



---

## REDES DE DOCENTES QUE HACEN INVESTIGACIÓN DESDE LA ESCUELA: UN APOORTE ESPECÍFICAMENTE LATINOAMERICANO EN EL PENSAMIENTO PEDAGÓGICO.

**Prof. Lorena, Di Lorenzo** ([dilore@unsl.edu.ar](mailto:dilore@unsl.edu.ar)) Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de San Luis (Argentina).

### Introducción

*“La comprensión del mundo excede en mucho a la comprensión occidental del mundo”*  
Boaventura de Sousa Santos (2006).

El presente escrito busca recuperar la experiencia desarrollada por docentes de diferentes países que están transitando nuevos caminos, buscando y generando nuevos espacios para “encontrarse” y “escucharse” más allá de las versiones oficiales de la realidad, ellos son los Colectivos y Redes de Docentes que hacen Investigación desde la Escuela.

Además de resaltar la importancia de estas experiencias al generar otras propuestas de formación y de organización del trabajo docente, se consideran de capital importancia por su contribución al pensamiento pedagógico latinoamericano.

La particularidad de estas redes radica en el papel que le otorgan al docente como sujeto de la pedagogía, como sujeto político, que construye un saber propio: el pedagógico: *“...el trabajo de colectivos escolares que investigan desde la escuela y realizan producciones e intercambios de conocimientos acerca de las propias prácticas y los contextos socio-educativos”* (DHIE y CTERA, 2009: 23).

El objetivo de las redes consiste en analizar tales prácticas y sus contextos desde una perspectiva crítica para comprenderlas y transformarlas.

Estas redes están planteando nuevas formas de organización pedagógica al pensar y generar nuevos modos de formación docente, la investigación educativa y el trabajo docente, siendo una alternativa al modelo hegemónico en cuanto al papel de las instituciones educativas, las políticas públicas, las condiciones de trabajo, la identidad de los educadores y la posibilidad de hacer investigación desde la escuela; ubicando como tensión principal el “maestro productor de conocimiento versus mero consumidor”.

Algunas de estas redes son: en México La Escuela como centro de investigación y La Red de Transformación de la Educación Básica desde la Escuela (Red TEBES), la

---

Red de Cualificación de Educadores en Ejercicio CEE (Colombia) en 1994, y también el Movimiento de Expedición Pedagógica, en Argentina la Red de Docentes que hacen investigación Educativa (DHIE) en 1999, en Brasil la Red de Investigación en la Escuela (Red RIE) que comienza como encuentros y se constituye en red en el 2002 y en Venezuela la Red de Colectivos que hacen investigación desde la Escuela y Comunidad (Red CIRES).

Si bien cada una de ellas desarrolla una dinámica interna, comparten la idea de revalorizar el encuentro con otros colectivos y redes de diferentes países para fortalecer los vínculos con el desafío de construir un modelo de educación contra-hegemónico a partir de los Encuentros Iberoamericanos, que se han convertido en instancias de coordinación, formación y sistematización de producciones.

Es por ello que a continuación se analiza la viabilidad epistemológica, política y teórica del Trabajo de mencionadas Redes para la contribución *específicamente latinoamericana* a las pedagogías críticas.

#### **Desarrollo de la Experiencia y su aporte al pensamiento latinoamericano:**

Desde hace un tiempo, en América Latina se han venido desarrollando nuevos modos de organización entre los educadores a partir de la conformación de redes de maestros y trabajo en colectivos escolares que investigan desde la escuela y realizan producciones e intercambios de conocimientos acerca de las propias prácticas.

Cada una de estas redes ha definido su propia dinámica interna, la organización de la comunicación y los modos de interacción entre sus miembros, que se dirigen a enfatizar la importancia de encontrarse con otros colectivos y redes de maestros de distintos países. Por ello, se realizan encuentros nacionales y regionales, como así también reuniones de coordinación, de modo tal de ampliar los horizontes de trabajo y fortalecer los vínculos entre los educadores de la región. De este modo, aspiran a enfrentar el aislacionismo e individualismo que ha primado en las concepciones neoliberales sobre el trabajo docente, promoviendo instancias en las que sea posible pensar acerca de este trabajo y sus problemáticas con otros y con otras, estimulando y expandiendo el intercambio de experiencias.

