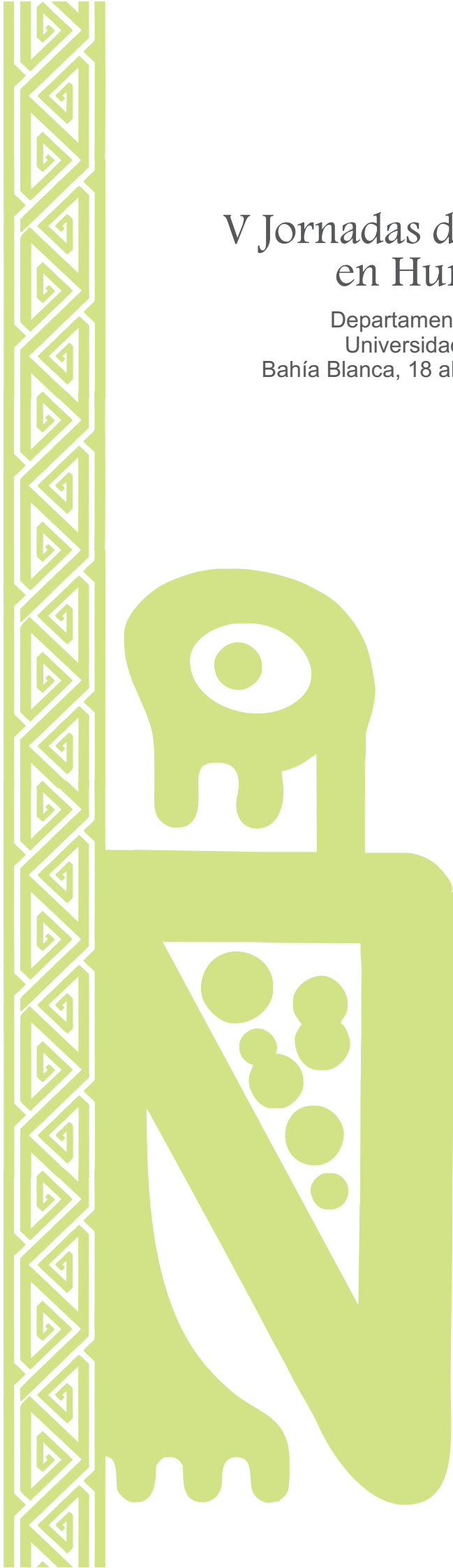


V Jornadas de Investigación en Humanidades

Departamento de Humanidades
Universidad Nacional del Sur
Bahía Blanca, 18 al 20 de noviembre de 2013

www.jornadasinvhum.uns.edu.ar



Volúmenes Temáticos de las
V Jornadas de Investigación en Humanidades

coordinación general de la colección
GABRIELA ANDREA MARRÓN

Volumen 1

**El lugar de la investigación
en la formación de grado**

ELISA LUCARELLI
ANA MARÍA MALET
(editoras)

Aportes para pensar en la articulación de la formación inicial, la investigación y la actitud investigativa en los Institutos de Educación Superior

Cristina Rafaela RICCI
ISFD N° 41, Alte. Brown, Buenos Aires
cristinaricci@yahoo.com.ar



La VIII Asamblea del Consejo Federal de Educación (CFE) acordó que la función principal del Sistema de Formación Docente es contribuir a la mejora general de la educación argentina y que sus propósitos específicos son: formación inicial y continua de los agentes que se desempeñan en el sistema educativo, en el marco de las políticas educativas que establece la Ley de Educación Nacional y; producción de saberes sobre la enseñanza, la formación y el trabajo docente, teniendo en cuenta que la tarea sustantiva de la profesión requiere conocimientos específicos y especializados que contemplen la complejidad del desempeño docente.

En tal sentido, en el ámbito de los ISFD N° 41 y N° 102 del conurbano bonaerense, se considera a la investigación como un dispositivo formador por lo que se promueve la participación de los Estudiantes en actividades investigativas, no sólo desde las materias específicas que algunos de los Profesorados tienen prescriptas por el Diseño curricular, sino también en el marco de las Convocatorias para proyectos de investigación concursables del Instituto Nacional de Formación Docente.

Esta ponencia, sustentada en la diferenciación entre los oficios de enseñar y de investigar suma a esta diferenciación la actitud investigativa como una actitud inherente al desarrollo profesional docente.

