

INVESTIGACION EDUCATIVA Y TRABAJO EN RED

Doctora Ana María Zoppi

1.- Los orígenes de la práctica

Aclaro, aquí, que esos "orígenes" a los que quiero referirme son los de una práctica colectiva en el contexto de la propia biografía. Aunque resulta demasiado auto-referencial, esto es ineludible si lo que se busca es producir reflexiones a partir de experiencias efectivamente vividas.

Advierto no obstante que, en mis consideraciones, cada situación, cada anécdota, cada fragmento de algo socialmente experimentado, se inscribe, presenta y representa algo de lo macrosocial que lo sustenta.

A esta altura, cabe decir que el referente del que hablaré en esta presentación, es la REDINE. red de Investigación Educativa de Misiones que, nacida a fines del año 2001, lleva ya algo más de quince años cumpliendo la función que sus mismos protagonistas le asignamos: ser un ámbito de contención y promoción de nuestras actividades investigativas.

En primer lugar, afirmaré algunas ideas a partir de lo acontecido como "acto fundacional" de esta REDINE, en la clave de las actuales reflexiones.

A fines del año 2001 se produjo este "nacimiento" que, como todos, venía precedido de una previa etapa gestacional en la que, en mi opinión, encontramos una de las bases de su sustentación.

En la Facultad de Ciencias Exactas, Químicas y Naturales (FCEQyN) de la Universidad Nacional de Misiones (UNaM) se habían incorporado carreras de profesorado, transferidas desde otras facultades, en cuyos nuevos planes de estudio, habíamos incorporado, entre otras cosas, algo que entonces y en buena medida, todavía hoy, es una novedad: una asignatura sobre Investigación Educativa.

A las grandes aspiraciones de la misma la rodeaba un espacio aparentemente vacío de experiencias cercanas en el tema. A nuestro juicio, sólo advertíamos una casi angustiante "soledad" en ese mundo de ciencias duras, muy poco consciente y dispuesto a aceptar las reglas de producción de "lo social".

A partir de esto se vislumbró una posibilidad, la de buscar "otros" con los que pudiera generarse alguna alternativa dialógica de contención. ¿Y que encontramos, luego de una exhaustiva búsqueda? Que había seis colegas, profesores de diversas asignaturas (Inglés, Estadística, Biología animal, etc) que, por las exigencias de su formación en carreras de maestrías en educación estaban realizando...investigaciones educativas.

Aquí, lo más interesante a destacar es que esos compañeros, en ese medio en el que, en esa época ni siquiera se tenía un registro institucional de sus trabajos estaban, también, haciendo lo suyo " en soledad".

A raíz de lo cual puedo decir que, en el caso de nuestra REDINE, el germen de su constitución estuvo en ese "sentimiento de soledad" en el que nos vemos, muchas veces, conminados a desarrollarnos, quienes hemos elegido apostar a las ciencias sociales, en las que, su reciente constitución, recién está dando lugar a la generación de prácticas de investigación que, inexorablemente se alejan cada vez más de la "tradicón heredada" de la matriz positivista en la producción de conocimientos.

Algo resultó, entonces, de ese primer "encuentro". Acordamos y gestionamos la realización de un Panel en el que cada uno presentaría su trabajo, para dar cuenta de la existencia de investigaciones educativas "invisibilizadas" en muchos ámbitos y, también, en esa Facultad. El mismo se llevó a cabo en el contexto de las jornadas de Ciencia y Tecnología, que se realizaron durante ese año. Era apostar en términos de Rockwell, a "documentar lo no documentado".

En esa ocasión tuvimos, también, otro acto de lucidez: nos esforzamos mucho en divulgar, publicitar y promover la asistencia a ese evento, en espacios todavía ajenos a la cultura de la Universidad; especialmente en otras instituciones educativas de nivel superior y en los establecimientos de formación docente. La secretaria encargada de la organización, tuvo el recaudo de solicitar a los participantes, que llenaron el Aula Magna en esa ocasión, su identificación y su dirección electrónica.

Así se constituyó una base de datos que, para nosotros, es el "acta de nacimiento" de la REDINE. Desde entonces, seguimos siendo, fundamentalmente eso: un listado de correos electrónicos

de personas de distintos ámbitos que, interesadas por diferentes razones en la investigación educativa y por libre decisión, nos comunicamos, intercambiamos, organizamos eventos, promovemos y realizamos encuentros de "lectura entre pares" y todo otro acto que las circunstancias nos faciliten construir.

