAP (Maestras Acompañantes de Practicantes). Formación para la práctica de futuros docentes de Nivel Inicial en escuelas urbanas y rurales.
- "La construcción de sentidos acerca de las practicas de enseñanza de lectura y escritura de docentes de Nivel Inicial y 1er y 2° grado".
- "Escuela y universidad: promoción, recuperación y fortalecimiento de la cultura tecnológica a partir de la resignificación de las prácticas educativas".
- "Las representaciones sobre el concepto de escultura de los alumnos de artes".

Instituciones responsables de las actividades de la segunda parada reflexiva:

- Facultad de Artes - UnaM.
- Instituto Superior de Formación Docente "Carlos Linneo".

La partida hacia Oberá.

Tercera parada reflexiva

15 h. Visita a la Escuela Normal N° 1 de Leandro N. Alem.

Se comunicó una síntesis conceptual de las actividades institucionales, que refleja la génesis y articulación de distintos proyectos y prácticas en torno a las concepciones de formación docente que se sostienen en el proyecto pedagógico del establecimiento.

A nivel interinstitucional se destacaron algunos trabajos en red tales como:

- Foros de docentes y estudiantes de formación docente.
- Postítulo en investigación educativa.
- Acompañamiento de docentes noveles en su primera inserción laboral.

Institución responsable de las actividades de la tercera parada:

- ISFD: Escuela Normal Superior N°1 de Leandro N. Alem.

Cuarta y última parada reflexiva ciudad de Posadas

Sede de la Escuela Normal Superior “Estados Unidos del Brasil”.

Instituciones responsables:
• Facultad de Ciencias Exactas, Químicas y Naturales. UNaM.
• ISFD: Escuela Normal Superior "Estados Unidos del Brasil".
• ISFD de la Escuela Normal Superior Nº 10.
• Centro de Actualización e Innovación Educativa (CAIE) de la Escuela Normal Superior "Estados Unidos del Brasil".
• Asociación Misionera de Filosofía y Ciencias de la Educación.

Se organizaron diferentes comisiones que quedaron constituidas de la siguiente manera:

Comisión I: "Identidad y prácticas docentes"

Coordinadora: Lic. Mirtha Ganduglia.
• Identidad y práctica docente. La relación entre la práctica y el proceso de construcción de la identidad docente. FCEQyN. UNaM. Presentación a cargo de Manuel Enrique Batista, Sunilda González y Maira Rocío Chávez
• Procesos y representaciones en la construcción de la identidad docente de los estudiantes del Profesorado de Educación Primaria. ISFD: Escuela Normal Superior "Estados Unidos del Brasil". Autores: Alicia Mónica Oudin, Marta Alicia Gabetta, Nora Susana Todaro, Liliana Andrea Almeida, Claudia Noemí Velázquez, Sandra María Sunchesky y Eliana Ferreira
• Acompañamiento a docentes Noveles ISFD N°1 Leandro N. Alem Amalia Ciamarra y equipo.

Experiencias de una situación particular: El Practicante Autores: Víctor Hugo, Claudia María Esquivel, Diana Yamila Chamorro y Natalia Beatriz Vier. Alumnos de la FCQyN.

Comisión II: "Construcción de ciudadanía y memoria social"

Coordinadora: Lic. Cristina Delgado.

• Construyendo ciudadanía a través de la educación. Acompañamiento de trayectorias escolares y apoyo para la reinserción de adolescentes y jóvenes de la Asociación Civil de Oleros La Boca del Yabebirí". FCEQyN. UNaM. Sergio Javier Kelm y Lorena Elizabeth Guevara.

• La memoria recupera y construye sentidos. Expositoras: Claudia Mariana Santiago, María del Carmen Santos.

• Las prácticas lectoras y los modos de mediación de los docentes de la provincia de Misiones. Director: Camblong, Ana María.Co-directora: Claudia Mariana Santiago. Investigadora María del Carmen Santos. FHyCS. UNaM.

• Los valores en relación con la ciudadanía en alumnos de Formación Docente. ISFD de la Escuela Normal Superior Nº 10. Mirtha Ganduglia, Adriana Czubarko, Andrés Rojas y Cristina Delgado.

• Análisis de la relación existente entre las concepciones y valoraciones sobre el aprendizaje y el posicionamiento frente al mismo en alumnos del último año del nivel medio Tesis en proceso. Postítulo de Investigación Educativa - Blanca Lidia Tarnowski.

Estudiantes en una de las comisiones en la Escuela Normal "Estados Unidos de Brasil".

Comisión III: "Aprendizaje en distintos contextos institucionales y sociales"

Coordinadores: Lic. Andrés Rojas y Lic. Silvio Maciel.

• Proyecto: Promoviendo hábitos saludables de higiene personal en niños de la comunidad de oleros de La Boca del Yabebirí (Santa Ana) FCEQyN. UNaM. Lorena Elizabeth Guevara y María Paula Tabeni.

• Proyecto: Impacto de la formación en educación para la salud en egresados de la Universidad Nacional de Misiones mediante el análisis de sus prácticas. FCEQyN. UNaM. Mgter Patricia Morawicki.

• Proyecto: El Taller Multidisciplinar como ámbito de aprendizaje FCEQyN. UNaM. Silvia Graciela Romero, Catalina Hiralda Jure y Marco Rafael Lochner.

• Proyecto: Aprendizaje servicio. ISFD de la Escuela Normal Superior "Estados Unidos del Brasil". Gloria Emilce, Fernández.

Comisión IV: "Innovaciones educativas en diferentes contextos: posibilidades y desafíos"

Coordinadora: Mgter. Adriana Czubarko.

• Proyecto: Reflexiones de una experiencia educativa de intervención voluntaria en búsqueda de concientización a partir de la construcción de saberes FHyCS. FCEQyN. UNaM. Gustavo Daniel Pared y Paola Torres Barahona.

• Proyecto: Adolescencia y Escuela: ¿Quiénes son los alumnos hoy? Trabajo de Tesis en proceso. Postítulo de Investigación Educativa. José Luis Granada.

• Proyecto: Conociendo Municipios de mi Provincia. Adriana Teresa Pacífico y Alejandra Ulkoski - Escuela Provincial N° 821 - Chacra.

• Proyecto: Factores intrainstitucionales que inciden en el rendimiento académico. Equipo de investigación: Directora: Dra. Claudia Adriana Aguilera. Lic. Juana Liliana Vargas Benítez y Prof. Alejandro Tomás Neris.

• Proyecto: Impacto del uso de las Tics en la Formación Docente. ISFD de la Escuela Normal Superior "Estados Unidos del Brasil". Gloria Emilce Fernández.

La metodología para la comunicación de los diferentes trabajos fue variada, se utilizo por ejemplo power point, como también muchos de los expositores eligieron relatar el estado y conclusiones de sus trabajos en forma de diálogo, donde se iban produciendo intervenciones de los diferentes participantes. Es importante destacar que los colegas que participaban de la Expedición realizaron reflexiones y aportes desde la situación que se vive en los diferentes países y desde la disciplina en la cual fueron formados.

Estudiantes en una de las comisiones en la Escuela Normal "Estados Unidos de Brasil".

Es menester destacar que ese día, 16 de julio, en la provincia de Misiones nos encontrábamos en el período de receso escolar, que las condiciones climáticas no favorecían y que, además, en el horario del Encuentro, Argentina jugaba un partido de fútbol importante. Pese a todo ello, la Jornada se desarrolló con un número significativo de alumnos y docentes.

La organización de los alumnos y docentes de la Escuela Normal Superior "Estados Unidos del Brasil" permitió una jornada de éxitos, llena de camaradería, donde pudimos compartir distintas experiencias de investigación y conocimiento.

19 h. Panel "La investigación Educativa en la Formación Docente".

Abierto al público en general y con la participación de los expedicionarios invitados que dieron cuenta del tratamiento del tema en sus respectivos países.

Sede: ISFD: Escuela Normal Superior "Estados Unidos del Brasil".

