



Trabajo docente y producción de conocimientos en redes y colectivos de educadores/as

La experiencia político-pedagógica de la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina, en el camino de la construcción de un Movimiento Pedagógico Latinoamericano

Teaching work and production of knowledge networks and communities of educators
The political- pedagogical experience of the Confederation of Education Workers of Argentina, in the way of building a Latin American Pedagogical Movement

O trabalho docente e produção de redes de conhecimento e comunidades de educadores / as
A experiência político-pedagógico da Confederação de Trabalhadores da Educação da Argentina, na maneira de construir um movimento

Miguel Ángel Duhalde

Miguel Ángel Duhalde¹

1 Secretario de Educación de la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA). . Docente y Directivo del Instituto Superior de Profesorado N° 3, Villa Constitución. Docente e investigador de la Universidad Autónoma de Entre Ríos. Coordinador de la Red DHIE-CTERA. Coordinador de la Red ESTRADO. Correo electrónico: miguelduhalde@ctera.org.ar

Fecha de recepción: 16 de marzo de 2015 / Fecha de aprobación: 3 de abril de 2015.

Resumen

La organización de redes y la constitución de colectivos de educadores que producen saberes desde las escuelas, son algunas de las diversas líneas de trabajo que se propuso desarrollar nuestra organización sindical, especialmente partir de la resistencia organizada frente a la imposición de las políticas neoliberales durante los años 90. En el presente artículo analizamos la experiencia que la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA) despliega en este sentido y exponemos cómo, desde dicha experiencia, se contribuye con el proceso de construcción del Movimiento Pedagógico en Latinoamérica. Se trata de una experiencia pedagógico-sindical enmarcada en la perspectiva de las “pedagogías de la resistencia”, que se despliega a través de diversas dinámicas de intervención y formas alternativas para la producción de conocimientos y saberes.

Palabras clave

Movimiento Pedagógico, pedagogías de la resistencia, producción de saberes desde la escuela.

Summary

The organization of networks and the creation of groups of educators who produce knowledge from schools, are some of the various lines of work aimed to develop our organization, especially from organized resistance to the imposition of neoliberal policies during in 90s in this paper we analyze the experience that the Confederation of Education Workers of Argentina (CTERA) unfolds in this regard and expose how, from this experience, it contributes to the process of building the Pedagogical Movement Latin America. It is a pedagogical- union experience framed in the context of the “pedagogy of resistance”, which unfolds through various dynamic intervention and alternatives for the production of knowledge and learning forms.

Key words:

Pedagogical movement, pedagogies of resistance, producing knowledge from school.

Resumo

A organização de redes e da criação de grupos de educadores que produzem conhecimento das escolas, são algumas das várias linhas de trabalho teve como objetivo desenvolver a nossa organização, especialmente de resistência organizada à imposição de políticas neoliberais durante em 90 neste trabalho, analisamos a experiência que a Confederação de Trabalhadores da Educação da Argentina (CTERA) se desenrola a este respeito e expor como, a partir desta experiência, que contribui para o processo de construção do Movimento Pedagógico América Latina. É uma experiência pedagógica-union enquadrada no contexto de uma “pedagogia de resistência”, que se desenrola através de vários intervenção dinâmica e alternativas para a produção de formas de conhecimento e aprendizagem.

Palavras chave:

Movimento pedagógico, pedagogias de resistência, produzindo conhecimento da escola.

Algunas notas del contexto...

El surgimiento de las experiencias de trabajo en redes de educadores se comienza a perfilar, en la Argentina, en los 90; período que se caracterizó por la implantación y profundización, en la mayoría de los países de nuestra América, de un modelo neoliberal en lo económico, y neoconservador en lo político. Por entonces, la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA), ya se posicionaba política y socialmente impulsando un proceso de resistencia organizada que, además de la denuncia contra el ajuste salarial y el reclamo reivindicativo, ponía a la pedagogía en el centro del debate, haciendo resurgir el desafío sobre el sentido público y emancipador del derecho a la educación.

Desde aquellas prácticas concretas desplegadas por la organización sindical, y quizás sin proponérselo desde el punto de vista formal, fue surgiendo un movimiento pedagógico nacional que se despliega activa y enérgicamente en los años 90 y se sostiene hasta la actualidad. Movimiento que, visto en perspectiva histórica, recupera, por un lado, la tradición de lucha sostenida por el sindicato docente desde sus orígenes y recrea, por otro, las ideas medulares del pensamiento social crítico latinoamericano.

Ya decíamos que, desde nuestra perspectiva, el Movimiento Pedagógico en Argentina comienza a perfilarse como tal en un contexto nacional y latinoamericano caracterizado por la imposición de políticas neoconservadoras y neoliberales. En ese magma complejo, dinámico y efervescente, caracterizado por la hegemonía del mercado y el ajuste estructural que socava los pilares fundamentales del Estado, se plantearon medidas políticas y económicas que restringen dramática y salvajemente los derechos laborales y sociales.