Concluiré esta parte del relato, con algunas ideas que surgen de esta historia. La razón que sustentó y todavía hoy nutre la vitalidad de la REDINE, tiene mucho que ver con la necesidad de superar el aislamiento, la soledad e, incluso, las conductas competitivas y poco solidarias que, lamentablemente, muchas veces caracterizan el campo de la producción científica en nuestras universidades e instituciones de educación superior.

Nuestra "emergencia" en eso que, efectivamente, era un vacío institucional, permitió la integración de la REDFINE y, en el mismo movimiento nuestra constitución como "sujetos docentes investigadores". Además de los significados que sociológicamente asignamos a la noción de "sujeto", quiero incorporar aquí una lectura hecha desde otra perspectiva teórica: la del psicoanálisis. Esta mirada nos permite reconocer y asumir nuestra condición de "sujeto deseante", capaz de interrogar nuestros intereses y de elegir por nosotros mismos. Atento a esto, destaco que buscamos preservar, todo lo posible, la libertad como condición de esta práctica participante. Así, la REDINE no es la consecuencia de ninguna forma de afiliación administrativa, ni plantea exigencias a nadie que no desee asumirlas. Podemos incluirnos o no en las actividades que queramos o podamos en cada circunstancia, de manera electiva.

En un mundo institucional altamente burocrático, creemos y sentimos que ésta es una de nuestras principales conquistas.

Como consecuencia pero, también, como condición de posibilidad, esta dinámica nos permite reconocer la REDINE como un OTRO LUGAR, como una instancia diferente a las de las reglas cotidianas y nos marca a quienes participamos una inscripción particular dentro y fuera de lo institucional.

Estos rasgos de funcionamiento que hemos construido me permiten decir, ahora, que nuestra REDINE es un espacio que nos permite acercarnos a algo de lo que podemos visualizar como "emancipación", permitiéndonos de hecho, instancias de identificación deseante con esa perspectiva, que permanentemente nos enriquecen.

2.- La relación Investigación-innovación educativa

Me parece que, en el campo educativo (no estoy hablando de otras ciencias, estoy hablando de la educación y estoy preocupada por el trabajo científico en educación) deberían ser ya serias, pero serias, las advertencias de que, si bien todo saber producido por las otras ciencias que nos ayudan a pensar y a conocer la educación es bienvenido, de todas maneras, hay un espacio vacío, hay una vacancia que no estamos cubriendo.

Claramente esta es producir conocimiento científico, no sobre la educación, sino **en** la educación.

Este es un concepto que quiero enfatizar. Me parece que, en este momento de la historia, tenemos que tomar, seriamente, el compromiso que nos involucra por estar aquí y ahora, por querer nuestras profesiones, por querer ser trabajadores conscientes. pero que exige que miremos seriamente qué es "producir saber, en educación, desde la educación y para la educación". ¿Qué tipo de saber? ¿ Saber sociológico? ¿ Saber psicológico? ¿Saber antropológico?

No, señores, saber pedagógico. Tenemos que asumir esto, después de pasar una historia que nos limitó y no incentivó nuestra misma producción, haciéndonos creer que las ciencias, otras, de la educación, nos iban a ayudar a resolver los problemas de la educación.

Creo que está llegando el momento de aceptar y asumir que nos dan muchos recursos para pensar la situación social, psicológica, política, etc, en la que estamos involucrados, pero...la práctica que debemos desarrollar debería estar más conscientemente iluminada por una comprensión más clara de cuáles son las teorías que estamos poniendo en juego en desarrollar esas prácticas, y que no necesariamente tienen que ser teorías psicológicas o sociológicas, transplantadas acríticamente.

Nuestra teoría es, también, teoría pedagógica. Es esa teoría pedagógica la que deberíamos re-conocer en nuestro pensamiento, porque la tenemos, pero no la reconocemos y se nos ha enseñado a desvalorizarla. Cuando preguntamos cuáles son las razones de una práctica, los docentes sabemos por que hacemos lo que hacemos, pero no bien enunciamos la argumentación, empezamos a temblar,

porque nos parece que debe haber teoría producida en algún otro lugar, no se sabe dónde, que seguramente desbaratará nuestros supuestos. Yo no quiero con esto decir que nuestros supuestos no deban ser desbaratados. Si quiero decir que los tenemos que poder desbaratar nosotros, desde nuestra propia ciencia crítica acerca de los saberes que están involucrados en lo que hacemos, su posibilidad de estar distorsionados ideológicamente, lo que está jugándose desde los valores y desde la ética, lo que está subyaciendo como concepción de las ciencias, lo que se está desarrollando pedagógicamente, pero desde nosotros. Vuelvo a hablar de este vacío.