Las experiencias de colectivos de docentes que hacen investigación desde la escuela, sitúan a los docentes en la posición de productores de conocimiento acerca de la realidad educativa cotidiana en la que desarrollan su trabajo. En este sentido, se enfatiza la necesidad de otorgar un lugar primordial a la investigación (y al aprendizaje de la investigación) en la formación y el trabajo docente actual, con vistas a desarrollar mejores comprensiones de los problemas que enfrentan diariamente los maestros y transformar esas realidades.

La praxis de estos colectivos docentes no se reduce a la mera denuncia de las consecuencias de la implementación de las políticas educativas neoliberales. Por el contrario, se dirigen a articular este “horizonte de la crítica” con el de la posibilidad al plantear nuevas posiciones para los sujetos maestros y profesores, asociadas a la

---

participación activa y la producción de conocimientos cuya validación se funda “pragmáticamente” en sus posibilidades de transformar la realidad educativa.

Pensar en que estas experiencias están contribuyendo a un aporte específicamente latinoamericano en la tradición crítica en educación y pedagogía surge a partir de las prácticas, producciones y lecturas realizadas por dichas redes, lecturas desde el “SUR”.

La necesidad de un aporte latinoamericano se inscribe no solo en el papel que le tocó jugar a Latinoamérica en la historia, sino también por su lugar en la Ciencia Moderna. Desde el periodo colonial, se vienen produciendo la autorización de determinadas voces y la negación y el silenciamiento de muchas experiencias y sujetos.

La Teoría Crítica moderna aún cuando reclamaba ser una forma de conocimiento como emancipación, desatendió la crítica epistemológica a la ciencia moderna, ésta última fue la encargada de destruir varias formas de conocimiento, especialmente la de los pueblos sometidos bajo el colonialismo occidental.

*“La racionalidad que subyace a la ciencia moderna que sigue orientando hegemoníamente la construcción de sus objetos y las formas de problematizarlos, estudiarlos y ponerlos en relación ha tenido efectos sobre la realidad. Ha producido realidad y, sobre todo, ha generado negaciones, ausencias y silencios”* (Suárez, 2008:2).

Esta racionalidad, llamada por Santos (2006) *Indolente y Perezosa*, consolidó el conocimiento científico como el único conocimiento riguroso, lo que llevó a la desautorización de saberes no occidentales y/ o de sentido común por su falta de validez y rigor. En consecuencia se jerarquizaron saberes y sujetos que podían colaborar en la comprensión crítica del mundo y en las oportunidades de su transformación.

*“La consolidación del Estado Liberal en Europa y en América del norte, las revoluciones industriales y el desarrollo capitalista, el colonialismo y el imperialismo constituyeron el contexto sociopolítico bajo el que la razón indolente se desplegó”* (Santos, 2006:68).

Esta racionalidad también tuvo su impacto en el campo educativo, aunque se añaden problemáticas particulares, entre ellas:

*“la creciente especialización, profesionalización y burocratización del aparato estatal e institucional de educación, la difusión de modalidades de administración y gestión centralizadas, tecnocráticas y verticalistas de los sistemas educativos y las escuelas y en las últimas décadas la implementación de reformas educativas de corte neoliberal, han contribuido a que esta racionalidad se afirme, como una opción válida a la hora de hacer y pensar en educación...”* (Suárez, 2008:9).

---

Algunos efectos de las reformas educativas fueron: escisión entre concepción y ejecución de la enseñanza, actualización de la división social y técnica del trabajo pedagógico que separa expertos y prácticos, a los investigadores de los docentes, reglas de juego excluyentes, lógicas jerárquicas para la producción, validación, circulación y uso del conocimiento pedagógico, etc.