Sin embargo, en ese mismo escenario también se recrea un proyecto sindical docente que no solo resiste los embates de la lógica mercantilista en educación, sino que también se propone la generación y reedición de experiencias alternativas político-pedagógicas para la transformación desde una perspectiva emancipadora y decolonial. Básicamente, desde este proyecto sindical se plantea la necesidad de ligar la lucha reivindicativa con la lucha por el conocimiento y, de esa manera, disputar el sentido público, popular y democrático de la educación.

En el contexto actual de la Argentina existen otras condiciones y, por lo tanto, nuevos desafíos para poder seguir avanzando en los sentidos político-pedagógicos antes planteados por la orga-

nización sindical. En la última década los gobiernos llamados posneoliberales han intentado combatir el ajuste fortaleciendo las políticas sociales, haciendo importantes esfuerzos para frenar los tratados de Libre Comercio, priorizando los procesos de integración regional y el intercambio entre los países del “Sur”; también han cuestionado fuertemente la centralidad del mercado a través de una redefinición del rol de un Estado que ahora actúa como garante de los derechos sociales y mantiene un perfil intervencionista respecto a las políticas económicas.

En el campo educativo esto se traduce en procesos de recuperación de derechos laborales que, gracias a las luchas sindicales, también se reflejan en mejores condiciones objetivas y simbólicas para la enseñanza y la inclusión socioeducativa. Hoy la docencia argentina cuenta con importantes conquistas laborales –como, por ejemplo, el acuerdo paritario sobre formación permanente y en ejercicio, firmado en Noviembre de 2013-, que garantizan más espacios y tiempos institucionales y mejores condiciones de trabajo para desplegar procesos de formación, sistematización e investigación en las escuelas. Sin embargo, lo logrado aún no resulta suficiente y en estos nuevos escenarios se redoblan los desafíos de la lucha docente hacia la construcción de una pedagogía de la resistencia y la emancipación.

Líneas de trabajo y acciones pedagógico-sindicales desde los años 90 al presente

Tal como decíamos en las notas del contexto, desde los años 90 se perfila un modelo de construcción sindical que claramente vincula la lucha gremial con el debate pedagógico y la producción de conocimientos acerca de la educación. Desde aquellos tiempos se reconoce expresamente la necesidad de replantar las prácticas y discursos de la lucha sindical docente, para desbaratar los argumentos de quienes arremeten contra la escuela pública e intentan imponer la lógica de la regulación mercantil para el campo de la educación.

Es así que se van generando y sosteniendo diversos dispositivos de acción e intervención coordinados por la CTERA, como formas alternativas de organizar la resistencia. Estas experiencias, que describiremos a continuación, son ejemplos concretos en los que la idea de construcción de un movimiento pedagógico

se pone en práctica, viabilizando los objetivos que se plantea la organización gremial con relación a la necesidad de influir en las definiciones de la política pública nacional.

Entre estas experiencias se encuentra la creación de la “Red de Docentes que Hacen Investigación Educativa (Red DHIE)”, a la cual le dedicaremos una atención especial en este artículo, ya que representa la experiencia que más claramente plantea la modalidad del trabajo en red. Sin embargo, el tratamiento y análisis de dicha experiencia se tratará en el marco de una trayectoria histórica del sindicato, ya que la misma no es algo que surja de la nada o de repente, sino que es consecuencia de un conjunto de condiciones políticas y educativas que abonan el terreno para su surgimiento. Por otro lado, dicho dispositivo de trabajo en redes se constituye también en el estímulo y referencia para la recreación de nuevas experiencias que el sindicato docente lleva adelante en su desafío de producir conocimiento pedagógico.

Los Congresos Educativos Nacionales de la CTERA

En el devenir del proceso de construcción de un movimiento pedagógico nacional, la organización gremial convocó a docentes, instituciones educativas y universidades a un debate político-pedagógico acerca de las principales problemáticas de la educación pública. Este proceso confluyó hacia el primer Congreso Educativo Nacional, que se lleva a cabo en Buenos Aires en el año 1997, a los efectos de construir una propuesta de transformación educativa a través de una metodología participativa y plural. Todo ello, bajo la consigna básica y fundamental de recuperar la educación como derecho social.

Esta primera experiencia se sigue reeditando en sucesivos congresos, en los cuales se continúa sosteniendo la necesidad de poner a la educación en el centro del debate público y como tema medular para la construcción de una sociedad democrática y justa. Desde allí se reclama un sistema educativo donde el protagonismo de la comunidad sea condición necesaria para la construcción de un proyecto político-pedagógico al servicio de los intereses del pueblo. Cabe recordar que la consigna de estos congresos sintetizaba el sentido con el cual nuestra organización daba el debate político-pedagógico: “Con los ojos abiertos a las demandas populares y oídos sordos a los mandatos autoritarios, la escuela argentina enseña, resiste y sueña”.