Otros comentarios que dan cuenta de las experiencias vividas

Una visita hecha de sorpresas

> Si hubo algo que caracterizó, a mi criterio, esta Visita Pedagógica, fue el compartir con otros. Compartir con compromiso, deseo y las ganas de "ser siendo" en este camino de investigación educativa. Poner en valor experiencias que, de otro modo, no podríamos haberlas conocido.
>
> Otro rasgo que me sorprendió: la humildad, la horizontalidad, la tolerancia y, sobre todo, algo que aprendí en esta experiencia de nuestros compañeros viajeros: la capacidad de sorprenderme cada vez más.
>
> En verdad todo me sorprendió. En estos días la sensación fue de estar suspendida en el tiempo y en el espacio, regalándonos este modo de compartir. Todo me pareció maravilloso, dinámico, flexible, diferente. Nada estructurado. En las paradas reflexivas, no faltó: la alegría, el entusiasmo, el compromiso y, sobre todo, la calidez de la gente es lo que primó.
>
> En este relato, particularmente, deseo compartir aquellas cosas que me sorprendieron en y de este re-

corrido. A medida que transitábamos esta ruta, mis sorpresas se congelan en algunas imágenes entre Montecarlo y Posadas. Montecarlo, por el fuerte trabajo de concientización sociocultural que realizan y Posadas, por el compromiso y esfuerzo de nuestros estudiantes de formación docente, que nos ayudan a seguir esperanzándonos.

De Montecarlo, me queda grabada la imagen de Justina, una de las alumnas del programa: "Yo sí puedo". Justina con su mirada, con sus ojos llenos de lágrimas, con alegría y orgullosa de sus logros; nos relató lo que significó para ella: aprender a leer y a escribir. Nos decía: "¡Ahora ya no solo repito mis oraciones religiosas, sino que puedo entender lo que leo, sé lo que dice!". Eso me impactó, fue la mayor sorpresa y aprendizaje que me llevé.

Sentir allí que, a veces, la estructura, la manera más formal de enseñar a leer y a escribir, aleja a tanta gente que no puede concurrir a una estructura como es la escuela formal de adultos. Tal vez tengamos que ver, desde la formación docente, cómo acercamos a otras maneras menos formales de enseñar

Mi sorpresa es la cara de Justina y lo que para ella significa aprender a leer y a escribir con un par. Se pone en valor que quien la aproxima a las prácticas de lectura y la escritura, es un par, una vecina y no otro, ajeno a sus valores, con tanta carga simbólica, distante y a veces poco preparado para tolerar las prácticas culturales de estas comunidades.

Esta experiencia me hizo pensar, a casi veintisiete años de docencia - que la educación formal, para ciertos grupos, no cobra sentido. Al contrario, aleja, inhibe, anula a estas poblaciones.

Son mamás, deben cuidar a sus hijos, a su familia, trabajar, hacer muchas cosas, y el horario, la estructura, esa otra gente tan alejada de sus valores: los inhibe más, no

colaboran en sus aprendizajes. Entiendo que la escuela formal para adultos sirve para ciertos grupos, pero otros, necesitan otras maneras más horizontales.

De Posadas, me quedan las sorpresas: la imagen de nuestra llegada, la entrada, cuando nos recibieron (¡todos!) los estudiantes de formación docente, el trabajo y el compromiso con el que ellos, desde el ISFD de la Escuela Normal "Estados Unidos del Brasil", desarrollaron y organizaron esta parada. El encuentro es puro mérito de esos estudiantes comprometidos. Me sorprendió enormemente verlos en plenas vacaciones de invierno allí. Estaban esperándonos, acompañándonos.

Mi sorpresa fue ver que estaban todos, que todos tenían algo para hacer, para ofrecer, por la capacidad de autogestión, de decisión, de compromiso, por el deseo, por las ganas que pusieron.

También ver a los estudiantes en el lugar de productores de conocimiento y expositores de sus trabajos de investigación. Este es un enorme aprendizaje. Compartí con algunos grupos: uno, de la Facultad de Ciencias Exactas, Químicas y Naturales y otro del ISFD de la Escuela Normal Superior "Estados Unidos del Brasil". Estos grupos dejaron sorprendida a la visitante española que compartió la experiencia. La compañera de ruta nos repetía que "no dejaba de sorprenderle que estudiantes de formación docente hicieran tamaños trabajos, que hicieran investigaciones educativas".

Pongo en valor esta experiencia, porque fueron ellos: los estudiantes, los que construyeron y comunicaron sus experiencias, sus procesos investigativos, sus interrogantes, en el construirse como docentes en los actuales contextos.

También, me quedan en la memoria algunas frases que, a mi criterio, fueron significativas, que hicieron algunos compañeros que nos visitaron:

• Entre iguales es mejor.
• Construir cada vez más procesos de concientización, para ver cómo estamos entendiendo el sentido de la educación.
• Pensar qué niño quiero que salga de la escuela, con qué valores, con qué principios quiero que salga, que lo ayuden a construirse como ciudadano.
• La capacidad de arriesgarse a pensar, a plantear nuevas preguntas.
• Dejarse seducir por la duda, por la pregunta.
• Reconocer que tenemos discontinuidades por ausencia de la memoria.
• Hay muchos mitos y enmascaramientos en el acto de investigar. Tenemos que ir desprovistos de saberes, tenemos que dejarnos sorprender, arriesgarnos a decir algo, a pensar distinto.

Y, algunos desafíos que nos plantearon:
• Entender que posicionarnos como docentes y transformadores de realidades implica asumir la investigación como herramienta pedagógica.
• Todo trabajo de investigación tiene que pasar por la transformación misma del sujeto que investiga.
• Hacer una revisión entre procesos de lectura y escritura. Hacer ejercicios lectores. Lectura como producción y no como transcripción.
• Crear estrategias comunicativas de difusión del conocimiento que se produce.
• Hay que pensar conjuntamente, ampliando todas las vías disciplinarias y multidisciplinarias.
• Lo importante: la seducción, el deseo, la duda, la insatisfacción, la pregunta y el trabajo con otro.
• Pensar que hay una realidad que me interroga, que me juzga.

> ¡Muchas gracias por las cosas compartidas! Vivencias que nos hacen sentir que, nuestro camino junto con los estudiantes, para construirnos en formación docente e investigación educativa, vale la pena.
>
> Mónica Alicia Oudín

Acudir a estos relatos que algunos colegas elaboraron con sus impresiones en aquella oportunidad en que se construyó esta relatoría, nos permite hoy recordar y destacar cuestiones especialmente significativas. Por ejemplo, Mónica subraya su emoción al llegar a la escuela-sede de Posadas (la centenaria Normal "Estados Unidosdel Brasil" en la que, además, ella se desempeña como profesora) y encontrar a los estudiantes de formación docente, "dueños de casa" y de la situación para la que habían sido convocados y preparados. A ellos les cupo preparar las instalaciones, decorar los ambientes, responsabilizarse por la cobertura tecnológica, apoyar las actividades de las comisiones, organizar el acto de cierre, actuar como observadores y relatores; en fin, ser corresponsables del evento.

Afirmar todo esto nos parece relevante porque muestra algo de lo que la Redine puede hacer "hacia adentro", al interior de las instituciones en las que los educadores desarrollan y presentan sus proyectos de innovación-investigación educativa.

Por otra parte, al cabo de la experiencia vivida por los que compartimos esta primera Expedición Pedagógica, pudimos valorar, desde el encuentro interpersonal, el trabajo compartido, la emoción de involucrarnos en lo diferente, la sensación real de que la profesión es un camino en el que podemos vincularnos para aprender todos, de todos, de los "otros": de los maestros en sus escuelas, de la diversidad de opiniones sobre lo hecho, del intercambio con los estudiantes considerados no solo "sujetos de enseñanza" sino, también, "actores" en el deseo compartido de educar y educar-se.

Así podemos ir resignificando nuestras subjetividades de profesionales concientes de nuestra acción inelubiblemente

política, con construcciones que nos permiten considerar, junto a Lechner (2002):

> Es tarea de la política, y una de sus tareas mas nobles, acoger los deseos y los malestares, las ansiedades y dudas de la gente, e incorporar sus vivencias al discurso público. Dando cabida a la subjetividad, la política da al ciudadano la oportunidad de reconocer su experiencia cotidiana como parte de la vida en sociedad.