Estas reformas se postularon como las únicas formas posibles de intervenir sobre las escuelas y los docentes, en consecuencia este pensamiento único en educación desplazaron hacia el mercado las preocupaciones y fines de los sistemas escolares y además consolidó una mirada fragmentaria, especializada y profesionalizada sobre las problemáticas educativas.

Se habla de crisis de la tradición crítica en educación por la dificultad de muchos de sus emprendimientos (investigaciones e intervenciones) para hacer conjugar el momento de la crítica con el momento de posibilidad, esto sería:

*“Considerar al mismo tiempo el momento de la crítica radical de las formas de opresión, dominación y subordinación que estructuran y reproducen el discurso y las prácticas educativas hegemónicas y el momento de la posibilidad para la promoción política y la producción efectiva de experiencias pedagógicas colectivas alternativas a las dominantes y que disputen su hegemonía”* (Suárez, 2008:12).

Para muchos autores, nos encontramos en un momento de crisis paradigmática que sacude al conocimiento científico, la teoría Crítica está atravesada por dos polos sin conexión: la transformación de la realidad sin comprensión crítica del mundo o crítica de la realidad sin transformación.

Se habla de crisis por la dificultad de poner en juego ambos momentos, una racionalidad que contribuyó por un lado a un pesimismo crítico radical, sujetos que se muestran escépticos a las posibilidades de transformación y de la capacidad y poder de los sujetos pedagógicos y por otro lado un optimismo ingenuo y voluntarista, sujetos que intensifican la posibilidad, pero no logran orientar sus intervenciones a través de un ejercicio de crítica de las situaciones que pretenden cambiar.

*“La progresiva sobreposición de la lógica del desarrollo de la modernidad occidental y de la lógica del desarrollo del capitalismo llevó a una total supremacía del conocimiento como regulación que decodificó en sus propios términos el conocimiento como emancipación”* (Santos 2006:43). En este proceso histórico la ciencia moderna cada vez más al servicio del capitalismo consolidó su primacía epistemológica.

La razón indolente logró imponerse gracias a dos de sus formas: la razón metonímica y la razón proléptica.

La primera se funda en la idea de totalidad bajo la forma de orden, no hay comprensión ni acción que no se refiera a un todo, el cual tiene primacía sobre las partes, hay una sola lógica que gobierna el comportamiento del todo y de las partes,

---

las variaciones en las partes no afectan el todo, de esta manera no se admite que algunas de las partes tenga vida propia y menos aún que sea otra totalidad, de esta manera la comprensión del mundo de la razón metonímica no es solo parcial, sino también selectiva.

La segunda, concibe al futuro a partir de la monocultura del tiempo lineal, esta concepción no solo contrajo el presente sino también dilató el futuro.

Siguiendo a Santos (2006) la crítica a la razón indolente viene de la mano de tres proyectos: la sociología de las ausencias, de las emergencias y el trabajo de traducción.

El objetivo no es ampliar la totalidad de la razón metonímica, sino hacerla coexistir con otras totalidades. De aquí que necesitamos una sociología de las ausencias que demuestre que lo que no existe en realidad, es activamente producido como no existente.

La contracción del futuro se obtiene a través de la sociología de las emergencias, es decir sustituir el vacío del futuro según el tiempo lineal, por un futuro de posibilidades plurales y concretas. *“La sociología de las emergencias consiste en proceder a una ampliación simbólica de los saberes, prácticas y agentes de modo que se identifique en ellos la tendencias de futuro sobre las cuales es posible actuar para maximizar la probabilidad de la esperanza...”* (Santos, 2006:85).

La crítica al universalismo y al historicismo pone en cuestión al occidente como centro del mundo y su imposición de visión de mundo moderno, esta crítica abre la posibilidad de reconocer las diferencias y abre el camino para un aporte específicamente latinoamericano en la tradición crítica en educación.

