

12.

El componente de la Investigación de los institutos de Formación Docente: ¿Formar docentes investigadores ó Investigar con los docentes?

"Si fracasamos en la captura de la práctica - las formas en que la educación reflexiva pueda cristalizar realmente en las aulas, caeremos víctimas de la misma incomprensión que aquellos que cimentan sus vidas en la práctica, rechazando la Teoría..."
(Lipman, M. "Pensamiento Complejo y Educación")

Introducción

La dinámica de la transformación educativa impuesta por la Ley Federal de Educación y la Ley de Educación Superior resignifica la misión de los Institutos de Formación Docente. Desde los documentos oficiales para la transformación (CBC de Formación docente Continua y Lineamientos Curriculares Jurisdiccionales en el caso de la provincia de La Pampa) se señala que esta nueva misión apunta sustancialmente a promover la innovación permanente al interior del sistema educativo y a producir condiciones, recursos, e información que aseguren la continuidad y retroalimenten esa dinámica.

Dado que la función de investigación representa una innovación que posee ciertas particularidades (se trata de una actividad cuyo objeto de trabajo es diferente de la docencia y la capacitación) que deben ser estudiadas y atendidas, el objetivo de esta comunicación es realizar un análisis respecto de las propuestas oficiales, de las condiciones institucionales para el desarrollo de actividades de investigación y fundamentalmente nos preguntamos si el desempeño del rol docente en las actuales condiciones de una sociedad moderna y compleja requiere ¿convertir a los docentes en investigadores profesionales o fomentar desde la formación el desarrollo de capacidades para un conocimiento sistemático de su propia realidad profesional, institucional y social que le permita aplicar ese conocimiento al servicio de su desempeño?

Lineamientos curriculares para la formación docente continua de la provincia de La Pampa (síntesis de sus concepciones y propuestas)

Los Lineamientos Curriculares que elabora la provincia son parte del proyecto de Provincia.

Gabriela E. Velazquez
M. de los Angeles Zamora
Silvia Garcia
pag. 145-156

“Es la contribución desde lo educativo de su proyección hacia el futuro..”(Borrador Lineamientos Curriculares para la FDC de la Prov. de La Pampa. 1999)

Existen distintos ámbitos de decisión, niveles de concreción del currículum o ámbitos de diseño. Se definen desde lo macro a lo micro, correspondiéndoles a cada uno de ellos distintas funciones a ser desarrolladas, teniendo a “*distintos actores*” como responsables.

“(...),se espera que los distintos ámbitos guarden relación y coherencia entre sí, avanzando en los niveles de especificidad, en donde dicha especificidad atienda a las características y problemas de cada contexto de realización del currículum...”
(Borrador de Lineamientos Curriculares para la FDG de la Provincia de La Pampa)

El ámbito más macro es el

*NACIONAL y lo representan las Orientaciones generales y específicas, los Criterios para la elaboración de Diseños Curriculares compatibles y los Contenidos Básicos Comunes.

El segundo nivel de concreción es el

*JURISDICCIONAL y corresponde a los Lineamientos Curriculares Provinciales.

El tercer nivel de concreción es el:

*INSTITUCIONAL y corresponde a los Diseños Curriculares Institucionales

Y el cuarto nivel corresponde al

*DISEÑO A NIVEL DE AULA.

El proceso de elaboración de los Lineamientos Curriculares está teniendo en nuestra provincia características particulares, pero es interesante destacar de todos modos qué se señala en los *Borradores* disponibles hasta el momento respecto de este tema:

“...el proceso de elaboración de los Lineamientos Curriculares en la Provincia de La Pampa dará como resultado la estructura básica de la formación docente con la determinación de los trayectos y la selección de los contenidos correspondientes a cada uno de ellos. Cada Institución elaborará “su propio diseño Curricular” estableciendo una adecuada progresión de las intenciones y contenidos de la educación explicitados en los Lineamientos Curriculares Generales, teniendo en cuenta las características, problemas y situaciones propias de cada Institución.(...) Tanto en Lineamientos Provinciales como el desarrollo curricular de los Institutos de formación docente “se han de plantear y dar respuesta de muy diverso nivel de especificidad a cuestiones relativas a las concepciones educativas

del aprendizaje y la enseñanza, de los protagonistas del acto educativo, del vínculo que los une, del vínculo del conocimiento con el que aprende y enseña, de la interacción en la institución, de la dimensión política, ética, social y técnica de la tarea docente, del peso del conocimiento profesional, del papel del conflicto y del consenso.”