Agregamos nosotros que, de esa manera, es posible encontrar y reconocer los desafíos, las construcciones y logros de los maestros, validados en sus propias comunidades para convertirlos, también, en parte del discurso pedagógico.

Capítulo 6

Los dos últimos Encuentros Provinciales de Investigación Educativa (2013-2016)

SU ORGANIZACIÓN

Avanzando cada vez más en nuestra autorresignificación institucional, podemos decir que los dos últimos Encuentros de Investigación Educativa organizados por la Redine, se modificaros bastante en su organización, en relación con las condiciones que hemos descripto anteriormente.

Afianzar nuestra des-centralización territorial, apoyándonos en los nodos regionales que habíamos integrado desde la Expedición Pedagógica, no era solamente una expectativa o un desafío. Es, cada vez más, un camino irreversible que constituye y caracteriza nuestra plural identidad.

"Agrandarnos" no es ya, para nosotros, incluir más personas en un mismo centro. Todo lo contrario: es integrar, cada vez más, nuevos nodos o bases territoriales o institucionales.

Ajustándonos a esto, El IV Encuentro Provincial tuvo tres sedes: Montecarlo- Oberá y Posadas y se desarrolló, para ofrecer iguales oportunidades, en tres días sucesivos, correspondiendo una fecha a cada lugar.

Al presentar sus trabajos, los participantes tuvieron la posibilidad de decidir en cuál de las sedes pondrían los mismos a consideración. Podían elegir una, dos o las tres sedes.

Allí encontramos, en los hechos, al menos dos consecuencias interesantes derivadas de esta dinámica:

-Se amplió la presencia de "expositores", pues quienes querían comentar sus ponencias en más de una sede, dieron lugar va diferentes miembros de los equipos de investigación para hacerse cargo de esa cobertura.

-Las instituciones sede, al promover la presentación de trabajos en su ámbito territorial, abrieron oportunidades locales para maestros y profesores que no siempre pueden desplazarse hasta las habituales metrópolis

Aportar credibilidad, en las prácticas, a este carácter descentralizado que fue tomando la Redine nos planteó nuevos desafíos.

Nuestra apuesta fue, en el IV Encuentro, consolidar las nuevas sedes de Montecarlo y Oberá.

A ese fin, reorientamos las competencias y funciones institucionales de tal manera que, en la jornada en que el Encuentro se hacía en cada sede, el organizador local era el responsable de todas las decisiones.

A grandes rasgos, esto implicaba planificar la agenda de actividades; seleccionar y preparar en cada región a los coordinadores de comisiones; establecer las reglas para el funcionamiento de las mismas; concretar, con los invitados que desearan, tanto los actos de protocolo (apertura, cierres) como los de interés académico, tales como paneles y conferencias, abiertas a un público general; llevar a cabo todas las acciones de divulgación y prensa en su territorio; gestionar colaborativamente las autorizaciones y controles administrativos; hasta entregar las certificaciones como instituciones acreditadas para ello.

Alentar todo esto nos permitió reubicarnos a cada uno de los históricos redinescos y aprender a desarrollar una nueva posición de abierta y permanente co-coordinación.

Ante los logros que, en este sentido, fuimos consolidando, alcanzamos la fuerza necesaria para proponer, el V Encuentro del año 2016, como Encuentro Nacional del Colectivo Argentino.

Aprobaron nuestra moción y, con ello, asumimos una nueva tarea no menos relevante: la de convertirnos en organizadores de un evento de alcance nacional, apoyándonos en nuestras concepciones, objetivos, principios, desarrollos institucionales y rasgos funcionales en los que basamos ya nuestros desempeños.

Aquí cabe detenerse en otro de los nuevos rasgos de los últimos Encuentros: la centralidad que asignamos al desarrollo de la horizontal estrategia de "lectura entre pares".

Arbitramos lo necesario para su implementación en el IV Encuentro (2013). Para ello, tomamos una decisión organizativa muy fuerte: la relativización, hasta la casi desaparición de las históricas funciones de las comisiones académicas. Pero nada que esté fuera de la cultura dominante se aprende y se adopta tan rápidamente. Y debimos enfrentar otro problema: los "lectores académicos" no estaban fuera. Eramos, en muchísimos casos, nosotros mismos, actuando desde una mirada o descomprometida (costó mucho que se llevaran a cabo los intercambios) o evaluativa, según los cánones científicos tradicionales.

Aún así, avanzamos, y en el V Encuentro esta ya fue una práctica mejor establecida y vivenciada.

Acerca de esto debemos decir que uno de los factores que, en mi opinión, todavía obtura nuestro crecimiento en este sentido, es la falta de debate teórico-epistemológico acerca de la necesidad de construir, en el campo pedagógico, un paradigma alternativo, para nosotros "emancipatorio", de la investigación educativa.

EL IV ENCUENTRO PROVINCIAL (2013) DESDE EL ANÁLISIS DE CONTENIDO DE LOS TRABAJOS PRESENTADOS

Analizaré esta cuestión tomando en cuenta un informe que elaboré en esa ocasión.

Algunas consideraciones acerca de los contenidos de los trabajos presentados

> Realizaré, en primer término, algunas consideraciones preliminares acerca de los significados generales de la

construcción de los problemas de investigación en educación.

A continuación, recorreré algunas categorías analíticas que he elaborado, para dar cuenta de rasgos de interés que resultan identificables en estos trabajos de innovación/investigación educativa.

A fin de explicitar los valores y perspectivas desde las que he identificado estas categorías, es preciso aclarar que asumo mi posicionamiento desde un enfoque socio crítico o emancipatorio (Habermas, 1986) que busca la promoción de docentes capaces de desarrollar respuestas educativas pertinentes en contextos diversos, en las que nuestras instituciones se comprometan éticamente con sus comunidades.

La "construcción" de los problemas de investigación

En el contexto epistemológico contemporáneo, en que han generado y resignificado sus perfiles disciplinares las actuales ciencias sociales, ya es casi un lugar común suponer que los objetos/problemas de conocimiento se *construyen*.

Esto implica, a nuestro juicio, algo muy diferente a la tradicional "delimitación" del problema y algo también superador de la creencia convencional en que los problemas de investigación se "enuncian" o "formulan" en términos solo comunicacionales.

Al contrario, sostenemos que el acto de denominación, recorte o especificación de lo que se atenderá como problema es un acto intelectual crítico y creativo, en el que las palabras que se usen, las miradas que se asuman, las concepciones que se sostengan, son parte de un proceso de configuración en el que el objeto resulta no solo "reconocido" como uno más en una agenda histórica, sino también, a veces, "creado" en el mismo movimiento de identificación.

A partir de este supuesto teórico nos preparamos, entonces, para analizar los temas/cuestiones que aparecen privilegiados en los trabajos presentados por los investigadores en ocasión de este Encuentro, en este momento y en esta región.
Aquí los presentaré en un orden arbitrario que no significa prelación.

Las categorías de análisis

Adopción de medios no convencionales para diversificar y enriquecer los procesos educativos

Al identificar las temáticas de los trabajos presentados a este Encuentro, he advertido que algunos de ellos responden el interés de incorporar recursos didácticos alternativos, que dinamicen los procesos de enseñanza y potencien aprendizajes más valiosos o significativos.
Alejándose de la tradicional concepción "bancaria" (Freire, 1972) y mucho más cerca de los postulados pedagógicos de la "escuela activa", hay investigadores que asumen, (tal como lo muestran los trabajos educativos que realizan), que resulta relevante para esto el aprovechamiento de medios como los títeres, la literatura infantil, el teatro, la fotografía, claramente vinculados con el desarrollo de la expresión.
Además, aparentemente más preocupados por la actividad intelectual, también hay quienes desarrollan prácticas con juegos como el ajedrez, la resolución de problemas en química, la representación de "líneas de tiempo" o el uso de recursos virtuales que aportan hoy las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (tales como la "animación" por sucesión de imágenes, por ejemplo).