Si bien las dimensiones abordadas y discutidas en estos espacios son múltiples y diversas, todas las discusiones confluyen ha-

cia el fundamento constitutivo de este movimiento, que consiste en pensar la organización escolar y el trabajo docente de manera integrada; ellas fueron convenidas en un acuerdo paritario que contempló el salario, la diversidad de los puestos de trabajo, las condiciones laborales, el diseño curricular y la formación permanente y en ejercicio. Todo ello, para la dignificación docente, donde se reconozca la dimensión social y política del trabajo de enseñar².

La Red de Docentes que Hacen Investigación educativa (Red DHIE) y los colectivos de educadores/as³

Hablar de los colectivos escolares y las redes de maestros que hacen investigación desde la escuela, lleva a realizar una mirada histórica acerca de una experiencia pedagógica que vienen sosteniendo las y los educadores de la región, a los efectos de pensar en formas alternativas para la organización colectiva y la formación docente. Esta experiencia se construye y organiza a partir de las relaciones entre las propuestas de “formación en investigación educativa” que promueve el sindicato en convenio con la Universidad Nacional del Comahue, las modalidades de “trabajo en red” y las condiciones que se generan alrededor de los “encuentros de educadores”, todo ello en el marco del desafío político-pedagógico de la democratización del conocimiento.

Desde ese sistema de relaciones, en Argentina, en el año 1999, y por iniciativa de la Escuela de Formación Pedagógica y Sindical “Marina Vilte” de la (CTERA), se constituye la Red de Docentes que Hacen Investigación Educativa (Red DHIE), que en su mismo devenir se amplía desde el punto de vista cuantitativo, también va mutando cualitativamente, tanto en las líneas de investigación que desarrolla, como en los modos de organización interna que se dan los docentes participantes.

En el año 2006, la Red DHIE de CTERA participa activamente en el Foro Mundial de Educación de Buenos Aires y, en

2 Párrafo extraído y parafraseando de las declaraciones emanadas del II Congreso Nacional de CTERA

3 Para la elaboración de este apartado se recuperan y transcriben textualmente algunas de las ideas principales que aparecen en trabajos de autoría individual y colectiva, como son: “Red Iberoamericana de educadores y colectivos escolares. Investigación desde la escuela, una alternativa de trabajo” (2008); *Investigación educativa y trabajo en red* (2009); “Colectivos escolares y redes de maestros que hacen investigación desde la escuela” (2011).

ese ámbito, junto a otras organizaciones de similares características, constituyen el Colectivo Argentino de Educadores/as que hacen Investigación desde la Escuela. A partir de ese momento este colectivo pasa a ser la organización convocante por Argentina de los Encuentros Iberoamericanos, donde se congregan diversas redes a América Latina y España. El aporte que realiza la Red DHIE en este ámbito se sustenta en la incorporación de la mirada sindical en los ejes temáticos de las convocatorias a los encuentros. En tal sentido, se integran al debate pedagógico los aspectos relacionados con los derechos gremiales, la formación y el trabajo docente.

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

La pedagogía de la pregunta encuentra aquí un espacio donde recrearse, y los interrogantes son el punto de partida que promueve la reflexión colectiva, fomentan el descubrimiento y favorecen el trabajo conjunto, colaborativo y cooperativo:

Entre otras cuestiones, se invita a reflexionar acerca de: ¿cómo se producen y circulan los saberes en la escuela? ¿Qué tipos de relaciones constituyen la cultura escolar? ¿Qué formas de organización pedagógica y de formación de maestros surgen en la actualidad? ¿Cómo se trabaja con el lenguaje y la comunicación en la escuela? (Duhalde, 2008, p. 73).

Con el transcurrir del tiempo, en estos encuentros se fueron construyendo propósitos y fundamentos básicos, entre los que se encuentran:

1) Entender el trabajo docente como estructura y condición para la producción de conocimientos y reconocer a los/as maestros/as y los/as profesores/as como sujetos protagónicos en dicho proceso de producción; 2) Considerar a los modelos

de investigación educativa como herramientas adecuadas para la producción de conocimiento desde las escuelas, en articulación con diversos modos de intervención en la realidad, tales como la sistematización, las innovaciones educativas, las expediciones pedagógicas, la documentación narrativa, entre otras; 3) Sustener al trabajo en red como forma alternativa para la formación docente entre pares, y como un sistema democrático para la toma de decisiones, basándose en los principios de horizontalidad, solidaridad, igualdad e inclusión; 4) Promover el debate y la reflexión colectiva para construir posicionamientos y propuestas pedagógicas, con la intencionalidad de incidir en las definiciones de las políticas públicas para la educación; 5) Articular con otras redes, experiencias y propuestas que promueven líneas coincidentes, a nivel regional, latinoamericano y mundial y que resultan ser coherentes con los fundamentos generales definidos por este colectivo (Colectivo argentino de educadores/as que hacen investigación desde la escuela, 2009, p. 57).