Santos (2006) habla del SUR como metáfora que identifica el sufrimiento padecido por el ser humano bajo el sistema capitalista globalizado. En este sentido, el Sur es producto del imperio y de la modernidad capitalista, de aquí que la superación de la modernidad occidental requiera una perspectiva poscolonial y pos-imperial. Se aprende con el Sur en la medida que se conciba como resistencia a la dominación del norte.

*“...los desafíos de una globalización contra-hegemónica obligan a ir más allá de lo pos-moderno y lo pos-colonial en la comprensión transformadora del mundo”* (Santos, 2006: 53).

Estas críticas a las producciones y prácticas de la Teoría Crítica, no apuntan a abandonar lo que se ha hecho, sino muy por el contrario a repensarlo.

De aquí la necesidad de una renovación teórica y metodológica de la tradición crítica hacia una concepción pragmática del saber, que ponga énfasis en la intervención que el saber produce en la realidad.



Una ruptura que reemplace la racionalidad indolente y perezosa que se considera única y exclusiva. Una racionalidad ciega que genera ceguera, dejando afuera gran parte de la realidad, desperdiciando experiencias, negando saberes y sujetos.

Una nueva epistemología pragmática que no deseche la primera ruptura epistemológica, es decir que no abandone la pretensión de elaborar un conocimiento científico, pero que avance hacia una segunda ruptura epistemológica que rompiendo con la primera reconcilie la ciencia con los saberes populares. El objetivo es romper con todas las condiciones sociales, institucionales y políticas que hegemonizaron la imagen de un saber único y válido, que desechó todo lo que consideró irrelevante. Necesitamos una nueva epistemología que no desperdicie experiencias y sujetos, ya que TODOS pueden colaborar con el objetivo de la transformación de las situaciones injustas.

### **Reflexiones Finales**

Existen muchas experiencias que han sido producidas como ausentes, que fueron negadas o no consideradas lo suficientemente críticas, una racionalidad que no miró, ni mira la riqueza epistemológica y cultural y mató y mata experiencias y conocimientos alternativos, contribuyendo fuertemente a la desmoralización de la voluntad de transformación social.

La primera de-construcción y reconstrucción tiene que romper con la voz que identifica quienes tienen estatus y quienes no y de allí pasar de una definición cerrada de pedagogía crítica a pedagogías críticas, dejar de buscar una única definición que decida qué experiencia es crítica y cuál no, esto conlleva necesariamente a reconstruir los criterios epistemológicos, políticos y metodológicos de la pedagogía.

Para esto es fundamental abandonar los criterios y reglas de validez y legitimidad dominantes en el campo académico y/o “expertos” que cataloguen que experiencias son críticas y cuáles no.

Pero pensar en una epistemología pragmática del saber desde Latinoamérica obliga a recuperar uno de los hitos centrales para reflexionar sobre la necesidad de un aporte específicamente latinoamericano a la tradición crítica.

Debido a las marcas producidas durante el periodo colonial es que necesitamos un Movimiento negativo, de crítica a la tradición crítica y un movimiento positivo de construcción de nuevos criterios para reconocer y poner en contacto experiencias pedagógicas alternativas a las dominantes en América Latina.

De acá la necesidad de un nuevo paradigma epistemológico, político y social, en el cual el Sur reinvente una emancipación social yendo más allá de la teoría crítica



---

producida en el Norte, un Sur que emerja como protagonista, que se desfamiliarise del Norte imperial y aprenda con el Sur.

La posibilidad de una contribución específicamente latinoamericana a la reformulación de la tradición crítica en educación, en el marco de una racionalidad alternativa, que habilite modos alternativos de pensar alternativas y buscar soluciones.

Quién produce un conocimiento, en qué contexto y para quién, lleva a pensar en Latinoamérica como la forma para reconocer, reconstruir y visibilizar otros escenarios, sujetos y prácticas, una Latinoamérica que reinvente la emancipación social más allá de la teoría crítica producida por el Norte y sus prácticas sociales y políticas.