Participación de los estudiantes en procesos investigativo-productivos sobre temas de actualidad social

A esta categoría corresponden trabajos en los que algunos colegas describen y reflexionan acerca de procesos educativos en lo que los estudiantes:

- "Investigan", buscando y organizando información sobre problemas sociales relevantes (trata de personas, sexismo, etc.).
- Llevan a cabo sondeos, relevamientos y trabajos de exploración con criterios empíricos delimitados, realizando registros, tomando fotografías, analizando producciones discursivas (textos, imágenes, etc.)
- Formulan y presentan conceptualizaciones acerca de lo observado y trabajado, buscando alguna manera de representación adecuada para la comunicación de las principales ideas. Así logran también utilizar, desde significaciones propias, recursos didácticos no convencionales como los antes descritos.
- Utilizan la escritura, con distintas intenciones, en diferentes momentos del proceso, para llegar finalmente a la elaboración de informes destinados a describir, argumentar y fundamentar las acciones realizadas.

Trabajo grupal y tutorías como alternativas de coeducación

Algunos docentes muestran, en sus producciones presentadas a este Encuentro, que en sus concepciones pedagógicas tiene especial relevancia la educación entendida como un proceso interactivo entre pares, que se "educan entre sí". (Freire, 1972)

Al respecto, se posicionan "aprovechando" (en el caso de los grados "acoplados" en las zonas rurales, por ejemplo) o creando situaciones de encuentro entre estudiantes, con distintos niveles de formación ("tutorías").

A partir de estas ideas, también parece romperse el estereotipo del aula centrada en la figura del docente. Aquí emerge, más vale, la posibilidad del "aula-taller",

como espacio compartido y colaborativo, en el que se trabaja, con el aporte de todos, para producir beneficios comunes, en ambientes de productividad acordes con las posibilidades de cada edad y situación.
Los docentes que promueven estas experiencias argumentan, entre otras cosas, acerca de la necesidad de favorecer el conocimiento más profundo de las personas; la decisión de involucrarse en la enseñanza de la cooperación y la no competencia; la conveniencia de poner a los estudiantes en roles de aprendizaje y de comunicación activos. Dicen, por ej., que "De esta manera, trabajando en grupos y viendo su producción, los alumnos se animan a participar y explorar más. Se respetan todas las opiniones y, a partir de la colaboración, se busca superar el individualismo. El docente aprovecha estas situaciones para incorporar léxico y aportar elementos teóricos para que los estudiantes profundicen su experiencia".

Reconocimiento de "trayectorias de vida" en la configuración de los aprendizajes

Acorde, seguramente, con los procesos que en nuestras sociedades nos orientan en prácticas colectivas de recuperación y resignificación de las memorias, también es interesante observar que en los informes que nuestros colegas elaboraron para presentar en este Encuentro aparecen algunos que trabajan la historicidad de las prácticas educativas en el análisis biográfico de las "trayectorias" de los estudiantes. A ese fin utilizan técnicas de investigación tales como la cartografía escolar, las narrativas, etc. Llama la atención que, en general, experiencias vividas en la alfabetización inicial, por ejemplo, son recordadas y calificadas como "negativas". Además, en los "buenos recuerdos" identificados parecen tener más relevancia las cuestiones afectivas que el valor intelectual de las experiencias de aprendizaje vividas.

Analizar estas cuestiones en contextos grupales adecuados plantea a los investigadores la necesidad de aprovechar las oportunidades que ofrecen los "talleres" como medio que permite el recuerdo, el análisis, la reflexión acerca de las matrices de aprendizaje que se configuran. Así, los profesores "reconocen que la socialización amplía el propio punto de vista y permite al alumnado reflexionar, desde un involucramiento personal".

Valoración de la "reflexión colectiva sobre las prácticas" como vía de desarrollo profesional docente

En esta categoría pueden reconocerse experiencias de investigación-acción desarrolladas tanto por docentes en ejercicio (por ej., profesores de inglés de distintas facultades) como por equipos integrados en cátedras de "residencia" de institutos de formación docente (entre profesores de práctica, residentes y maestros de grado, entre otros), además de proyectos interinstitucionales en los que se ponen en contexto para trabajar coyunturalmente docentes y participantes de distintos ámbitos (académicos, comunitarios, etc.).

De esta manera se llevan a cabo actividades de distinto tipo, desde el supuesto de que toda práctica social tiene distintas significaciones y valoraciones para cada uno de los actores que participan. Así, los hechos educativos no son lo mismo para todos.

En consecuencia, es necesario "promover y respetar las diversas interpretaciones de los vivido y practicar la tolerancia a las diferencias" en las perspectivas que tuviesen los "pares críticos" de una experiencia.

Los espacios de comunicación, solidaridad y reflexión que se habilitan en estos trabajos permiten la autoevaluación de las propias prácticas de enseñanza y la generación de "nuevas propuestas en beneficio de los estudiantes".

En los casos en que estos proyectos vinculan actores académicos con actores sociales, en general, se valoran especialmente las posibilidades de integración que se propician en acciones colaborativas de análisis de las problemáticas, reflexión sobre la acción y formulación de alternativas pedagógicas.

A partir de los mismos, se considera, no solo se mejoran las prácticas educativas, sino, fundamentalmente, las condiciones y capacidades de los docentes actuales y futuros, para asumir su propia profesionalidad, con criterios científicos y compromiso ético-político con las comunidades involucradas.

Problematización de las nociones de "ciencia", "investigación" y "extensión" en la producción académica

Atento a lo presentado y escuchado en varias comisiones de trabajo, hay situaciones de la práctica académica que "hacen ruido" a sus participantes. Así, se pudo conversar acerca de la sesgada concepción de "ciencia" (que invade también el campo de las ciencias sociales) todavía vigente en las ferias de ciencia que se organizan en las escuelas; tanto como de la visión "iluminista" de la misma en la manera en que se trabajan y comunican, en los medios universitarios, los saberes que también son patrimonio cultural de la sociedad en su conjunto.

Trabajar, entonces, según otros modos de interacción más horizontales, plurales, amplios y participativos, entre las universidades y las comunidades, implicaría la revisión de las nociones de "evidencia", "conocimiento", "investigación" y "extensión" que todavía se sostienen, para poder mirar críticamente todas las formas y modos de saber, también los propios.

Al final... los desafíos surgidos de la reflexión

Acorde con las consideraciones anteriores, podemos identificar un horizonte de inquietudes, representacio-

nes e ideas en el que se están desenvolviendo los trabajos de investigación/innovación educativa que, como colectivo de investigadores vinculados en la Redine, estamos llevando a cabo.

A estas consideraciones corresponden, también, algunas "conclusiones generales" formuladas por los organizadores/coordinadores de las distintas sedes en que se concretó este Encuentro:

A las colegas de Montecarlo, por ejemplo, les parece destacable que, en los trabajos presentados, se considere a los sujetos involucrados como "protagonistas de la investigación"; que se promuevan prácticas cooperativas en los ámbitos en que se desarrollan; y que todo esto sea "expresión de la democratización del espacio de investigación educativa".

Los docentes de Oberá, por su parte, advierten que "es muy importante analizar cuidadosamente desde qué lugar estamos posicionados para pensar la investigación"; "pensar nuestras propias prácticas como investigadores"; "reconocer desde qué enfoques o paradigmas estamos formándonos"; entre otros aportes.

Expresan también, sus opiniones los docentes de Posadas, destacando la "necesidad de contextualizar los objetos de estudio y de trabajar más exhaustivamente en la problematización de las mismos", entre otras cuestiones críticas.

Al cabo de estas reflexiones, suscribo una de las ideas que formulamos en las conclusiones del Encuentro: "Queremos instituir, entre los participantes, dinámicas más horizontales que habiliten el intercambio y el aprendizaje entre pares". Trataremos de ser consecuentes con ello.

Ana María Zoppi
Agosto 2014

El IX Encuentro Nacional del Colectivo Argentino de Educadores/as que hacen Investigación desde la Escuela y V Encuentro Provincial de Investigación Educativa de Redine

Este Informe tiene como objeto describir las actividades y experiencias vividas durante el IX Encuentro Nacional del Colectivo Argentino de Educadoras y Educadores que hacen Investigación desde la Escuela y V Encuentro Provincial de Investigación Educativa, que tuvo lugar en Misiones entre el 14 y el 17 de septiembre del 2016. El Informe recupera algunas voces de estudiantes, docentes, coordinadores de comisión e integrantes de la coordinación general de la Redine (Red de Investigación Educativa de Misiones), que participaron activamente del Encuentro y se expresan desde las experiencias compartidas durante su organización y desarrollo.