Contexto político-educativo

La Ley Nacional de Educación establece que la Educación Superior está comprendida a nivel nacional por las Universidades e Institutos Universitarios, estatales o privados, así como por los Institutos de Educación Superior de jurisdicción nacional, provincial o de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, de gestión estatal o privada. Asimismo que la formación docente tiene, entre otras finalidades la de generar los conocimientos necesarios para la formación integral de las personas, el desarrollo nacional y la construcción de una sociedad más justa. Para tal fin crea en el ámbito del Ministerio de Educación, el Instituto Nacional de Formación Docente como organismo responsable, entre otras funciones de impulsar y desarrollar acciones de investigación.

En el mismo sentido el CFE considera que la producción de saberes sobre la enseñanza, la formación y el trabajo docente, es decir la investigación, formará parte de las funciones del Sistema de Formación Docente ampliando por tanto sus funciones.

Al mismo tiempo el CFE señala que la formación de docentes comparte con el conjunto de la docencia cuatro rasgos:

1. El status profesional de la docencia es particular,
2. Se trata de una profesión masiva,
3. La docencia es una actividad internamente diferenciada en cuanto a los saberes que se requieren para su ejercicio, y en cuanto a las funciones que desempeñan sus profesionales y,
4. La docencia es una profesión que hace de los saberes y de la transmisión cultural su sentido sustantivo, pero guarda una relación peculiar con tales saberes respondiendo al último de ellos de manera singular.

Si en el ejercicio usual del trabajo docente el saber sobre la transmisión no suele tematizarse, en el caso de la formación docente es su objeto central, pues es en torno al saber sobre la enseñanza y al trabajo docente que se estructuran los procesos de formación. Encontramos aquí un rasgo de identidad propio del sistema formador y un asunto, respecto del cual no puede ser sustituido por ninguna otra instancia institucional: la producción de saberes sobre la enseñanza, sobre el trabajo docente y sobre la formación (Cfr. Ley N° 26.206 y Resolución N° 30/07, CFE).

Si bien la producción de saberes sobre la enseñanza, sobre el trabajo docente y sobre la formación es un rasgo de identidad del

Sistema de Formación Docente, estos saberes no suelen ser reconocido como tales, no son identificados como formas valiosas de respuesta a problemas relevantes en el ámbito de las políticas públicas y no circula o circula poco y generalmente bajo la forma del relato de experiencias referido a la singularidad de las situaciones. Al mismo tiempo que todo lo vinculado con las condiciones de producción y de validación de ese saber ha sido poco considerado y estudiado al menos en la historia reciente del sistema educativo argentino, constituyéndose en una de las vacancias de conocimiento en el ámbito de la Educación Superior.

Que el saber producido en y por los Institutos de Educación Superior no sea reconocido como tal y no circule, tiene al menos dos consecuencias:

- a) no puede beneficiarse del examen, la crítica y la reformulación, prácticas posibles cuando los conocimientos toman estado público;
- b) las trayectorias profesionales de los formadores de docentes no capitalizan estos desarrollos, pues la falta de instancias donde estos saberes circulen de maneras productivas y valoradas disminuye las oportunidades de los formadores de realizar actividades académicas reconocidas como parte de su desarrollo profesional.

Por lo tanto, es necesario considerar estas cuestiones porque ponen directamente en juego la jerarquización o desjerarquización de ese conocimiento y cuestiona las formas instituidas de reconocimiento de autoridad académica en el campo pedagógico, en los campos disciplinares y en el de las políticas públicas.

Las consideraciones anteriores habilitan el análisis en torno a cómo es la relación producción/transmisión del saber en la formación docente y acerca de cómo se visibiliza y jerarquiza la producción de saberes en el marco de sistema formador. Asimismo habilita el analizar cómo, dónde y a través de qué procedimientos, el conocimiento producido en las instituciones formadoras se valida: ¿es desde el campo académico que es esperable la validación de las investigaciones producidas en los Institutos de Educación Superior? ¿Es desde el mismo sistema formador? ¿Son las escuelas quienes las validan, en la medida en que encuentren en esas investigaciones formas de consideración de la práctica de enseñanza y herramientas de intervención más potentes? ¿Cuáles son las condiciones materiales y simbólicas en las que se desarrollan las investigaciones en los Institutos de Educación Superior?