Un aporte latinoamericano, que va más allá de una ubicación territorial, apunta directamente a una lectura desde otro lugar, una lectura desde los márgenes, desde los bordes, pero con otra posición epistémica que rompa con una única comprensión del mundo planteada por la racionalidad indolente.

Este movimiento requiere el desarrollo de una sociología de las ausencias que muestre como lo que no existe es producido como no existente y por otro lado una sociología de las emergencias que visibilice experiencias que contribuyen a la reformulación de la tradición crítica en educación.

Otra lectura del mundo que demande el etnocentrismo en la tradición crítica, reformulando las formas con las que miramos el mundo, un aporte latinoamericano en permanente construcción.

Ante el problema de la atomización de lo real y la imposibilidad de conferir sentido a la transformación social, se necesita un trabajo de traducción, que identifique los residuos euro céntricos heredados del colonialismo y revitalice las posibilidades interrumpidas por el colonialismo.

Un Posmodernismo de oposición: “...*pluralidad de proyectos colectivos articulados de manera no jerárquica mediante procedimientos de traducción que sustituyan la formulación de una teoría general de transformación social. En vez de la celebración del fin de la utopía propongo utopías realistas, plurales y críticas*” (Santos, 2006:40).  
Es decir, un entendimiento mutuo entre experiencias, sin destruir su identidad.

Todas las culturas son incompletas y pueden ser enriquecidas por el dialogo y confrontación con otras culturas. La traducción debe darse entre saberes y prácticas no hegemónicas, ya que el potencial antihegemónico radica en la capacidad de articulación, pero para que este exista es fundamental el entendimiento. La traducción permite la articulación en un mundo de multiplicidad y diversidad.

---

Muchas son las experiencias pedagógicas que están promoviendo nuevas posiciones y papeles para los docentes, por el desplazamiento de los escenarios académicos a experiencias vividas por los docentes, por el doble ejercicio entre pensamiento y acción, por el reconocimiento y visibilización de distintas formas de producir pedagogía y por lograr un espacio para hablar y pensarse y de esta manera construir nuevos discursos y prácticas.

Importantes Redes de docentes en Latinoamérica, se están convirtiendo en importantes movimientos de resistencia a la fragmentación e individualismo de las concepciones neoliberales del trabajo docente, importantes experiencias para repensar las propias prácticas con el otro y poner sobre el tapete los modelos de educación que quiere imponer la lógica del capital. Posibilitan la visibilización de prácticas y discursos, ubicando a los docentes en protagonistas de la construcción de saberes sobre lo educativo.

Al leer diferentes movimientos y experiencias que se están desarrollando en Latinoamérica, lleva a preguntarse cuantas más habrán silenciadas, trabajando despacio y en silencio y a su vez invita a soñar, a recuperar la esperanza en el momento de la posibilidad.

Se considera que América Latina se está convirtiendo en un importante laboratorio de experiencias pedagógicas alternativas, nuevas formas de organización entre educadores a partir de la conformación de redes y trabajo cooperativo, lo que está abriendo el camino hacia un aporte específicamente latinoamericano en la tradición crítica en educación.

### **Bibliografía:**

- DHIE, CTERA. 2009. El Colectivo y Las Redes de Investigación como formas Alternativas para la Organización de la Formación y El Trabajo Docente. En: *Investigación Educativa y Trabajo en Red. Debates y Proyecciones*. Buenos Aires: Noveduc.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. 2008. *Conocer desde el Sur. Para una cultura Política emancipatoria*. La Paz: CLACSO.
- SUÁREZ, Daniel H. 2008. La tradición crítica en educación y reconstrucción de la pedagogía, en: Elisalde, Roberto y Ampudia, María (comp.) *Movimientos Sociales y Educación. Teoría e historia de la educación popular en Argentina y América Latina*. Buenos Aires: Editorial Buenos Libros.