El Encuentro se caracterizó por la desconcentración, la dispersión y la irradiación. Se llevó adelante a lo largo de 4 jornadas, en tres localidades que funcionaron como sedes principales: miércoles 14 en Posadas, en el sur de la Provincia; jueves 15 en Oberá, en el centro; viernes 16 en Montecarlo, en el norte y cierre el sábado 17 nuevamente en Posadas. Desde estas 3 sedes las actividades se extendieron a otras comunidades, parajes y zonas rurales distantes donde también funcionaron comisiones de trabajo. El Encuentro aconteció en las escuelas, en los espacios donde cotidianamente se pone en acto la educación; con los participantes distribuidos en 41 comisiones destinadas a promover el intercambio de educadores de nivel inicial, primario, secundario y/o terciario/universitario. Desde Pozo Azul hasta Posadas, desde Montecarlo hasta San Javier, se movilizaron para compartir sus experiencias 450 educadores autores de trabajos (representantes de redes de educadores de los distritos: Buenos Aires, CABA: Córdoba, Jujuy, Misiones, Neuquén, Río Negro, Salta y Santa Cruz) y 50 asis-

tentes, en su mayoría estudiantes de diferentes provincias que acompañaron a sus docentes.

Los docentes de las instituciones anfitrionas, coordinaron comisiones, discutieron trabajos de investigación y/o innovación y muchos de ellos fueron protagonistas en el uso de la palabra. Fue así que maestros con distintas trayectorias y formaciones, profesores de secundaria y estudiantes y docentes universitarios se desempeñaron como coordinadores de comisión. Muchos de ellos no habían tenido antes una experiencia similar, por eso los acompañamos desde la organización alentándolos para que asumieran esa tarea que, entendíamos, era altamente formativa y fundamentalmente, los reconocía de acuerdo con Giroux como "intelectuales del curriculum".

Se presentaron y discutieron aproximadamente 200 trabajos, que la mayoría, previamente, habían sido objeto de "lecturas entre pares" y que fueron distribuidos en 5 ejes temáticos: 1. Prácticas pedagógicas e innovaciones (96 trabajos); 2. Formación de Educadores (54 trabajos); 3. Políticas Educativas (12 trabajos); 4. Temas de Relevancia Social (36 trabajos) y 5. Galería Bibliográfica y Multimedial (4 trabajos).

El Encuentro fue promovido y organizado por la Redine, con la activa participación de directivos, docentes, adscriptos y estudiantes del Área de Formación Docente y Educación Científica de la FCEQyN-UNaM (Posadas), de la Asociación de Maestros de Montecarlo y docentes de la Facultad de Artes y Diseño-UNaM (Oberá). Durante los 4 días del Encuentro además de los talleres de discusión, se implementaron visitas pedagógicas a diferentes establecimientos educativos y se alentó a los educadores a participar activamente por lo menos en 2 de las 3 sedes provinciales.

La organización

El trabajo previo al Encuentro fue arduo, porque intentábamos construir espacios de trabajo, participativos, democráticos, horizontales y consensuados entre todas las sedes. Desde un comienzo se promovió el involucramiento de la mayor cantidad posible de participantes, tanto en las actividades organizativas como en las académicas. Situación que generó una mayor complejidad y también algunos entorpecimientos. Con la expectativa de conseguir que los participantes se sintieran consustanciados con los objetivos de Redine, urgía generar condiciones para que tuvieran "participación real", en el sentido que Sirvent atribuye a ese concepto, sumándolos a todas las instancias de la organización. Sabemos, no obstante, que toda modalidad participativa implica un trabajo mucho más profundo y complejo; que involucra tiempo y esfuerzo, porque no hay hábitos democráticos, ni participativos suficientemente instalados o incorporados como disposiciones; porque no siempre estamos habituados a sostener opiniones y aceptar críticas, en un ámbito educativo predominantemente jerárquico, autoritario y disciplinador. Es decir, enfrentamos nuestras propias limitaciones para construir consensuando, para participar realmente. En consecuencia, desde la perspectiva que nos moviliza para emprender este desafío en el que creemos muchos de los involucrados, el mayor esfuerzo estuvo dirigido a autorizar, a permitir, a confiar, a legitimar, a valorar, a empoderar, a delegar, a compartir, a festejar cada logro.

Itinerancia, desconcentración

La experiencia de trabajo cooperativo entre las tres sedes principales de Redine también implicaba un desafío en sí mismo. Además de la necesidad de organizar una logística que garantizara que cada participante pudiera acceder sin dificultades a las actividades en cualquier

establecimiento educativo elegido como sede; urgía articular esfuerzos, construir consensos, aceptar colaboraciones, decisiones y elecciones autónomas propias de cada sede y templar los ánimos para procesar positivamente las dificultades, tensiones e imponderables que fueran surgiendo sobre la marcha.

Los principios rectores que guiaron el proceso de organización hasta la efectiva concreción del Encuentro fueron:

- Alcanzar la participación real de todos los actores involucrados, en los niveles: académico y organizativo;
- Establecer relaciones horizontales y respetuosas entre todos los participantes;
- Entremezclar transversalmente los niveles y modalidades educativas;
- En la medida de lo posible, tomar las decisiones por consenso;
- Instalar en todos las instancias la modalidad de trabajo colaborativo, cooperativo y grupal.

En función de estas ideas y recibida la mayoría de los trabajos de educadores del Colectivo Argentino, los coordinadores de la comisión central y los docentes de las escuelas anfitrionas de las tres sedes nos reunimos con el objetivo de integrar los trabajos en dichas comisiones y organizar la lectura entre pares. El día sábado 21 de mayo nos convocamos en un gran encuentro en Posadas. Se conformaron subgrupos de trabajos que avanzaron en la lectura y reconocimiento de los trabajos y en un primer esbozo de organización de las comisiones. Consensuamos que la sede Montecarlo conformaría sus 10 comisiones en primer lugar, seguidamente y con los trabajos restantes le tocaría el turno a Posadas para la integración de otras 21 comisiones (en concreto funcionaron solo 20). Finalmente la sede Oberá terminaría

con la conformación de sus 10 comisiones y la integración de las propuestas que llegaron fuera de tiempo.
En Posadas pusimos bastante cuidado en que la conformación temática de comisiones, integrara, en lo posible, trabajos que representaran: a) educadores externos a Misiones tanto como de la Provincia; b) aporte de educadores de escuelas primarias, secundarias, universidad, privadas o públicas y c) estudiantes terciarios y universitarios tanto como docentes.
Las 20 comisiones conformadas en Posadas funcionaron en el ámbito de escuelas primarias, secundarias, terciarias y de la Universidad Nacional de Misiones. Dichas comisiones:

- Estuvieron coordinadas por los autores de los trabajos de las instituciones anfitrionas. En el caso de la Facultad de Ciencias Exactas, hubo comisiones coordinadas por estudiantes y graduados de los profesorados además de docentes de otras carreras.
- Se reunieron trabajos que articularon el encuentro entre docentes y estudiantes de instituciones terciarias o universitarias con educadores de primaria, secundaria y/o de educación especial.
- Contaron con la participación de a) autores de los trabajos y b) "visitantes", categoría que aglutinó a educadores/autores de ponencias a presentar en alguna de las otras sedes: Oberá o Montecarlo.

Este proceso previo de organización implicó frecuentes reuniones y encuentros de trabajo con quienes asumirían la coordinación de las comisiones. Buena parte de este esfuerzo sostenido recayó sobre un grupo de docentes y estudiantes que desde el año 2015 venía trabajando en el marco de un Proyecto de Investigación Educativa radicado en la FCEQyN.
Este proceso de conformación de las comisiones, por ejemplo, en la sede Montecarlo, se dio con algunas va-

riantes en la organización previa y en el trabajo posterior. Aquí no fueron tantos los trabajos presentados lo cual no nos permitió agruparlos alrededor de una sola temática por Comisión. Por un lado había docentes que por los compromisos propios del trabajo, no podían ausentarse tres días seguidos de sus escuelas, lo que nos llevó a tratar de ubicar a los mismos en Comisiones en Montecarlo. Sí tratamos que en cada sede anfitriona, hubiera al menos un trabajo de otra provincia y también de Misiones.