La Red Latinoamericana de Estudios sobre el Trabajo Docente (Red ESTRADO) y la Red Social para la educación Pública en las Américas (Red SEPA)

A fines del año 1999, en Río de Janeiro, desde el Grupo de Trabajo de CLACSO “Educación, trabajo y exclusión social”, se convoca a investigadores y dirigentes sindicales docentes -dentro de los cuales se encontraba CTERA- para crear un espacio de producción y comunicación sobre una temática que, hasta el momento, no había sido tomada como objeto de estudio relevante en los ámbitos académicos: el trabajo docente. Se crea así la Red de Estudios sobre el Trabajo Docente (Red ESTRADO), en un marco donde se tornaba necesario producir conocimientos sobre el impacto de las políticas y reformas neoliberales en el trabajo y la condición docente. La acción era desafiante, pues se trataba de instalar un campo de estudio cuando aún no era reconocido como tal.

Desde este espacio, en el que se da mayor importancia al debate por la condición docente, se desarrollan diversos estudios acerca de la complejidad de esta categoría central. Participan investigadores, sindicalistas y docentes de Brasil, México, Argentina, Chile, Venezuela, Perú y Colombia, que integran los abordajes y perspectivas de la psicología, medicina, pedagogía, historia y sociología.

La CTERA también forma parte de la Red Social para la Educación Pública en las Américas (Red SEPA), que es una alianza continental de sindicatos magisteriales, organizaciones estudiantiles y otros grupos que promueven la defensa de la educación pública en América del norte, central, del sur y el Caribe. Sumada a la idea movimientista, esta red coordina investigaciones sobre temas de educación en América, organiza foros y encuentros, publica investigaciones y la revista *Intercambio sobre la educación pública*. Esta red, en el marco de su accionar, realiza jornadas continentales en defensa de la educación pública y los derechos de los estudiantes y de los trabajadores de la educación.

Encuentro internacional "Hacia un Movimiento Pedagógico Latinoamericano"

A fines del año 2011, la CTERA, junto a las demás organizaciones sindicales de la región, que constituyen la Internacional de la Educación para América Latina (IEAL), convocan a un encuentro de educadores que se lleva a cabo en Bogotá, a los efectos de formalizar el lanzamiento del Movimiento Pedagógico Latinoamericano. En dicho encuentro, se reconoce la importancia de fortalecer los procesos de integración regional de las organizaciones sindicales docentes, para avanzar conjuntamente, a nivel regional, en la idea de una educación emancipadora con sentido popular, público, democrático y solidario y, a su vez, se plantea la necesidad de superar la etapa de mera resistencia, asumiendo el compromiso de orientar la lucha hacia la construcción de un modelo educativo y social donde el Estado vuelva a ser el garante y el responsable del derecho social a la educación.

Es en este marco que se plantea la necesidad de impulsar un debate público que permita a las organizaciones sindicales elaborar propuestas pedagógicas propias, que se constituyan en verdaderas alternativas a las políticas impuestas por las tradiciones neoliberales y neoconservadoras. Así, durante los días del lanzamiento del Movimiento Pedagógico Latinoamericano, se acuerda de manera unánime expresar que uno de los principales desafíos que actualmente tiene el sector sindical de la educación en América Latina, es el de desarrollar y diversificar su capacidad propositiva.

Ahora se abre una nueva etapa en la cual nuestras organizaciones deben desarrollar un nuevo elemento, y es la propuesta de políticas públicas educativas. La combinación de propues-

ta, protesta y movilización serán factores claves en el futuro próximo para el sindicalismo de la educación. En esto consiste el movimiento pedagógico (IEAL, 2011, p. 5).

El movimiento pedagógico debe construir, desde abajo, una demanda activa de pedagogía emancipatoria para que se produzcan políticas que garanticen la educación pública como derecho [...] en este sentido, nuestro papel incluye fortalecer las organizaciones sindicales para poder incidir en las políticas públicas [...] no nos debemos circunscribir solamente a la lucha reivindicativa por condiciones materiales, debemos además fortalecer la capacidad de producción colectiva de conocimientos en todos los campos, para tener una propuesta construida por las trabajadoras y los trabajadores (Maldonado S., 2011, p. 32).

La CTERA, durante el año 2012, retomando los desafíos planteados en el Primer Encuentro Internacional, organiza su Encuentro Nacional en Buenos Aires y despliega encuentros regionales en la mayoría de sus entidades de base, convocando a más de 20.000 trabajadores de la educación para debatir y construir propuestas alternativas hacia una pedagogía de la emancipación y en defensa de la educación pública, popular y democrática.