Según los documentos de los que disponemos, los Lineamientos curriculares deben contemplar las Reformas en la formación docente a partir de PROPUESTAS TRANSFORMADORAS que impliquen los siguientes procesos:

- Que la formación docente continua tenga como objetivo del desarrollo de competencias necesarias para la tarea docente, *TOMANDO A LA PRACTICA COMO EJE Y OBJETIVO DE LA FORMACION.*
- Recuperar los espacios y las prácticas escolares *COMO LUGARES DE PRODUCCIÓN, RECONSTRUCCION Y REELABORACIÓN DEL CONOCIMIENTO, DE RECREACION DE PROPUESTAS Y DE INNOVACIÓN.*
- Transformar las actuales Instituciones formadoras de docentes en nuevas estructuras institucionales *CAPACES DE ALBERGAR LA FORMACION DE GRADO, LAS INSTANCIAS DE FORMACION CONTINUA Y LA INVESTIGACION ESPECIFICA EN TORNO A PROBLEMAS DE LA FORMACION DOCENTE Y LA PRACTICA EDUCATIVA.*
- Generar condiciones favorables que fortalezcan *LA PROFESIONALIZACION DE LOS FORMADORES DE DOCENTES.*

En el artículo 22 la Ley Provincial de Educación se establecen como objetivos de la EDUCACION SUPERIOR NO UNIVERSITARIA:

- Formar profesionales que se caractericen por la solidez de sus Conocimientos y por su compromiso con la sociedad de la cual forman parte.
- Promover el desarrollo de la investigación y las creaciones artísticas, contribuyendo al desarrollo científico, tecnológico y cultural de la Provincia.
- Profundizar los procesos de participación democrática.
- Brindar oportunidades de actualización, perfeccionamiento, y capacitación para los integrantes del sistema y sus egresados.
- Promover mecanismos asociativos para la resolución de problemas provinciales, nacionales y regionales.

COMO PUEDE OBSERVARSE” “la legislación impulsa a que *las instituciones de formación docente se adecuen a los criterios académicos y meritocráticos de las Universidades* reduciendo tanto para uno como para otros las capacidades de autonomía en sus decisiones” (Davini,1998).

¿Como articular las nuevas prescripciones en instituciones con historias y proyectos previos diferentes?

La Educación Argentina y en consecuencia, la Educación Pampeana atraviesa por un profundo proceso de transformación: más allá de estructuras, de innovaciones curriculares; se impone una Política Educativa que enuncia entre sus ejes, una nueva formación integral del hombre, de preparación para el mundo del trabajo, de adecuación a las demandas socio-culturales actuales. Por otro lado, las prácticas educativas actuales evidencian un desmedro y desvalorización del rol docente que la sociedad denuncia como ineficiente.

En nuestro país, la formación docente ha estado a cargo de las Escuelas Normales durante 100 años. En 1970 se estimó necesario prolongar el período de formación. No obstante, existe un acuerdo en que el pasaje del nivel medio al Terciario y las sucesivas reformas dentro de ese nivel (MEB-PTFD) no han logrado aún dar una respuesta ajustada a las necesidades de la escuela y de los/as, maestros/as graduadas/os en ellas.¹

Un todo muy complejo: de un nuevo enfoque de la Educación en el siglo XXI y un deterioro insostenible del sistema; demanda a las Instituciones Formadoras de Docentes propuestas de significación tal que no solo reformulen la carrera docente sino que también le devuelva el reconocimiento social “perdido”. La demanda entonces para este tipo de instituciones va más allá de la formación de “grado” tal como era entendida tradicionalmente sino que se pretende poner en marcha un proceso de profunda transformación académica e institucional. “La reforma en marcha en la actualidad interpela a los contenidos del Nivel Terciario cuanto a las estructuras organizacionales que las llevan adelante. Esta interpelación aparece como mandato de las nuevas políticas educativas nacionales y provinciales de transformar la Institución formadora de docentes en una nueva estructura Institucional capaz de albergar no solo la formación de grado inicial sino las diversas instancias de la formación docente continua” (Morgade, G; Velázquez, G; Perlo, R y otros/as 1997-2000)