¿Cuáles son los procesos y mecanismos que se ponen en juego en el proceso de investigación que permite justificar y/o validar los resultados, conclusiones y hallazgos de las investigaciones realizadas en ellos? ¿La sola presentación de un informe final de investigación ante la agencia o institución que financia las mismas y su consiguiente evaluación y difusión habilitan a que esos resultados, conclusiones y hallazgos sean considerados como conocimiento científico? ¿Desde qué perspectivas epistemológicas y metodológicas hay que analizar las investigación que se desarrollan en los Institutos de Educación Superior?

Algunas precisiones teóricas: el oficio de enseñar y el oficio de investigar, el oficio de investigar y la actitud investigativa

Coincidiendo con Achilli (2001) planteo que las prácticas de “investigación” y “docencia” son oficios diferenciados y que en esta última, a su vez pueden reconocerse la “práctica pedagógica” y la “práctica docente”. Al mismo tiempo diferencio el oficio de investigar de, la actitud investigativa. En este sentido sostengo que el desarrollo profesional docente supone la adquisición de conocimientos y habilidades para el ejercicio de las prácticas pedagógicas como de las prácticas docente, pero no necesariamente supone la adquisición de conocimientos y habilidades para el ejercicio de *práctica investigativa* o acciones de investigación. Sin embargo planteo que, el desarrollo profesional docente supone y exige sí el desarrollo, progreso y perfeccionamiento en lo que denomino *actitud investigativa*. Si bien en esta ponencia hago hincapié en el valor formativo de las acciones de investigación, en el fondo el papel formativo que les asigno va más allá de lo epistemológico y metodológico vinculado con el proceso de la investigación, situando su valor agregado en el desarrollo de dicha actitud.

La práctica pedagógica

“se despliega en el contexto del aula caracterizada por la relación docente, alumnos y conocimientos”. En cambio... la *práctica docente*... se construye desde la práctica pedagógica, la trasciende al implicar, además, un conjunto de actividades, interacciones, relaciones que configuran el campo laboral del sujeto maestro o profesor en determinadas condiciones institucional y sociohistóricas” (Achilli 2001:23).

Retomando a Achilli considero a la práctica investigativa o investigación como “el proceso por el cual se construyen conocimientos

acerca de alguna problemática de modo sistemático y riguroso” (Achilli 2001:20). En cambio, conceptualizo la *actitud investigativa* como la capacidad de extrañamiento, de desnaturalización, de distancia-compromiso que todo docente debe poder realizar y manifestar en la cotidianidad áulica e institucional, con el fin de producir procesos metacognitivos sobre sus propias prácticas, percepciones, concepciones, sentimientos en el quehacer pedagógico-didáctico, como en relación con todas aquellas prácticas que constituyen la urdiembre y trama subjetiva, institucional, contextual, cognitivo-afectiva y ética que vinculan entre sí al resto de los sujetos socio-educativos. En tal sentido sostengo que tanto la *práctica pedagógica*, la *práctica docente*, la *práctica investigativa* como la *actitud investigativa* forman parte de la formación docente y deben ser atendidas desde sus especificidades por la Pedagogía de la Formación.

Ahora bien, ¿cómo se forma un docente? ¿Dónde se forma un docente? ¿Con quién/es se forma un docente? ¿Cuándo se forma un docente? ¿Qué saberes son necesarios para enseñar y cuáles para investigar? ¿Cuáles son las lógicas que rigen cada uno de estos oficios? El vínculo con el conocimiento ¿es el mismo que se establece en las prácticas pedagógica y docente que en la práctica investigativa? Sin lugar a dudas, estas preguntas tienen respuestas ampliamente desarrolladas tanto desde la Pedagogía de la formación como desde la Metodología de la investigación científica y de la investigación en educación.

Sintetizando estas respuestas, Jackson (2002) dirá que cinco cosas son necesarias: ser justo en el trato, dominar la disciplina, estimular, premiar o corregir, reconocer errores y corregir a tiempo. Por su parte, Litwin (2008) dirá que las buenas prácticas del oficio de enseñar suceden cuando subyacen a ellas buenas intenciones, buenas razones y, substantivamente, el cuidado por atender la epistemología del campo en cuestión.

Por mi parte propongo para pensar la formación docente, privilegiar el análisis de la relación entre el saber epistemológico y el *saber* experiencial docente (de base empírica con el que cuenta el ingresante a la formación docente) cuya síntesis dialéctica integradora constituirá la praxis docente, siendo la formación docente el tiempo-espacio para el aprendizaje como modalidad de ejercicio de la docencia. Para esto es importante diferenciar para luego relacionar en una síntesis superadora ambos tipos de saberes.