En el año 2013, se realiza el II Encuentro Internacional hacia un Movimiento Pedagógico Latinoamericano, en Recife, Brasil, donde más de 700 educadores y educadoras intercambiaron miradas y visiones sobre diversos ejes temáticos, a partir de los cuales se realizaron propuestas y recomendaciones de seguimiento a futuro: Educación pública y justicia social; el Estado en la garantía del derecho social a una educación pública con calidad e integral; calidad y evaluación del proceso educativo; currículum y conducción democrática; ingreso, acceso y permanencia; formación y valoración del trabajo docente; financiamiento de la educación...

A principios de este año 2015, que ya corre, la CTERA se encuentra organizando su segundo Encuentro Nacional del Movimiento Pedagógico Latinoamericano, el cual tendrá sus instancias previas en encuentros provinciales y regionales que confluirán hacia el encuentro nacional, aportando las experiencias pedagógicas que en cada territorio se vienen sosteniendo como una forma de contribuir en la construcción de una pedagogía emancipadora para Nuestra América.

Las expediciones pedagógicas

Desde el año 2013, nuestra organización sindical participa de la experiencia de las expediciones pedagógicas, que también se organizan a partir de los desafíos asumidos en el marco del Movimiento Pedagógico Latinoamericano. Las mismas son co-organizadas con el Centro Cultural de la Cooperación “Floreal Gorini” de Argentina y la Escuela Social Rodrigueana de Venezuela. Las expediciones pedagógicas son entendidas por nuestra organización como una posibilidad alternativa de construir conocimientos, desde los recorridos compartidos por los territorios, y como una forma crítica de producir una geopedagogía.

Es una forma de explorar e indagar en el territorio, conocido o desconocido, con la mirada puesta en “lo nuevo que no termina de nacer y lo viejo que no termina de morir”. Estas expediciones tienen como objetivo, conocer y reconocer los procesos educativos en sus propios contextos y culturas, y las mismas surgen del interés y la curiosidad por comprender las realidades a partir de la vinculación con los sujetos de la educación en el propio quehacer cotidiano. Los expedicionarios se encargan de visibilizar y hacer emerger las prácticas pedagógicas que se constituyen en los territorios visitados, haciendo una observación, un registro y un análisis que luego comparten con los compañeros del lugar en un intercambio de reflexiones sobre la práctica y el trabajo docente.

Hay una tradición en Latinoamérica que se retoma en estas experiencias de las que participa el sindicato docente. Esta tradición se remonta hacia fines de los años 80, en Colombia, donde se realizaron aquellas primeras expediciones pedagógicas generadas como un proyecto en el marco del Movimiento Pedagógico. Luego, en Venezuela, es el Movimiento Pedagógico Revolucionario el que comienza, en el año 2008, con la propuesta de las expediciones pedagógicas, en el marco de los encuentros iberoamericanos de docentes que hacen investigación desde la escuela; desde allí nos comenzamos a vincular con este proyecto que, en el año 2013, devino en el programa de expediciones pedagógicas entre Argentina y la República Bolivariana de Venezuela.

A la fecha, este programa continúa y se nutre con la participación de compañeros de Uruguay y México, que comparten los ideales del Movimiento Pedagógico Latinoamericano y asumen el compromiso de la lucha por el conocimiento crítico y emancipador.

“Sistematización del trabajo docente”... La idea de un enfoque particular a partir de una propuesta de formación en investigación educativa

En la actualidad, nuestra organización de trabajadores de la educación también se propone consolidar los procesos de producción de conocimientos acerca del trabajo docente, a partir de la apropiación crítica y la resignificación de los fundamentos de ciertas tradiciones metodológicas que han estado operando hasta el momento en el marco de las discusiones pedagógicas.

En tal sentido, CTERA hoy sostiene su mirada crítica hacia las perspectivas reduccionistas que colocan a los docentes en el lugar de simples ejecutores o reproductores de conocimientos. Esto lo hace a través del desarrollo de una propuesta de formación e investigación enfocada en la “sistematización del trabajo docente”.

Se trata de un enfoque diferente que, sin salirse de los planteamientos generales de la idea de sistematización de experiencias, en sentido amplio define su particularidad al concebirse desde el “trabajo docente”. La misma definición del objeto de estudio (trabajo docente) otorga un lugar distinto al resto de los procesos de sistematización de experiencias pedagógicas, pues se trata de un enfoque en el que el sujeto trabajador que investiga se con-funde con el objeto de estudio y ese objeto es, a la vez, condición de realización para dicho proceso de producción de conocimiento.

Desde nuestra perspectiva pedagógica y sindical consideramos que con el enfoque de la sistematización del trabajo docente se cuestionan los criterios de validación científica tradicionales, ya que es el mismo sujeto trabajador de la educación quien lleva adelante el proceso de producción de conocimientos, con-fundiéndose y siendo parte de ese objeto de estudio particular (el trabajo docente). Es decir, se trata de un trabajador de la educación que estudia el trabajo docente, a partir de la problematización del mismo, teniendo en cuenta que ese proceso además tiene el estatus de “dimensión constitutiva” en la configuración del propio puesto de trabajo.