Organizar la coordinación de las 10 comisiones no fue una tarea sencilla, ya que fue todo un desafío lograr que los coordinadores se corrieran del tradicional rol de quien coordina una comisión, cuya función generalmente se reduce a controlar los tiempos de exposición, dar la palabra, moderar los intercambios y construir las conclusiones del grupo a su cargo. En este Encuentro el coordinador de comisión, además de lo anteriormente consignado, tuvo a su cargo monitorear el proceso de lectura entre pares entre los autores de trabajos de la comisión; esto implicó otro tipo de involucramiento que no todos pudieron asumir con la expectativa deseada, sea por falta de tiempo personal, por dificultades en el manejo del correo electrónico u otros motivos.

Sobre la labor llevada a cabo en las comisiones, los docentes de la Escuela Taller de Títeres Nº 1753 (Escuela anfitriona de la Comisión Nº 8 en sede Montecarlo) manifiestan:

El trabajo en comisiones fue dinámico, interesante, participativo aun para quienes asistieron como visita, y pudieron no obstante hacer sus aportes. Tuvo el acierto de conciliar propuestas de diferentes niveles y modalidades. Para nosotros fue un desafío enriquecedor responder a las inquietudes y señalizaciones de participantes de nivel universitario: la “Academia” a veces tiene un

abordaje diferente en lo que respecta a la presentación de propuestas.

Participación durante el Encuentro

En opinión de los organizadores, el Encuentro organizado por la Redine alcanzó un elevado nivel de participación. La experiencia resultó inédita, particularmente en el caso de docentes menos consustanciados con la metodología de la IAP, al punto tal que muchos de ellos manifestaron sentirse convocados y motivados a la vez que, al no impartirse desde la coordinación directivas cerradas, sino la invitación a proponer acciones y discutir alternativas, se les presentaron dudas e incertidumbre.

De las relatorías podemos extractar expresiones como las siguientes:

> teníamos una expectativa incierta sobre el contenido del trabajo a realizar en las distintas etapas a lo largo de todo el proceso. Sentimos un poco de dudas de poder llevar adelante tanta responsabilidad. (Miriam Duarte y Norma Mussart - Coordinadoras de la Comisión Nº 38)

> Como toda experiencia realizada por primera vez, existieron muchas dudas, dificultades e inseguridad de cumplir con las expectativas, que sin lugar a dudas quedan ampliamente salvadas por la riqueza que aportó a la tarea docente el intercambio y la amplitud de miradas del colectivo docente. (Mónica Frank y Lilian Mazurek - Coordinadoras de la Comisión Nº 34)

> Esos momentos que me regala la vida. Jornada de trabajo y reflexión. Coordinando la comisión 9 para el "Encuentro Nacional de Docentes que Investigan desde la Escuela...", de la Redine, en la escuelita del Barrio Malvinas, compartiendo con docentes de Jujuy su experiencia en la Quebrada de Humahuaca, aprendiendo juntos, creciendo, de la manera que más me gusta, de par a par. ¡Gracias infinitas! Simple, siendo, haciendo, estando. (Coordinadora de Comisión en sede Montecarlo)

> Feliz de compartir con ustedes, chicas y todo el maravilloso equipo docente de la Escuela 906 anfitriona de la Comisión 9. Excelente atención y organización. Todo especial desde la bienvenida, saludo a la bandera y caminata por el barrio. Gracias por todo. ¡Saludos colegas! (Maestra expositora)

> Jornada de encuentros, aprendizajes significativos cargados de mucha emoción, donde se vivieron construcciones de conocimiento a partir de la investigación y revisión de nuestras propias prácticas educativas. ¡Hermoso día muy enriquecedor! (Natalia Noemí Rivero. Coordinadora de la Comisión Nº 7, Montecarlo)

Así otra docente deja constancia del proceso vivido:

> Concluyó una semana de ricas experiencias. Crecimiento, diálogo e ideas compartidas. Fueron arduos días de trabajo, de escucha, análisis. Ver a un docente emocionarse con las propuestas de trabajo, me hizo comprender que en todos los lugares, aún los más lejanos como Colombia, somos atravesados por las mismas problemáticas, asimismo he comprendido que un sinnúmero de docentes apuesta día a día con su trabajo, a mejorar el mundo. Aprendí mucho y siento que para cada adversidad siempre hay maestros superhéroes dispuestos a cambiar la historia. La participación de las comunidades aborígenes contando de sus investigaciones... todo se resume para mí en una palabra: *gracias,* gracias a todas las personas que promueven estos encuentros colectivos. (Docente del Departamento de Aplicación de la Escuela Normal Nº 2)

Participación en redes y colectivos

En sus relatorías los coordinadores expresan:

> el trabajo en redes nos permitió conocernos y aportar a cada uno de los demás grupos nuestra mirada sobre sus propuestas para enriquecerlas (...) Los docentes de la institución que llevamos adelante el proyecto, destacamos la importancia de incorporarnos a este, puesto que nos resultó novedoso desde la propuesta del trabajo en redes y el intercambio de experiencias. (Mónica Frank y Lilian Mazurek. Coordinadoras de la Comisión Nº 34)

> De esta experiencia podemos rescatar el enriquecimiento y apreciación de las distintas ideas y visiones en la investigación-acción educativa de todo el país; de las diferentes vivencias en las comisiones se vio resaltada la labor diaria de los docentes investigadores de las escuelas argentinas participantes. (Miriam Duarte y Norma Mussart. Coordinadoras de la Comisión Nº 38)

> tiene sentido armar redes con el propósito de tejer y destejer para alimentar y fortalecer el grupo de trabajo cotidiano, para construir un equipo cuyas acciones tiendan a aprender con el otro, porque nos enriquece como ser docente y a su vez abre un abanico de aprendizajes en el aprendiz. (Ivonne Cuba – Ivonne Lenz. Coordinadoras de la Comisión Nº 40)

También deseamos compartir algunas impresiones sobre el trabajo en red que fueron expresadas en el documento de expuesto en el cierre del Encuentro como Conclusiones de Comisiones de la sede Montecarlo:

> El trabajo en red nos demuestra lo importante que es abrir a otros nuestra labor en investigación-acción, mostrarnos-contarnos-ordenarnos y sistematizar nuestro trabajo cotidiano, con la intención de aprender y crecer colaborativa y solidariamente en la mirada compartida.
>
> Abrir puentes de diálogo desde el afecto, el reconocimiento y cuidado respetuoso de la labor del otro, pero siempre con compromiso en la reflexión, para poder volver al "campo" con nuevo y fortalecido posicionamiento, desafíos y esperanzas de que sí se puede.
> La red nos muestra que el camino de la investigación educativa es un proceso necesario, constante, continuo, infinito, de interjuego, de ida y vuelta, entre el campo y ese distanciamiento primordial para mirar la acción, para empoderarnos de nuestro rol.
> El compromiso de ser parte de la red, el ocupar este espacio, el involucrarnos como docentes, construyendo nuevos sentidos, es el responsable de ir creando esa nueva escuela que queremos, que discuta y desnaturalice la escuela antigua, tradicional, estática, cerrada, excluyente, que no queremos".

La experiencia de trabajo en redes fue señalada por quienes nos hicieron llegar sus escritos, sugerencias, relatos, etc., como muy valiosa y enriquecedora. Los vínculos que se establecieron entre los docentes "enredados" con el pretexto del trabajo en las mesas, ha sido tan potente que en numerosos casos ha trascendido el Encuentro y se sostiene hasta el presente, así como en otras comisiones el contacto con los coordinadores se "desintegró" una vez finalizado el Encuentro. Entendemos que ha sido esta experiencia intensa de interrelación y reconocimiento de los pares la que estimuló a muchos educadores de Redine a participar en el VIII Iberoamericano que tuvo lugar en Morelia, México en julio pasado (más de 50 educadores misioneros que habían participado del IX Encuentro, viajaron a México).