El primero de los saberes incluye el saber pedagógico/didáctico y disciplinar en tanto contenidos o ciertas formas culturales a enseñar. El

segundo es el que opera como saber implícito durante la formación inicial y que, en general, continua actuando de diversas formas durante al ejercicio del oficio-profesión docente, incluyendo además aquel bagaje de conocimiento que va adquiriendo el docente ya no sólo como producto de su propia experiencia, sino también con la incorporación de la experiencia de los otros docentes con los que interactúa.

En este mismo sentido Tardif, Lassard y Lahaye (1991) señalan que la práctica docente integra diferentes tipos de saberes, los saberes de las disciplinas, los saberes curriculares, los saberes profesionales (comprendiendo las ciencias de la educación y de la pedagogía) y los saberes de la experiencia.

Con respecto al vínculo con el conocimiento, si bien la enseñanza y la investigación

“tienen en común el trabajo con el conocimiento, el conocimiento se configura en el campo de intersección entre los procesos de investigación, ámbito en el que se generan/construyen y, los procesos derivados de la práctica docente, ámbito de re-trabajo al interior de los procesos de enseñanza y de aprendizaje” (Achilli 2001:26).

Ahora bien, ¿en qué lugar ubicamos a la *actitud investigativa*: del lado de la *práctica pedagógica* y la *práctica docente* o de la *práctica investigativa*? Haciendo una analogía con lo anterior, podemos pensar que la *actitud investigativa* configura un campo de intersección entre la *práctica pedagógico-docente* y la *práctica investigativa* porque esta actitud es condición necesaria, aunque no suficiente, tanto para el desarrollo y la aprehensión del oficio de enseñar como del oficio de investigar.

Es por ello que, por lo menos en dos Institutos de Formación Docente N° 41 y N° 102, se intenta incluir la participación durante la formación docente inicial a los Estudiantes en acciones investigativas como uno de los dispositivos formadores, no sólo para realizar una primera aproximación a la investigación en educación, sino también con el propósito de desarrollar la actividad investigativa.

Las voces de los Estudiantes

Cuatro fueron las preguntas realizadas a los 4 Estudiantes de los ISFD N° 41 y N° 102, de los Profesorados en Ciencias Naturales con trayecto en Biología, en Ciencias Sociales con trayecto en Geografía, en Matemática y en Lengua y Literatura, que formaron parte del equipo de

investigación financiada por el Instituto Nacional de Formación Docente.

1. Participar/realizar una investigación en educación, ¿contribuyó a tu formación como Profesor/a? Desarrollar y fundamentar la respuesta.
2. ¿Qué aprendiste tanto en lo relativo a la tarea de investigar como a la tarea de enseñar?
3. ¿Qué podés decir acerca de la relación *realización de una investigación-formación como docente*?
4. Teniendo en cuenta el tema de investigación (relación entre “*realización de una investigación-formación como docente*”) si querés decir algo que no haya sido preguntado, por favor escribirlo acá.

El análisis de las respuestas, junto con las interacciones mantenidas con ellos a lo largo del proceso de investigación, permite dar cuenta de la clara diferenciación que éstos hacen entre prácticas de enseñanza y prácticas de investigación, es decir entre los oficios de enseñar y de investigar (Achilli, 2001):

“La tarea de enseñar es un desafío constante, todo cambia constantemente, y hay que adaptarse, no permanecer estático, hay que reflexionar constantemente sobre la práctica... en cuanto a investigar... es muy importante ya que es ahí donde realmente se ven las cosas... la investigación no está relegada a unos pocos...” (Leslie, 3° año Profesorado en Ciencias Naturales).

Sin embargo esta diferenciación no la perciben como disyunción, enseñar o investigar, sino como una conjunción posible, deseable en el desarrollo profesional del docente: “...*el acto de investigar para un educador es muy factible. Brinda respuestas y origina nuevos interrogantes...*” (Natividad, 3° año Profesorado en Lengua y Literatura).

Asimismo, los estudiantes evalúan que la participaron en una investigación durante la formación de grado es un dispositivo altamente formativo:

“Sí, contribuye. Me ayuda a acostumbrarme al trabajo con pares y a la organizarme para la realización de las actividades, y profundiza mis conocimientos en metodología de investigación. También me resulta provechoso para interiorizarme en la realidad

de los alumnos” (Matías, 2° año Profesorado en Ciencias Sociales).