Esta condición necesaria (el proceso de producción de conocimientos acerca del trabajo docente como dimensión constitutiva del puesto de trabajo) ha sido y es un horizonte de lucha para

la organización sindical, sobre el cual se han alcanzado en la actualidad distintos niveles de concreción. La existencia real de esta condición necesaria brinda, concomitantemente, la posibilidad de resignificar la identidad docente de modo tal que el educador pueda reposicionarse como sujeto social, protagonista de la construcción político-pedagógica que requiere hoy la educación pública, popular y democrática. En definitiva, permite desplegar la curiosidad epistemológica (en sentido freireano del término) acerca del conocimiento que produce su propio trabajo.

La definición de la sistematización del trabajo docente no es una decisión meramente técnica que puede aplicarse desde cualquier paradigma. Por el contrario, necesita mantener una vigilancia epistemológica para garantizar que dicho proceso se encamine hacia la problematización de la realidad desde una perspectiva crítica, para transformarla y no para conformarse con ella y reproducirla. La necesidad de superar este lugar pasivo en el que se ha intentado ubicar al docente, es un planteo histórico que ha sostenido el sindicato de los trabajadores de la educación como una práctica de resistencia; práctica que mientras resiste no se queda en un planteo inmovilizador, sino que prospera en la construcción y recreación de formas alternativas de pensar, sentir y hacer en el campo educativo. Son “alternativas” porque se constituyen en contra de los sentidos políticos y pedagógicos colonialistas, reinventando permanentemente las formas emancipadoras de las luchas populares.

La necesidad de modificar la perspectiva teórica y epistemológica propia del colonialismo y el eurocentrismo, se presenta como una condición de posibilidad para encarar la remoción de los “núcleos duros” del sistema, que, a pesar de las resistencias, suelen permanecer enquistados y naturalizados en algunas prácticas cotidianas de las escuelas. Este cambio de perspectiva significa también la necesidad de reflexionar críticamente sobre las condiciones de trabajo docente y sobre los espacios y tiempos para la producción de sentido acerca de dicho trabajo, en el marco de las culturas escolares que lo condicionan y determinan.

La sistematización de experiencias pedagógicas, en general, y la sistematización del trabajo docente, en particular, son entendidas por nuestra organización sindical como modos de investigación educativa que implican poner en diálogo problematizador las dimensiones epistemológica, política, metodológica y técnica, propias de todo proceso de producción de conocimiento. Así entendido, el caso de la sistematización llevada a cabo por los mismos trabajadores de la educación aspira a superar el mero procedimiento mecánico del registro de la información empíri-

ca, para avanzar hacia procesos más complejos que signifiquen indagar, problematizar, registrar (como parte de un proceso más complejo), resignificar y generar teoría acerca del trabajo docente. En definitiva, se trata de conocer la realidad y comprenderla para intervenir y transformarla, sintiéndose el docente sujeto protagónico en la construcción de una pedagogía emancipadora, decolonial y en co-labor.

Teniendo en cuenta la experiencia concreta que venimos realizando, en convenio con la Universidad Pedagógica de Buenos Aires⁴, podemos observar que en los procesos de sistematización llevados a cabo por los propios docentes subyace la posibilidad de poder discutir en profundidad qué aspectos de la realidad nos interesan conocer, y fundamentar por qué consideramos a dichos aspectos como relevantes y significativos en un determinado contexto sociohistórico.

La idea acerca de *qué investigar* no queda circunscripta a las cuestiones del “objeto”, sino que implica, además, un proceso de problematización de la realidad que consiste en hacer las preguntas más adecuadas en cada contexto socio-histórico; es decir, poder construir un problema de investigación que tenga la suficiente significatividad para el colectivo escolar que investiga, y la impostergable relevancia social que todo proceso de investigación merece tener a la hora de emprender esta importante tarea de producir conocimientos “desde” y “acerca” del trabajo docente.

En definitiva, se trata de poder formular las preguntas que nos permitan desnaturalizar lo obvio, desmontar lo inquestionable y reconocer lo que no conocemos de la vida cotidiana escolar. Así, la sistematización se convierte en la posibilidad de transformar la mirada acerca de la realidad y comprender la dinámica educativa en toda su complejidad; es decir, entender que en la misma se juegan y conviven procesos de reproducción, resistencia, control, construcción, disputa, negación, reconocimiento -entre otros-, que caracterizan la cultura escolar.