Si quisiéramos profundizar más la relación entre investigación e innovación, entonces diríamos que, epistemológicamente, tenemos todo lo que se necesita para que ese espacio sea productor de saberes científicos. Porque tenemos un campo empírico de prácticas, que tienen que ser nuestro objeto de análisis y de consideración, y tenemos un mundo de ideas, de supuestos, de criterios, de principios que están subyaciendo, que están nutriendo, que están detrás de esas prácticas y que son nuestra teoría, teoría que nosotros debemos reconocer y discutir.

Y si juntamos ese espacio empírico y ese espacio teórico, estaríamos en el campo de las ciencias. La ciencia es saber que se contrasta empíricamente, es saber que surge de experiencias que efectivamente puedan reconocerse como existentes, como reconocibles, como válidas desde los criterios de validación que sea. Entonces no nos falta nada, sólo recortar nuestro espacio y hacernos cargo de que lo que tenemos que generar es investigación, reitero, **en** educación, **desde** la educación, **para** la educación. Y quizás,

reencontrar nuestra propia ciencia perdida en algún arcón, reencontrar la pedagogía como campo científico de conocimiento.

Es un desafío grande y a veces siento que está tan poco generalizado como expresión de deseos, como planteamiento de políticas, que me siento un poco sola cuando enuncio estas cuestiones. Pero creo que no estoy sola, esto no lo estoy inventando, hay miradas desde perspectivas y desde teorías pedagógicas alternativas, que están siendo más reconocidas y mas vigentes para nosotros, que nos iluminan claramente sobre esta cuestión.

En este sentido, yo quiero recordar y voy a traer a consideración aquí para acompañarme, la producción de un pedagogo poco conocido entre nosotros.

Me estoy refiriendo a Lawrence Stenhouse , un inglés que, cuando yo estudiaba allá a fines de la década del 60, pudimos conocer a través de un excelente profesor que tuve en el campo de lo curricular, el profesor Pedro Lafourcade. Stenhouse no estaba traducido en ese momento, pero nosotros sabíamos de su pensamiento, a través del compromiso de este docente, que nos traía esos otros "aires del mundo". A raíz de ese conocimiento, pudimos empezar a pensar, por ejemplo, que un currículo es una hipótesis de trabajo, que se desarrolla y se valida en la práctica. Pero para esa validación en la práctica, estamos posicionándonos en un acto de conocimiento científico, desde algunos principios de acción que habremos podido formular antes, como teoría pedagógica que ilumina esas prácticas.

Esa perspectiva de Stenhouse, dictadura mediante, no llegó a generalizarse entre nosotros, lamentablemente. Este autor dejó

toda una escuela, la escuela inglesa en la teoría del currículum, de la que forman parte Mc Donald, Mac Taggart, Carr, Kemmis, entre otros, conocidos pedagogos en los cuales sustentamos bastante nuestro pensamiento. Estos autores tienen esa concepción articulada de currículum, de reforma educativa, de innovación, de investigación. La perspectiva que desarrollan, por ejemplo, en su texto Teoría Crítica de la Enseñanza, Carr y Kemmis, es una perspectiva en la que se presentan como caras indisociables de una misma moneda, el desarrollo profesional docente, que se va logrando con la incorporación de la investigación educativa como práctica, en el mismo docente. No estoy hablando de otro, sino del profesor como investigador del currículum. para no tratar lo pedagógico como algo inerte, que se tiene que desarrollar idéntico a sí mismo en todas las circunstancias sino, precisamente, poner su creatividad y su compromiso de saber y de hacer mejor en el desarrollo curricular, que será una resultante de esos mismos procesos.