Al decir de Davini (1998) en el nuevo escenario se ha adoptado la designación de la *formación docente como “formación docente continua”* lo que significa la recuperación de lo planteado por el PTFD. La lógica de la organización de esa formación continua evidencia el énfasis dado a la implementación de la reforma. Así

1.- “No existen numerosas experiencias de formación docente en la Universidad, aunque es justamente en nuestra provincia de LA PAMPA en donde se viene desarrollando desde 1970 y en paralelo con las Escuelas Normales la Formación de Docentes Universitarios de Enseñanza primaria y de Nivel Inicial. Entre otros puntos críticos, se mantiene vigente el interrogante sobre que tipo de Institución es o sería la más apropiada para formar a los docentes para la educación del futuro, entendiendo a los problemas de la formación no solo en términos de dominio conceptual de saberes específicos sino también en el plano de los procedimientos y las actitudes que la práctica cotidiana interpela. Estos interrogantes podrían desagregarse entonces por lo menos en dos dimensiones. Una de ellas, netamente teórica y pedagógica, relacionada con cuáles serían los contenidos específicos y las estrategias que podrían resultar pertinentes y eficaces para asegurar una formación inicial satisfactoria. La otra, de orden administrativo y político relacionada con la organización de la Institución formadora de docentes.” (Morgade, G; Velázquez, G, Perlo, R. y otros/as 1997-2000)

se crea la *Red Federal de Formación Docente Continua* ordenada en cabeceras de gobiernos provinciales con coordinación del gobierno central, responsables de la *capacitación en servicio* a través de cursos orientados a diseminar los contenidos de la reforma, a establecer mecanismos de control para la acreditación de la formación de grado.

Como ya ha sido suficientemente estudiado por (Davini, 1998) Las Escuelas Normales (hoy IFDC) sufrieron en los últimos años (desde 1987 a 1992) algunos intentos frustrados de Reforma de sus propuestas curriculares. Bajo éstos nuevos planteos nos encontramos ante la necesidad de seleccionar un modelo organizacional adecuado a las nuevas funciones institucionales, así como gestionar la obtención de recursos humanos, materiales y financieros para su ejecución. Por tratarse de una Institución sobre la que rige la Jurisdicción Provincial el Proyecto Institucional aparece orientado y fuertemente “determinado” en sus objetivos, metas, funciones, modelo de gestión y pedagógico, por las Leyes Federal y Provincial de Educación, más que por la historia y el diagnóstico institucional. Pero, el Proyecto institucional pretende como perspectiva de futuro, ir más allá de cubrir sólo las necesidades inmediatas y actuales. El Instituto en el cual desempeñamos nuestra tarea de formadores logró un lugar importante en la Región como Formador de Docentes, mandato fundacional que los actores han incorporado en unidad indisoluble por historia y formación. La reorganización Institucional plantea garantizar la participación de la comunidad educativa en forma integral, con canales orgánicos de comunicación dinámicos y fluidos.

Desde el Proyecto Institucional se señala que :

“Si bien se retiene la función tradicional de la escuela Normal como formadora de maestros, no sólo se coordina la instancia de formación inicial, sino que se avanza hacia un concepto de formación continua y permanente.”

La investigación, además de existir en su propio espacio curricular con objetivos y funciones, deberá articular y cubrir transversalmente todo el quehacer pedagógico didáctico, como así también la teoría-práctica como unidad, la relación con la comunidad y ofrecer la posibilidad de ahondar temáticas con un mayor rigor científico, en vistas a ampliar las facultades en el campo profesional docente. Existen además Propuestas desde el Departamento de Capacitación de coordinar las instancias de perfeccionamiento de maestros en actividad y de proyectos de trabajo por iniciativa del propio instituto y/o compartido por los institutos formadores u otras instituciones.