Al respecto rescatamos el testimonio de Juana María, maestra de la Escuela Nº 661 del Barrio Nuevo Horizonte de Montecarlo, expositora en una Comisión en sede Posadas:

> Esta semana participé de mi primer encuentro en red "Docentes que Investigan desde la Escuela". Fue una experiencia única y muy enriquecedora. Poder enterarme del trabajo que hacen otros colegas, desde diferentes lugares de mi extenso país y que desde el aula tratan de innovar dándole nuevos aires a sus prácticas por lograr que el niño abra sus alas y comience el vuelo de la independencia... ¡fue lo más!! Es lindo saber que somos muchos, y en todos los niveles, los "locos" que no nos conformamos, que queremos algo diferente porque creemos que los niños son capaces de dar mucho más y que tenemos que encontrar la manera de motivarlos, desafiarlos y desafiarnos a nosotros mismos a transitar caminos diferentes. ¡Bravo! Docentes en red, sigamos enredando a otros en esta hermosas telaraña.

Sobre la lectura entre pares

En la Redine, desde el 2007 –cuando nos sumamos al Colectivo Argentino– venimos impulsando la práctica de la Lectura entre Pares, que consiste, entre otra co-

sas, en "leer al otro desde el otro y no desde las propias referencias", para comprender su palabra, sus ideas, su posición y desde allí formular preguntas que ayuden a seguir pensando, a seguir creciendo, a seguir enriqueciendo sus prácticas de enseñanza. Si bien esta práctica de lectura ha ido paulatinamente progresando, presenta todavía déficit sustantivos que debemos señalar. En tal sentido, en este IX Encuentro, notamos interesantes y nuevas apropiaciones de este proceso de intercambio entre pares, que podemos señalar como bien logrado en términos generales, aun cuando algunos educadores asuman el lugar de correctores o evaluadores y descuidan la horizontalidad del vínculo.

Encontramos comisiones que no solo mantuvieron ricos encuentros virtuales, sino que lograron espacios de intercambio presenciales previos al Encuentro para poner en debate sus trabajos. En todas las comisiones el proceso de lectura entre pares tuvo lugar aun cuando en algunas comisiones hubo algunos autores que no devolvieron la lectura de su par. Cabe destacar que el proceso fue asumido con mayor confianza y solvencia, por quienes ya conocían esta práctica de intercambio virtual, no así por aquellos docentes que por primera vez accedieron a la modalidad de lectura entre pares.

De todas maneras las voces de los coordinadores testimonian para la sede Posadas algunas expresiones como estas:

> rescatar y resaltar lo rico del trabajo de lectura entre pares (...) no solo nos ayuda a mejorar y salir de los pantanos en los que nos podamos encontrar y mejorar nuestros trabajos de investigación con los aporte de nuestros pares, sino que también, ese lazo que se crea con la red, permite alentarnos mutuamente e impulsar este tipo de trabajo (...) permite incluir más gente a este nuestro Colectivo, y digo nuestro porque si bien fue el primer encuentro en el que participé, ya lo siento propio y me siento parte de esta gran red (Rocío Velozo. Coordinadora Comisión Nº 30)

> Comenzamos esta aventura leyéndonos virtualmente y en ese proceso de lectura entre pares fuimos devolviéndonos interpretaciones construidas desde nuestros saberes previos. (Ivonne Cuba – Ivonne Lenz. Coordinadoras Comisión Nº 40)

> El tiempo asignado a la Lectura entre pares fue suficiente para generar intercambios, plantearse inquietudes y expresarlas, hacer planteos, recibirlos y responderlos. La modalidad de leerse generó curiosidad y sostuvo expectativas. (Cuerpo docente de la Escuela Taller de Títeres Nº 1753 de Montecarlo, Comisión 8)

En el Documento de Conclusiones de Comisiones para sede Montecarlo, sobre el proceso de lectura entre pares se lee lo siguiente:

> Abrirnos a la mirada del otro, nos permite la reflexión y revisión sobre aspectos que a veces debido al grado de involucramiento no logramos ver, resultando una instancia de aprendizaje para los actores participantes. Se sugiere que la lectura de pares sea continua generando redes permanentes de construcción y retroalimentación, trascendiendo el marco del encuentro.

Las vivencias en relación a la experiencia de lectura entre pares son diversas aun cuando la mayoría de los educadores la valora y reconoce como estimulante y alentadora para seguir pensando las propias prácticas. De todas maneras exige el esfuerzo de controlar la horizontalidad de los vínculos cuando la interrelación se efectúa entre actores que ocupan posiciones jerárquicas y subordinadas, tales como estudiante-docente; profesor-supervisor; maestro-director; etc.

Acerca de la experiencia de coordinación

Para llevar a cabo esta tarea, los coordinadores reconocen que hay una coordinación previa que busca articular, comunicar, apoyar el intercambio y lectura de pares. También asumieron una coordinación al interior de cada institución anfitriona, donde se distribuyeron tareas,

quiénes estaban al momento de coordinación de comisión, quiénes asistían y quienes apoyaban en la logística. Reflexionábamos que el coordinador necesita tener cierto entendimiento de cómo y qué es la Redine, porque la gran pregunta es cómo se devuelve, "evalúa" el trabajo, quién, cómo se corrige, con qué criterios. Por eso pensamos es un lugar bien importante el de los coordinadores, es un modo de construir, es una experiencia formativa. Ahora, nos preguntamos: ¿Cómo se transmite esa experiencia? ¿O si solo es viviéndola que se comunica y construye la misma?

Sobre los acuerdos principales en el tratamiento de la temática de las comisiones

Estamos aun construyendo acerca de este apartado. Podemos advertir algunas cosas, por ejemplo, en el tratamiento de la alfabetización inicial, hubo coincidencias en las concepciones del proceso de enseñanza y aprendizaje de la lecto-escritura: experiencias en contacto con los libros que se inician en el contexto familiar/social
Educación artística:
Se destacó lo valioso, de generar proyectos con el fin de involucrar a los diferentes actores de la comunidad educativa a través del trabajo colaborativo (...). A su vez cada grupo docente destacó las debilidades y fortalezas de la puesta en marcha e implementación del trabajo no solo en su comunidad, sino también las del trabajo en redes.

Según el Documento de Conclusiones, sede Montecarlo, sobre la temática de los trabajos presentados se consigna:

- Se visualizaron muchas coincidencias en cuanto a los contextos y realidades socioeconómicas que dieron origen a los trabajos de investigación-reflexión. La mayor coincidencia, en realidad, fueron los interrogantes que motivan a los docentes a investigar una realidad que se pretende mejorar.

- En todos aparecen preguntas que actúan como motor, ya sea para generar conocimiento o construir información que luego permita involucrarnos responsablemente con una realidad problemática.
- En todos los casos son el compromiso de los docentes y las preguntas que se hacen las que terminan definiendo los temas elegidos.
- Se trataron temas de relevancia social y se coincidió en la necesidad de generar espacios para el desarrollo comunitario que permitan un cambio social.
- Los proyectos se referencian, en sus fundamentos, en una pedagogía crítica-social.
- La diversidad de temáticas abordadas y los aportes que se fueron generando en las presentaciones, además de invitar a la reflexión, logran generar el espíritu que busca este Encuentro.
- Desde la heterogeneidad todos los trabajos tenían un gran componente de búsqueda de la transformación social que conlleva el empoderamiento de educadores y educandos a partir del rol activo de los mismos.

Comisión Organizadora

A este punto hemos llegado en esta historia recorrida a lo largo de quince años.

Al final, nos parece pertinente destacar y compartir otra idea-fuerza, orientadora de nuestras prácticas, que fue enunciada en este Informe por alguna de nuestras compañeras que contribuyeron a elaborarlo:

Así decimos:

Desde la perspectiva que nos moviliza para emprender este desafío en el que creemos muchos de los involucrados, el mayor esfuerzo estuvo dirigido a autorizar, a permitir, a confiar, a legitimar, a valorar, a empoderar, a delegar, a compartir, a festejar cada logro.

BIBLIOGRAFÍA

ANDER-EGG, E. (2003)
Repensando la investigación-acción participativa. Consultado el [11/08/2014] en: http://aulavirtual.agro.unlp.edu.ar/pluginfile.php/34553/mod_resource/content/1/10ANDER-EGG-Ezequiel-La-investigacion-propiamente-dicha.pdf.