A ver si lo aclaramos: no se trata de establecer un diseño curricular a nivel central, bajado con mirada técnica y decir " se debe hacer así porque así está fundamentado". El docente en esa representación, directamente no existe. Tiene que ponerse en la cabeza conocimientos ajenos y tiene que actuar como alguien que tiene que incorporar una partitura que no posee. Creo que esa es la perspectiva que impuso la modernización educativa en la Argentina y en gran cantidad de países, precisamente, porque era la que servía, también, para una descalificación de la capacidad intelectual del docente, en el contexto de políticas neoliberales de ajuste y reducción de los compromisos del estado con la educación pública.

Nada de esto es políticamente ingenuo, pero se impuso. Entonces, esta mirada que considera como dimensiones del mismo proceso la investigación, la innovación, el desarrollo curricular, la reforma educativa y el desarrollo profesional docente, no fue suficientemente conocida por nosotros.

Parte de la obra de Stenhouse se compiló en un libro, cuya traducción llegó a la Argentina de la mano de Morata, en el año 1987. Es una compilación de textos de conferencias, de charlas, que había dado en distintas circunstancias. El título del mismo es "La investigación como base de la enseñanza". Reitero: "La investigación como base de la enseñanza". Aquí no hay investigación por un lado e innovación por el otro. La base científica de la enseñanza es la investigación en manos del profesor. Interesante ¿no?

Creo que si bien muchas veces hemos recitado a Stenhouse en nuestras clases, seguimos sin pensar ni trabajar en esta perspectiva de currículum, seguramente, porque hay otros intereses en la sociedad que instalan otras miradas.

Me gustaría citar algunos párrafos de Stenhouse para poner un poco más de contenido a esta perspectiva: fíjense, por ejemplo, cómo trabaja un docente en investigación. Dice en una oración: "...el profesor, a través de un arte consciente, es capaz de utilizarse a sí mismo como instrumento de su investigación". No habla de técnica sino de arte. Pone una dimensión creativa al trabajo que hacemos los educadores en cada práctica. Aquí no tenemos, epistemológicamente, disociación de sujeto y objeto. Somos una sola cosa. Eso es "utilizarse a sí mismo como instrumento de investigación". Es concientizándonos, poniendo distanciamiento

para poder entender nuestras propias limitaciones y obstáculos epistemológicos, que podemos entendernos mejor. Dice Stenhouse que "la educación sólo se va a mejorar, cuando los docentes podamos comprendernos a nosotros mismos y a la escuela, mejor". reitero: qué es lo que tenemos que hacer, según esta perspectiva: ¿ aplicar otro tipo de metodología? ¿traer cuestionarios? ¿traer guías de observación? No, sólo eso: "utilizarnos a nosotros mismos como instrumento de investigación".

Otra idea de Stenhouse: "Un profesor establece la base de su capacidad de investigación mediante el desarrollo de estrategias de auto observación". Tiene que ver con lo anterior, pero fíjense que interesante. Tenemos que ver cuáles son los criterios epistemológicos como para fundar nuestros saberes necesarios. Un investigador de otro campo diría, inmediatamente, que ese trabajo auto reflexivo, en el que nos usamos a nosotros mismos como instrumento de acción, de reflexión, de investigación, es "subjetivo". Ya no puede ser reconocido dentro de los parámetros de la ciencia, le falta "objetividad".

Bueno, ya sabemos que, en las ciencias sociales, hemos podido discutir mucho estos conceptos de objetividad y que hoy, por suerte, de manera cada vez más generalizada, estamos reconociendo que la objetividad es un valor, pero tampoco es algo que pueda existir tan cabalmente. La buscamos como pretensión pero no existe. Nadie, aún el investigador más objetivista, puede despojarse de su subjetividad.

Veamos que dice Stenhouse de esta cuestión. "Según mi experiencia, la dedicación de los investigadores profesionales a su

teoría, es una fuente más grave de parcialidad que la dedicación de los profesores a sus prácticas"

También acepto esta idea. Me parece que, en todo caso, también estamos tan involucrados subjetivamente con los saberes que nos parecen válidos, estamos tan atados a determinadas teorías que, a lo mejor, tampoco tenemos tanta objetividad por más que recitemos teorías. A veces, y recordemos a Bachelard, precisamente los saberes que ya tenemos, son los obstáculos que nos impiden conocer. Volvamos a Stenhouse. ¿qué es para él, investigación en educación? "Es la realizada dentro del proyecto educativo. Investigación realizada dentro del proyecto educativo y enriquecedora de la empresa educativa".