Aparecen para el cumplimiento de éstas propuestas una serie de condicionantes internos y externos que se han ido diagnosticando en los Institutos en los últimos tres años. El logro de los objetivos de estos Proyectos Educativos Institucionales dependen de una serie de factores sobre los que los Institutos no tiene incidencia directa tales como la formación previa para la “capacitación”, y la “investigación” y una adecuada conjugación de los tiempos técnico-pedagógicos con los tiempos político-educativos. Resulta evidente que planteados los Proyectos como viables necesitarán de condiciones particulares que no son las que “tradicionalmente” existieron. Algunas de esas condiciones pasan por la existencia de recursos humanos calificados (o la puesta en marcha de estrategias tendientes a “formar para

las nuevas funciones” a los recursos humanos existentes) , equipos interdisciplinarios y asesoramiento especializado; recursos materiales; acceso a distintas fuentes de información oficial y consultorías; y recursos financieros: en equipamiento y remuneraciones acordes a la trascendencia y compromiso ético-profesional que implica una planificación de tal envergadura; y en igual consideración, un tiempo físico que no interfiera en desmedro de los productos esperados.

También será importante considerar el rol del Organismo Oficial Específico que supervice el trabajo que se realice en los distintos Institutos Superiores, coordine las propuestas institucionales evitando pérdida de tiempo, recursos y superposiciones de Planes o proyectos, y actúe como nexo entre los establecimientos y las autoridades oficiales facilitando la documentación e información oficial y actualizada, imprescindible al momento de planificar, ejecutar y hacer el seguimiento de las propuestas.

Otro elemento que consideramos importante para plasmar los cambios es el tiempo. Se necesita TIEMPO (no indefinido) para pensar, razonar, reacomodar estructuras internas y externas. Por ésto también resulta de importancia la recepción de información con un tiempo que permita la reflexión previa al cumplimiento de plazos. La conjugación de los tiempos en las acciones influye en el quehacer de los actores y en su identidad. ¿Cuál es el resultado de la presión? ¿Cuál es el límite de cambios tolerables sin que la identidad se dañe?

Es evidente que las propuestas para el plano institucional de la formación para todos los niveles apuntan a acercar o asimilar la dinámica de los INSTITUTOS DE FORMACION DOCENTE a aquella que ha caracterizado a las UNIVERSIDADES, en particular en cuanto a la ampliación de funciones: desde la docencia hacia la investigación y la extensión a la comunidad. Como es sabido “se han instaurado procesos de acreditación de las Instituciones de formación docente según parámetros e actualización, investigación, y excelencia académica de alta competitividad, sujetos al control de credenciales académicas y de la evaluación de resultados y estadísticas (...) estos sistemas de acreditación están más inclinados a promover la exclusión que la inclusión, prestan *escasa atención a las diferencias o a la existencia de otras concepciones*” (Davini, 1998).²

Hemos visto que la Idea de la PRACTICA como eje vertebrador de la FORMACION DOCENTE aparece fuertemente planteada en todos los documentos analizados.... Ahora bien ¿CUÁL ES LA CONCEPCION DE PRACTICA que se sustenta desde las Prescripciones? Y ¿qué relación existe entre dicha concepción y el “componente de la investigación “ que se agrega a la estructura de los Institutos desde distintos aspectos?³

Señalamos anteriormente algunas cuestiones referidas a la incorporación de la “función investigadora” en la estructura de los IDF y las dificultades que la misma presenta en su implementación, nos ocuparemos luego fundamentalmente de la

2-En este momento (1999) la ESCUELA NORMAL SUPERIOR se encuentra en un PROCESO DE ACREDITACION que comenzó con el cierre de la matrícula y se continúa con la presentación de distintos protocolos desde 1997 a la fecha.

3-Según Diker y Terigi la discusión en torno a éste componente podría organizar la discusión en torno a tres ejes: la relación entre investigación pedagógica y práctica docente, la investigación en el curriculum de formación de maestros y profesores y la investigación educativa como función de los institutos de formación docente.

relación entre investigación y práctica docente y su conexión con la formación docente continua, que se presenta como una de las propuestas oficiales más fuertes hacia el profesionalismo. Nos preguntamos: ¿ES POSIBLE CONCRETAR ESTE TIPO DE PROPUESTAS EN INSTITUCIONES PARA LAS CUALES NO EXISTIERON POLÍTICAS DE DESARROLLO EN ESTA LÍNEA? “En las instituciones formadoras, la relación Docencia- Investigación-Capacitación puede visualizarse como un modo de garantizar un circuito permanente de revisión y ajuste de las prácticas de formación en torno a los problemas del ejercicio docente tanto en el nivel para el cual se forma como en el mismo Instituto formador. El contacto con docentes en servicio a través de instancias de capacitación permite visualizar y recortar algunos de los problemas de la práctica que no han sido atendidos en la formación inicial. Tales problemas, a su vez, pueden ser convertidos en objeto de investigación en los mismos Institutos, los resultados de éstas investigaciones serían incorporados a las instancias curriculares de la formación de grado” (Diker y Terigi, 1998)