Hoy resulta impostergable, para los trabajadores de la educación, el desafío de construir indicadores y dispositivos propios para la producción de conocimientos acerca del trabajo docente. Para ello es necesario recrear, desde una perspectiva decolonial, las formas que ya existen para investigar la cotidianeidad escolar y los procesos educativos, como así también reinventar nuevos modos de producir conocimientos en los que el docente se con-

4 CTERA, en convenio con la Universidad Pedagógica de Buenos Aires (UNPE), llevó a cabo durante los años 2013 y 2014 una diplomatura superior en sistematización del trabajo docente.

sidere sujeto protagónico de dicho proceso y no mero objeto de estudio.

Es así que los procesos de sistematización de experiencias -y en este caso especial, la sistematización del trabajo docente-, también abonan el terreno para pensar en dispositivos alternativos de co-evaluación institucional, adecuados para trabajar a nivel institucional en el contexto actual. Es decir, mecanismos de evaluación que permitan resistir la presión que el poder dominante ejerce a través de los aparatos internacionales de evaluación estandarizados. En esta línea de pensamiento, desde la clase trabajadora docente se propone pensar la evaluación ligada a los procesos más complejos que la contienen como dimensión constitutiva, tales como la formación y el trabajo docente.

Acerca de este tema, nuestra organización obtuvo una conquista histórica a fines del año 2013: Un acuerdo paritario que garantiza el derecho de los docentes a la formación permanente, gratuita y en ejercicio a lo largo de toda su carrera como trabajador de la educación. Esta conquista es el resultado de una lucha que ha sabido sostener históricamente la CTERA, sobre la necesidad de garantizar el derecho de los docentes a la formación permanente y de concebir a la misma como dimensión constitutiva del proceso de trabajo docente.

El derecho a la formación permanente en ejercicio es uno de los puntos en los que se ha concentrado nuestra organización sindical para confrontar aquellas ideas de mercantilización de la educación aún existentes, que se ponen de manifiesto a través de “sistemas de capacitación” y “sistemas de evaluación” organizados con criterios meritocráticos y sustentados en la idea del conocimiento como un bien de consumo, destinados a sujetos “individuales”.

Este acuerdo paritario nos permite imprimir otro sentido a los procesos de formación y de evaluación, entendiéndolos como una posibilidad colectiva de cualificación del trabajo docente, donde el conocimiento es entendido como solidaridad y ya no como una mercancía; donde las temáticas de la formación son el resultado de un proceso colectivo de problematización de la realidad, y no una simple definición arbitraria que toman algunos especialistas o funcionarios; y donde los procesos de evaluación se integran dialécticamente a la formación como posibilidad de aprendizaje y no como meros instrumentos técnicos de medición y control.

En el acuerdo paritario la perspectiva de evaluación aparece como un componente de autoevaluación institucional formativa,

integral y participativa. Es decir, que la evaluación no se plantea como un mecanismo de control pensado con una lógica propia y aislada de la formación. Por el contrario, en este acuerdo paritario queda bien expresado que es necesario plantear un sistema o dispositivo de evaluación como dimensión de un proceso más complejo, que considera a la evaluación pero que no la ubica como un fin en sí mismo. Esto implica, claramente, diferenciarse de las políticas de evaluación construidas bajo la lógica neoliberal del *accountability*.

La firma de este acuerdo paritario que, por un lado, compromete al Estado con el financiamiento del programa a desarrollar y, por otro, garantiza la participación de los sindicatos en la construcción político-pedagógica de los dispositivos de formación, avanza claramente en el reconocimiento de los docentes como sujetos constructores de saber pedagógico, capaces de producir procesos de mejoramiento de la enseñanza y de los aprendizajes, fortaleciendo así su autoridad política, ética y pedagógica.

Este programa presenta la posibilidad de desplegar acciones de formación docente, investigación educativa y autoevaluación institucional, con reconocimiento, legitimidad y condiciones laborales adecuadas para su realización. Además, el reconocimiento de estas dimensiones se constituye en un potencial de lucha gremial desde el cual se pueden sostener las resistencias necesarias para resignificar la identidad del trabajador docente, y darle a la misma otros sentidos contra-hegemónicos. Resistencias que no solo signifiquen la denuncia y la crítica al modelo dominante, sino también la proposición de un sentido diferente con respecto a la idea del trabajo docente y la del educador como productor social de saberes.

En el acuerdo paritario además se plantea el reconocimiento de la formación permanente en ejercicio como constitutiva del trabajo de las y los docentes, y como parte de su jornada laboral, con tiempos y espacios colectivos de realización. Asimismo, se plantea la formación “en ejercicio”, lo que significa que los docentes se forman mientras trabajan en sus escuelas, mientras ejercen su profesión y con el reconocimiento salarial garantizado.

Darle entidad institucional a la formación docente, con una perspectiva de reflexión crítica, favorece, a su vez, el despliegue de diversos procesos de producción de conocimientos que interpellan los formatos pedagógicos tradicionales. En tal sentido, se hace necesario vincular y entender de manera articulada a la formación con procesos de investigación situada, sistematización

de experiencias, problematización y construcción de problemas de investigación, y diversos modos de indagación, a fin de reconocer y comprender la complejidad de los fenómenos particulares, contribuir en la toma de decisiones estratégicas y transformar las realidades educativas, partiendo de bases empíricas fundadas.