La investigación y la acción van juntas. Y la acción pretende la mejora de la práctica. No vamos a investigar para ver, como a veces pretendemos, todos los errores que estamos cometiendo. Es proponernos un mejor curso de acción y tratar de mirarlo con perspectiva crítica y consciente de los saberes, aceptables o distorsionados, que están involucrados en ese proceso, antes y después, en la medida en que lo miremos investigativamente.

Sigue diciendo Stenhouse: "La clave de este planteamiento consiste en la aplicación de investigación a la educación, recurriendo al juicio del profesor. Lo que se afirma es que la mejora de la enseñanza se basa en el desarrollo del arte del profesor y no en la adopción por su parte, de unos procedimientos uniformes escogidos entre alternativas en competencia". Me parece que la expresión es suficientemente clara.

Bueno, no quiero abundar más. Estoy señalando que hay perspectivas, en teoría pedagógica, que nos ayudan a no seguir trabajando en una disociación que siga poniendo barreras a lo que deberían ser los necesarios encuentros entre la investigación y la innovación educativa. Que esto trae de la mano un nuevo actor en este escenario. ya no se trata de otro investigador, de un investigador externo. Nosotros mismos nos podemos acompañar y acompañarnos, como otros "amigos críticos", dicen los autores de esta perspectiva. Pero hay un protagonista ineludible.

El saber que tiene que cambiar para que cambie la educación (discúlpeme la expresión), es el que está "en la cabeza" del profesor. Y a nadie se le cambia la cabeza desde afuera. No tenemos que dejar que nos sigan pretendiendo cambiar la cabeza desde afuera. Tenemos que poner nuestra cabeza, que tiene ineludible intelectualidad, que tiene saberes, que tiene principios, que tiene valores, y desde nosotros ser, **sí**, jueces implacables de nosotros mismos. Pero nosotros, jueces de nosotros mismos.

3.- Las estrategias adoptadas

Retomo entonces la narración de la historia institucional de la REDINE, en la que pretendemos avanzar, de hecho, según estas ideas- Luego de la descripta gestión, sostener todo esto fue, sin dudas, mucho más desafiante.

Acorde con las intenciones y los deseos que, en el devenir, se fueron expresando pero, también, con circunstancias sociales que

fueron permitiendo una ampliación de la mirada, la REDINE fue asumiendo⁹ y viviendo experiencias que han contribuido a su desarrollo y consolidación.

A grandes rasgos, enunciaré aquí algunas de las estrategias que se fueron adoptando en el camino, aún a riesgo de no ser suficientemente exhaustiva.

3.1.- La integración con otras redes y colectivos de maestros investigadores:

Al enterarnos, de la realización de un "Encuentro Iberoamericano de Maestro/as que hacen investigación desde sus escuelas y comunidades", pudimos viajar a Venezuela, en el año 2008, tres colegas de la REDINE, una de ellas becada por el INFOD.

El impacto que generó conocer y participar de esas modalidades de trabajo pedagógico que se estaban desarrollando en América Latina fue tal, que no pudimos más que solicitar la incorporación de la REDINE al Colectivo Argentino que nucleaba a los educadores de nuestro país identificados con esa perspectiva.

A partir de allí, el accionar de la REDINE se entramó con el tejido nacional e internacional de esas instituciones. Es de destacar que en estas relaciones se preserva, de todas maneras, el funcionamiento autónomo e idiosincrático de cada red, en un contexto fecundo en el que la articulación, la circulación de ideas y proyectos, el análisis crítico y, también nuevamente, la solidaridad como exigencia moral de los intercambios, son la base de sustentación de las prácticas colectivas.

3.2.- La "lectura entre pares":

A través de estos espacios, tomamos conocimiento y adherimos a una modalidad de trabajo académico digna de ser destacado por su carácter alternativo a las normas y rituales con que se lleva a cabo la "lectura" que da crédito a la cientificidad en los ámbitos especializados.

Acostumbramos, en ellas, someter las ponencias y producciones a comités de referentes considerados más calificados que los autores, tal como todos lo sabemos. Advertimos, en el análisis de estas situaciones que una cuestión de "autoridad" se desliza, estableciendo un vínculo vertical a cuyo veredicto se someten todas las partes.