Es evidente que como las autoras señalan, no es suficiente con formalizar un área o departamento de investigación sino, que se hace imprescindible generar las condiciones institucionales, formativas y construir modelos de funcionamiento adecuados a las nuevas funciones. Respecto de las temáticas a abordar es importante considerar que la realidad educativa es cambiante y compleja, frecuentemente conflictiva y los problemas que presenta no son fácilmente categorizados y no siempre tienen soluciones a priori. Lo que se presenta muchas veces son situaciones problemáticas singulares y que por lo tanto exigen soluciones particulares por medio de una interacción inteligente y creativa con la práctica.

Los LINEAMIENTOS CURRICULARES PARA LA FORMACION DOCENTE DE LA PROVINCIA señalan además que:

“...La función de investigación e innovación asociada a las de formación y de capacitación, tiene el propósito de introducir la investigación como perspectiva y herramienta para el análisis y las situaciones cotidianas de las instituciones, como así también para el diseño, la implementación y evaluación de estrategias superadoras. Permite recoger, sistematizar, evaluar y difundir experiencias fundadas. Contribuye, además a la generación de marcos conceptuales que fundamentan diferentes cursos de acción.”

De acuerdo entonces a las prescripciones que se señalan en los Lineamientos:

- LOS SABERES
- LAS PRACTICAS PEDAGOGICAS
- LA INVESTIGACION EDUCATIVA

Constituirían los EJES complementarios para la construcción y mejoramiento de las prácticas profesionales en las Instituciones que formen docentes. Reflexión y acción formarán parte de un mismo proceso y la recuperación de la propia experiencia desde el enfoque de la investigación y el compromiso de los actores involucrados constituirán un elemento significativo para la modificación de las prácticas

docentes.

Se señalan como áreas de competencias sustantivas para el desarrollo y la formación de un profesional de la docencia las siguientes:

- SABER CULTO
- SABER HACER- SABER CREAR
- SABER INTEGRAR
- SABER CONSTRUIR CON LOS OTROS

Respecto del *LUGAR DE LA PRACTICA*⁴ los mismos interpretan que la práctica docente debe ser el *eje vertebrador* de toda la formación docente, pues se la entiende como proceso formativo, como un espacio diseñado para la intervención pedagógica y para posibilitar la construcción del pensamiento práctico del docente y la *comprensión crítica de las prácticas instaladas*

Ahora bien, desde nuestro análisis podemos entender que éste modo de ver la práctica que se plantea desde los Documentos Escritos hasta el momento presenta algunas facetas interesantes: entendemos que ésta idea de Práctica está vinculada a una praxis como constructo experiencial previo que configura un estilo de quehacer profesional, ésta concepción posibilitaría la articulación entre conocimiento y transformación por tratarse de un conocimiento que se dirige a la reflexión.

Sin duda alguna esta misma idea conlleva la consideración de una realidad fluida, permeable-resistente, singular, incierta, irregular, compleja, que expresa múltiples valores, ideas y usos.

Plantea un abordaje epistemológico que surge como un proceso de configuración conceptual de construcción desde la reflexión y la experimentación y que rebasa el saber como conocimiento útil para la acción. La Práctica deberá ser entendida entonces como un lugar de aprendizaje, de construcción de saberes.

La investigación en la formación docente: ¿formar docentes investigadores o investigar con los docentes?

Más allá de la descripción y análisis de las Propuestas Nacionales y Provinciales respecto de los cambios en las Instituciones de Formación docente y el diagnóstico de situación actual de las condiciones existentes en las Instituciones que deberían plasmar dichos cambios nuestro propósito es abordar la tan estudiada y poco resuelta aún cuestión de la investigación en la formación de maestros.⁵

4-Este aspecto será recuperado y conectado en sus relaciones con la parte final de nuestro trabajo en el que nos referiremos a los modos de incorporación del componente de la investigación en la formación de docentes.