“Participar y realizar una investigación está contribuyendo a mi formación como docente, ya que estoy conociendo cómo se realiza una investigación... estoy aprendiendo a conocer otros autores con respecto al marco teórico de la investigación, con respecto a la didáctica general y autores que hablan sobre las estrategias de enseñanza. También, por otra parte, me interiorizó sobre el modelo 1 a 1 que, si bien lo conocía por nombre, no sabía bien de que se trataba. También, podría decir que, al realizar los relatos didácticos a los profesores me entusiasma la idea de cómo ellos utilizan las netbooks en el aula...” (Nora, 4° año Profesorado de Matemática).

Inferimos que, además de reconocer las diferencias entre prácticas de enseñanza y prácticas investigativas, han puesto de manifiesto una tercera categoría que hace al desarrollo profesional docente: la actitud investigativa. Es entonces que, podemos afirmar que la investigación como dispositivo formativo no sólo aporta a los estudiantes contenidos, competencias, habilidades y destrezas vinculadas a la enseñanza y a la investigación, sino que también les permitió, mediante el ejercicio de acciones metacognitivas¹ el inicio del desarrollo de la actitud investigativa como capacidad común a ambos oficios.

Finalmente cabe preguntarse si, el hecho de participar en la socialización de la investigación –congresos, jornadas, encuentros-, puede ser considerado como parte del dispositivo formador en relación con, el proceso de escritura académica y de exposición en público.

Otro grupo de Estudiantes desde la Cátedra Espacio de la Práctica Docente II del Profesorado en Lengua y Literatura del ISFD N° 102, señala que:

“Es indispensable para la humanidad que el conocimiento sea compartido, y trascienda las fronteras de los centros donde se desarrolla la investigación. Hoy, más que nunca, el conocimiento crece en aquellas esferas donde el dinero puede contribuir a formar especialistas en determinadas

¹ Las reuniones mensuales del equipo tienen sus respectivos registros sonoros (grabaciones), en sí mismos son un rico material empírico que fundamentan estas aseveraciones. Por razones de espacio no fue posible su transcripción.

áreas del conocimiento, pero no olvidemos que la sociedad misma contribuyó de alguna manera a su formación. Por ello, es innegable la tarea fundamental del docente porque es el mediador entre el conocimiento y la sociedad. Todos conocemos la importancia de las investigaciones sin embargo, para lograr que las investigaciones en diversas áreas del conocimiento se distribuyan y propaguen en la sociedad se necesitan del rol del docente. ¿Si no cómo llegaría el conocimiento? ¿La gente lo entendería y se apropiaría del conocimiento si por sí sola leyera las investigaciones? ¿Todos podrían hacerlo? ¿Los investigadores, con la ardua tarea que ya tienen, se tomarían el trabajo de realizar una trasposición didáctica de acuerdo a las edades de las personas? ¿Lo importante sólo es tarea de enseñar? y ¿la cuestión del aprendizaje?”

Bibliografía

- Achilli, E. (2001) *Investigación y Formación Docente*. Rosario, Laborde Editor.
- Achilli, E. (2005) *Investigación en antropología social. Los desafíos de transmitir un oficio*. Rosario, Laborde Editor.
- Cardelli, J. (2003) *Docentes que hacen investigación educativa*. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Jackson, Ph. (2002) *Práctica de la enseñanza*. Buenos Aires: Editorial Amorrortu.
- Litwin, E. (2008) *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Buenos Aires, Paidós.
- Ley de Educación Nacional N° 26.206.
- Resolución N° 30/07 del Consejo Federal de Educación.
- Ricci, C. (2004) “Diferenciación entre práctica pedagógica y práctica de investigación: hacia la institucionalización de la investigación educativa en los ISFD”, trabajo final individual del Seminario “La investigación educativa en la formación docente”, Dirección de Educación Superior, La Plata.
- Ricci, C. (2005) “Investigación educativa- práctica pedagógica, tensiones y encuentros. Hacia una relación dialéctica posible”, Centro de Investigaciones en Teorías y Prácticas Científicas, Cuaderno de Trabajo N° 4 “Docencia, ética e investigación”, Universidad Nacional de Lanús.
- Tardif, M., Lessard, C. y Lahaye, L. (1991) “Os professores face al saber: esboço de uma problemática o saber docente”, en: Salgueiro, A. (1998) *Saber docente y práctica cotidiana. Un estudio etnográfico*. Barcelona, Octaedro.