En cambio, la "lectura entre pares" se postula en una relación igualitaria, que no desconoce ni los saberes ni el derecho a la participación de cada uno. Afirmamos nuevamente: procurando asignar a la práctica un carácter democratizador, de contención, ayuda e intercambio, destinado a promover una superación colaborativa, que enriquezca el análisis individual y auto-centrado que podrían llevar a cabo los involucrados.

A esto no se llega mágicamente en el contexto cultural y político en que hemos sido académicamente "formateados", pero en las sucesivas ocasiones en que esta modalidad se utiliza en nuestras redes, observamos varias cosas dignas de ser valorizadas: una superación de los temores que genera la situación de exposición; un acrecentamiento del compromiso de comunicarse en las

devoluciones; una seriedad digna de destacarse en la búsqueda de la profundización de los análisis y una relativización de los conocidos criterios de evaluación y control académico con el consecuente aprendizaje de miradas más vinculadas con el deseo de apoyar y alentar los aportes de todos.

3.3.- Las "visitas pedagógicas":

Afirmamos también, en la REDINE, que los lugares donde se analiza y discute el conocimiento pedagógico no deberían estar "concentrados" como ocurre habitualmente en el mundo académico. Nuestras razones para proponer esto son varias y abarcan una serie de argumentos, que van desde lo epistemológico hasta lo político. Entre ellos:

a) Los saberes que serán sistematizados y revisados críticamente son "saberes situados". Por la perspectiva epistemológica en que nos ubicamos, no pretendemos ni la construcción de generalizaciones o leyes que serían inadecuadas, ni comparaciones entre instituciones o prácticas, que podrían generar juicios cuantitativos o cualitativos apresurados e incorrectos. Por el contrario, entendemos que los conocimientos pedagógicos que van produciendo los distintos equipos de educadores- investigadores, requieren para su comprensión más acabada, la puesta en contexto de los espacios desde donde emergen.

Ajustándonos a esto, vamos aprendiendo que es pertinente, relevante y valioso para todos los participantes de estas acciones, que se produzca un acercamiento físico, material y cultural, a éstos

lugares. A los "locales" los beneficia la exposición, el "sentirse mirados" y, por ende, reconocidos. A los visitantes, les permite abrir sus visiones previas, muchas veces prejuiciosas o negadoras de la diversidad de lo social en sus manifestaciones.

b) Analizar estas realidades, desde la actitud de un caminante que despliega recorridos en la búsqueda de otros conocimientos, desencadena procesos mucho más democráticos de relación entre las personas. No todos los profesores tienen los recursos necesarios para desplazarse hacia los "templos del saber", generalmente urbanos. Y a los académicos, les puede enriquecer la posibilidad de salir hacia otros "mundos posibles".

A partir de estos supuestos, la REDINE organizó y concretó, en julio de 2011, la primera Expedición Pedagógica que se realizó en nuestro país. Allí se desarrolló un itinerario que permitió paradas reflexivas en distintas localidades, siguiendo los hitos de los "caminos de formación docente" que instituyeron esta práctica en la Provincia de Misiones, con sus peculiares características.

Aclaremos que, según nuestros registros, esta modalidad de trabajo fue iniciada por colegas de la Universidad Pedagógica Nacional en Colombia. Entre nosotros, por los sentidos particulares que arrastran las palabras, vamos aceptando y adoptando el nombre de "visitas" para reemplazar "expediciones".

Digamos también que, desde entonces, se ha ido consolidando esta forma de encuentro para el intercambio de saberes, con experiencias elaboradas por otras redes de educadores en distintas provincias (Jujuy, Comahue, Santa Fe, Provincia de Buenos Aires).

A la REDINE le cupo la organización, en su territorio, del IX Encuentro Nacional del Colectivo Argentino de Maestros que hacen investigación desde sus escuelas (coincidente con el V Encuentro Provincial) en el año 2016. En la dinámica de desconcentración del mismo que se implementó, la tarea se llevó a cabo, simultáneamente, en cuarenta establecimientos que se constituyeron como sedes en la Región Posadas, otros diez en la Región Montecarlo y otros diez en la Región Oberá.

3.4.- La comunicación alternativa:

Así vamos desarrollando conocimientos, en esta búsqueda de una pedagogía que, como ciencia educativa crítica, se nutra de formas pertinentes de investigación, que den cuenta de lo que los educadores construyen, no sólo "sobre" la educación, sino, sobre todo, "en", "desde" y "para" la educación que cotidianamente trabajamos.