ARGÜELLO, Susana Beatriz
"Gobierno colegiado e Institutos de Formación Docente: un proyecto de investigación". En AA.VV.: *Docentes que hacen investigación educativa*. Tomo 2. Coedición EMMV-CTERA/Miño y Dávila/ UNComahue.

ARGÜELLO, Susana y RIGAL, Luis (Rep.)
"Aportes de la Unidad de Investigación "Educación, Actores Sociales y Contexto Regional, FHCyS-UNJu". Simposio "Formación Docente, Formación de Investigadores". I Congreso Metropolitano de Formación Docente. FFyL- UBA. 26 al 28 de noviembre de 2008.

ARGYRIS, C; SCHON, D. (1996)
Organizational learning fl; Theory, method. And practice. Reading, MA: Addison Wesicy.

BATES, R. y otros (1989)
Práctica crítica de la administración educativa. Valencia: Universidad de Valencia.

BENAVÍDEZ y ARREDONDO (1990)
Hacia un nuevo concepto y una práctica renovada de la planificación educativa: México: Congreso Internacional de Planeamiento y Gestión del Desarrollo de la Educación.

BOLÍVAR, A. (2008)
"Avances en la gestión e innovación de los centros". En Villa, A. (coord.): *Innovación y cambio en las organizaciones educativas*. Bilbao: ICE de la Universidad de Deusto.

BOOMER, G., LESTER, N. y ONORE, C. (1994)
Negotiating the Curriculum: Educating for the 21st Century. Washington, D.C.: The Falmer Press.

BORON, Atilio (2015)
Aristóteles en Macondo: notas sobre democracia, poder y revolución en América Latina. Luxemburg: Buenos Aires / Espartaco: Córdoba.

CARR, Wilfred y KEMMIS, Stephen (1998)
Teoría crítica de la enseñanza. Edit. Martínez Roca.

Colectivo Argentino de Docentes que Hacen Investigación desde la Escuela (2009): *Investigación Educativa y Trabajo en Red*. Bs.As.: Noveduc.

CUBIDES MARTÍNEZ, Juliana (2011)
Jóvenes y política: de objetos a sujetos de la política. En *Sentidos y prácticas políticas en el mundo juvenil universitario*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

EDMUNDS, H. (2000)
F*ocus Group Research handbook*. Chicago: NTC Bussines Books. Contemporary Publishing Group.

ELISONDO, R., DONOLO, D. y RINAUDO, M. C. (2008)
"Ocasiones para la creatividad en contextos de educación superior2. En *Red-U. Revista de Docencia Universitaria*. Nº 4. 1 de julio de 2009. Consultado el [15/03/2015] en http://www.um.es/ead/Red_U/4.

FOUCAULT, Michel (1992)
El orden del discurso. Traducción de Alberto González Troyano. Tusquets Editores, Buenos Aires. Título original: *L'ordre du discours*, 1970.

FREIRE, Pablo (1972)
La educación como práctica de la libertad. Buenos Aires: Siglo XXI.

FREIRE, P. (2006)
Pedagogía de la Autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa. México: Siglo XXI Argentina Editores s.a. de c.v. 11a ed. en español.

GARAY, L. (2000)
Algunos conceptos para analizar instituciones educativas. Programa de Análisis Institucional de la Educación. Córdoba.

GARCÍA, R. J.; MENA, J. J. y SÁNCHEZ, E. (2011)
"Investigación-reflexión-acción y asesoramiento: análisis de las reflexiones de dos orientadoras en su contexto de trabajo". En *Revista de Educación*.

GIROUX, H. (1999)
"Pedagogía crítica como proyecto de profecía ejemplar: cultura política en el nuevo milenio". En IMBERNÓN, F. (coord.): *La educación en el siglo XXI. Los restos del futuro inmediato*. Barcelona: Grao.

HABERMAS, Jürgen (1986)
Conocimiento e interés. Madrid: Taurus.

HERNÁNDEZ, C.A. *et al.* (2005)
Navegaciones. El magisterio y la investigación. Bogotá: UNESCO-COLCIENCIAS.

KEMMIS, S. y MC TAGGART, R. (2000)
"Participatory action research". En DENZIN, N. y LINCOLN, Y.: *Handbook of qualitative research*. Segunda Edición. Londres: Sage.

LECHNER, Norberto (2002)
Las sombras del mañana. La dimensión subjetiva de la política. Santiago de Chile: LOM Ediciones.

MARIN, R. y S. DE LA TORRE (1991)
Manual de la creatividad. Barcelona: Vicens-Vives.

MARTINEZ PINEDA, María Cristina (2008)
Redes pedagógicas: la constitución del maestro como sujeto político. Bogotá: Editorial Magisterio.

MORGAN, D. L. (1998)
Focus groups as qualitative research. Consultado el [20/04/2016] en: https://www.kth.se/social/upload/6566/morgan.pdf.

PARK, P. (1992)
Qué es la Investigación participativa. Perspectivas teóricas y metodológicas. En SALAZAR, M. E. (ed.): *La investigación acción participativa. Inicios y desarrollos*. Madrid: Popular. O.E.I.

PATIÑO, L. (2002)
Referentes para la formación docente. Ibagué: Escuela Normal Superior.

PATIÑO, L., & ROJAS, M. (2009)
Prácticas pedagógicas en la universidad. Ibagué: Universidad de Ibagué.

PERRENOUD, P.
"De la reflexión en la acción a una práctica educativa". En *Desarrollar La Práctica Reflexiva en el Oficio de Enseñar*. Barcelona, Grao, 2004.

POSTIC, M. y de Ketele, J. (2000)
Observar situaciones educativas. Madrid: Nercea.

Red de Investigación Educativa de Misiones (Redine) (2009): "El Colectivo Argentino. El territorio y sus redes. Quiénes participan e investigan". En *Colectivo Argentino de Docentes que Hacen Investigación desde la Escuela*. Investigación Educativa y Trabajo en Red. Bs. As.: Noveduc.

Red de Investigación Educativa de Misiones (Redine) (2009)
Informe de la Comisión Académica del II Encuentro Provincial y Regional de Investigación Educativa. Posadas, 2009. Disponible en: http://www.fceqyn.unam.edu.ar/Redine/files/Informes/III%20encuentro%20provincial%20y%20I%20regional%20-%202009.pdf.

RINCON, D. y ARNAL, J. (1995)
Técnicas de investigación en Ciencias Sociales. Madrid: Dykinson.

RODRIGUEZ CESPEDES, Abel (2011)
"Presentación". En MARTÍNEZ PINEDA, María Cristina: *Cartografía de las movilizaciones por la educación en Colombia (1998-2007)*. Universidad Pedagógica Nacional y Magisterio Editorial.

SCHON, D. (1998)
El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan. Barcelona: Paidós.

STENHOUSE, L. (1984)
Investigación y desarrollo del currículo. Ed. Morata: Madrid.

STERBERG, R. y Lubart, T. (1995)
La Creatividad en una Cultura Conformista. Barcelona: Editorial Paidós.

Tratado Parcial Interprovincial de Creación de la Región Norte Grande Argentino (NOA-NEA). Disponible en: http://regionnortegrande.com.ar/foto/tratado1.gif.

Unidad de Investigación "Educación, Actores Sociales y Contexto Regional" (2009): *Memoria Anual 2009*. FHyCS-UNJu. San Salvador de Jujuy, Noviembre de 2009.

Unidad de Investigación "Educación, Actores Sociales y Contexto Regional" (2014): I Jornadas Regionales de Investigación Educativa (I-JORINVEDUC-2014). Programa General y Analítico. FHyCS-UNJu. San Salvador de Jujuy, 17 al 19 de Junio de 2014.

Unidad de Investigación "Educación, Actores Sociales y Contexto Regional". II Jornadas Regionales de Investigación Educativa (II-JORINVEDUC-2016): Programa General y Analítico. FHyCS-UNJu. San Salvador de Jujuy, 15 al 17 de Junio de 2016.

ZEMMELMAN, Horacio (1989)
De la historia de la política. México: Siglo XXI Editores.

ZOPPI, Ana María (1998)
La construcción social de la profesionalidad docente. Jujuy: Editorial Universitaria.

ISBN 978-950-579-491-1