Solo a modo de cierre provisorio...

Queremos nombrar tres aspectos básicos que las distintas acciones que hemos venido mencionando, en el marco de la experiencia pedagógica-sindical de la CTERA, invitan a poner “patas para arriba” con respecto a lo que históricamente vienen sosteniendo las tradiciones academicistas, tecnocráticas y neo-conservadoras:

- **Otra praxis, es decir, recrear las formas de entender la relación teoría-práctica:** porque consideramos que no hay que observar la realidad para confirmar lo que ya sentencian las teorías; por el contrario, se trata de problematizarla y de construir otras miradas descolonizadas y nuevas preguntas sobre la escuela, en particular, y la educación en general.
- **Otro vínculo, es decir, redefinir la relación sujeto-objeto:** porque pensamos que el docente no puede quedar sometido a la condición de “objeto de investigación” de otros; por el contrario, se trata de asumirse como sujeto protagónico en el proceso de producción de conocimientos y en la elaboración de propuestas alternativas de intervención y transformación.
- **Otro conocimiento, es decir, construir un pensamiento epistémico y un modo de producción emancipador:** porque estamos convencidos de la necesidad de superar la perspectiva del pensamiento colonial que ve en el conocimiento una mercancía y una herramienta de dominación; contrario a esto, debemos renovar el desafío de la generación de instancias de trabajo colectivo que conciben al conocimiento como solidaridad.

Referencias

- Balduzzi, J., y Vázquez, S. A. (2000). *De apóstoles a trabajadores*. Buenos Aires: CTERA.
- Balduzzi, J., y Vázquez, S. A. (2001). Neoliberalismo, resistencia y democracia. *Mimeo*.
- CTERA, Escuela de Formación Pedagógica y Sindical Marina Vilte. (1994). Evaluando la evaluación. *Revista Serie Movimiento Pedagógico*, No. 3. Buenos Aires.
- CTERA. (1997). Congreso Educativo Nacional. Conclusiones. *Revista Canto Maestro*, Año 8, No. 10. Buenos Aires.
- CTERA. (1999). *II Congreso Educativo Nacional. Un camino contra la exclusión*. Documento base para la discusión. Buenos Aires.
- CTERA. (2003). 30 años de lucha y compromiso. *Revista Canto Maestro*. Buenos Aires.
- CTERA. (2013). *Acuerdo paritario sobre Formación Permanente y en Ejercicio*. Buenos Aires. Acta del 29 de Noviembre de 2013.
- Colectivo argentino de educadores que hacen investigación desde la escuela. (2009). *Investigación educativa y trabajo en red*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Colegio de Profesores de Chile. (2009-Diciembre). 10 años del movimiento pedagógico. *Revista Docencia*, Año XIV, No. 39. Santiago de Chile.
- Colegio de Profesores de Chile. (2010-Mayo). Movimiento Pedagógico. *Revista Docencia*, Año XV, No. 40. Santiago de Chile.
- Duhalde, Miguel. (2008). Red Iberoamericana de educadores y colectivos escolares. Investigación desde la escuela, una alternativa de trabajo. *Revista Novedades Educativas*, No. 209. Buenos Aires.
- IEAL -Comité Regional-. (2011). *Memorias del 1er. Encuentro "Hacia un Movimiento Pedagógico Latinoamericano"*. Bogotá.
- Lander, Edgardo. (2005). *La colonialidad del saber: Eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO Libros.
- Maldonado, Stella. (2011). Política pública y Movimiento Pedagógico. En IEAL -Comité Regional-. *Memorias del 1er. Encuentro "Hacia un Movimiento Pedagógico Latinoamericano"*. Bogotá.
- Pavez Urrutia, Jorge. (1996-Junio). "Editorial", en Colegio de Profesores de Chile. *Revista Docencia*, Año I, No. 1. Santiago de Chile.
- Pineau, Pablo. (2001, Julio-Agosto). De sueños y pesadillas. Historia de la Educación popular. *Revista La Educación en nuestras manos*, No. 64.
- Pulido Chaves, Orlando. (2008). La Federación Colombiana de Educadores (FECODE) y la lucha por el derecho a la educación. El Estatuto Docente. *Laboratorio de Políticas Públicas, Serie Ensayos & Investigaciones*, No. 31. Buenos Aires.

Vázquez, Silvia Andrea. (2005). *Luchas político educativas: El lugar de los sindicatos docentes*. Buenos Aires: Ediciones de la Secretaría de Educación y Estadísticas de la CTERA.

Zemelman, Hugo. (2004). Hacia una estrategia de análisis coyuntural. En Seoane, José. (Comp.). *Movimientos sociales y conflicto en América Latina*. Buenos Aires: CLACSO.