En ese camino, vamos aprendiendo la necesidad de encontrar formas adecuadas de comunicación de las ponencias o aportes, pues el clásico formato "científico" no se corresponde ni con los postulados de este emergente paradigma socio-crítico o emancipatorio, ni con las posibilidades de acceso al mismo de todos los docentes, interesados en registrar y sistematizar sus conocimientos.

Ante esta reconocida necesidad de promover la comunicación entre los profesores de todos los niveles y modalidades, estamos propiciando otras modalidades comunicacionales, cuyos valores

estamos ponderando. Entre ellos, se presentan como alternativas interesantes los formatos de clave audio-visual y las narrativas, como estilo de escritura.

4.- Las concepciones pedagógicas subyacentes:

Entre las varias ideas que, como principios pedagógicos, sustentan nuestras prácticas de investigación educativa y trabajo en red destacare, en esta ocasión, solo dos de ellas que me parecen relevantes.

4.1.- La enseñanza como invitación al pensamiento y la palabra.

A partir de reconocer, como educadores, nuestro derecho y nuestra posibilidad de asumirnos como investigadores, no podemos menos que hacernos cargo de una condición y un presupuesto insoslayable: solo habrá investigación y, más aun, investigación concientizadora y crítica, allí donde haya, antes, libertad de pensamiento.

El pensamiento, entonces, y el derecho a ejercerlo en plenitud, debe ser un horizonte y una conquista permanente.

Pero no podemos ser "pensadores" solo cuando investigamos. Deberíamos serlo cuando nos hacemos cargo, además, de una determinada concepción y prácticas de enseñanza.

Al respecto, nos desafían los aportes de otra docente-investigadora. Dice nuestra colega María Beatriz Greco (2013)

“La enseñanza es una acción que incita al pensamiento, con lo que se abre, para un alumno y para un docente, una apropiación de la posibilidad de pensar. No es solo retomar lo ya pensado, es pensarlo de nuevo, aunque ya haya sido hecho mil veces; hacerse un lugar a uno mismo en ese mundo de signos particulares que es el conocimiento. Es por esto que la enseñanza incita, pero no conduce; es movilizadora, pero no asegura adquisiciones; se hace garante de posiciones, mas no del logro de ciertos saberes; es un gesto artístico que da a ver nuevas maneras de relacionarse, de sentir, de pensar, de hacer. Enseñar es dar nacimiento, es una acción creadora que no se agota en la repetición, sino en el hacer nacer nuevos conocimientos y pensamientos siempre nuevos.”

4.2.- La "autorización" como nuevo significado de la autoridad pedagógica.

Aquí también se presentaran, seguramente, las infinitas nociones, socialmente construidas, que nos conducen a defendernos de este desafío. Palabras cargadas de tradición, de justificaciones, de autoridad devenida mandato.

Por eso, nos parece que la concepción de autoridad debe ser interpelada. No podemos permitir que nos siga sojuzgando.

Aporta, en este tema, la autora antes citada (Greco, 2013):

"El concepto de autoridad en el terreno educativo y formativa requiere de una apertura de significados que no aparecen fácilmente ni en la cotidianidad escolar ni en la indagación teórico-académica. Autoridad implica el poder (auto limitado) de causar procesos en otros; un poder que, lejos de asociarse con el mando y la obediencia,

"funda", "aumenta", se "hace garante" de lo que está siendo o de lo que aún no es, de la fragilidad y de la provisoriedad. Mas que relación de dominación, la autoridad de quien enseña es relación de generatividad, de transformación, de interrupción de la desigualdad y la injusticia. Si tener autoridad pedagógica es ubicarse en ese punto de origen y de causa para promover, desde allí, condiciones que habiliten a otros a hablar, a pensar, a discernir, la enseñanza se convierte en el par conceptual necesario de esa autoridad emancipadora."

Atender estas inquietudes: ¿no nos conduce, inexorablemente, a deconstruir y resignificar, en el ámbito de la ciencia educativa crítica (cuya construcción todavía nos debemos) las concepciones de "investigación" con que el positivismo (todavía dominante) y las burocracias de las comunidades científicas han impregnado nuestros saberes y nuestras acciones?

Aún a contra-corriente, esa es nuestra búsqueda, en estos espacios alternativos de investigación educativa y trabajo en redes de educadores-investigadores.

Muchas gracias

Noviembre de 2017