5-Al decir de Diker y Terigi (1998) "... buena parte de las reformas que se están implementando en diversos países en los últimos años le otorgan un lugar central a la *investigación educativa en la formación de maestros*. En la Argentina en particular esto se refleja tanto en las propuestas de organización institucional

Las consideraciones finales de este trabajo surgen a partir de las siguientes cuestiones:

¿Cómo se conecta el componente de la investigación con las nuevas funciones de las instituciones formadoras: formación inicial, capacitación y extensión? ¿Por qué hablamos de la posibilidad de investigar con los maestros? ¿Qué aporta la formación en investigación a los alumnos, futuros docentes? ¿Qué conexiones pueden establecerse entre las instituciones formadoras y las receptoras a partir de la investigación?

En relación a las **POLITICAS Y ACCIONES REFERIDAS A LA INVESTIGACION E INNOVACIONES EDUCATIVAS**, los **LINEAMIENTOS CURRICULARES DE LA PROVINCIA DE LA PAMPA** señalan que:

“la investigación educativa deberá dirigirse a provocar la ruptura epistemológica en el pensamiento del docente y la *desnaturalización de las prácticas curriculares* a través de dispositivos que articulen el análisis de la teoría y de la práctica en una lógica de mutua regulación que de lugar a la producción de teorías y prácticas diferentes motivadas por una innovación fundada.”

De este modo, se comprende que a través de la investigación educativa el docente genera y sistematiza conocimientos nuevos que le permiten reconceptualizar sus propias concepciones en las que sustenta su formación y trabajo profesional cotidiano y sobre las estrategias pedagógicas que desarrolla para abordar las situaciones problemas emergentes de la práctica.

Se consideran como finalidades de la **INVESTIGACION EDUCATIVA en la Formación Docente**, los siguientes:

- Ser un componente esencial de la formación en cuanto que por ella y a través de ella, el destinatario se capacita para indagar y perfeccionar el proceso dinámico que caracteriza al rol profesional.
- Propiciar el desarrollo de capacidades que son fundamentales para una práctica reflexiva competente y como hecho cotidiano.
- Generar actitudes de apertura, crítica y actualización frente a la producción de conocimiento.
- Aprender los supuestos, teorías y tendencias en las que se basan la formación y prácticas profesionales y las condiciones que la fomentan.
- Permitir la transformación y perfeccionamiento de la práctica a través de la generación de elementos conceptuales y metodológicos ciertos, válidos por la observación y el análisis sistemático fundado.
- Potenciar la construcción de conocimientos novedosos sobre las con-

como en las definiciones curriculares para la formación de docentes que se está produciendo en el marco de la reforma actual., Con respecto a la organización institucional, uno de los modelos que se proponen, que ya se está implementando en algunas jurisdicciones incluye la creación de Departamentos de Investigación en los Institutos formadores, por otra parte y en relación con las definiciones curriculares, los Contenidos Básicos Comunes para la Formación Docente de Grado, establecen “la investigación en el aula y en la escuela” como contenido conceptual, así como procedimientos vinculados a “procesos de investigación en la acción”.

cepciones, procesos y prácticas propias de lo educativo.

- **Producir insumos para la toma de decisiones en el marco de una autonomía crítica.**

Ahora bien

La investigación como actividad rigurosa de análisis, interpretación, y desarrollo del conocimiento exige la consideración y aplicación de unas normas, parámetros, métodos, teorías, y modelos que la comunidad científica ha construido y sistematizado como fruto de su hacer y reflexión sobre el tema. Si bien consideramos que la demarcación científica es una tarea siempre incompleta, es evidente que la comunidad de científicos avanza en el estudio riguroso de la realidad valiéndose de paradigmas y modelos que propician marcos fundamentados de trabajo. La dialéctica entre conocimiento objetivado y configurado por la comunidad científica, con sus aciertos y limitaciones y el conocimiento subjetivo y creado por cada entorno humano, fruto del proceder de los prácticos es un problema complejo. **Nuestra reflexión al respecto** estriba en el reconocimiento explícito de la amplitud y sistematización del conocimiento científico y tecnológico, consecuencia del intenso trabajo de numerosas comunidades, como tal, resultado en su propia esencia abierto y dinámico, presentado como un **campo de reflexión continua**.

Tal conocimiento, exige asumir con actitud respetuosa y crítica que lo elaborado (ciencia, tecnología, arte) es en sí un legado estimable que nos acerca al conocimiento de nuestra propia historia, **pero el modo de reconocer, ahondar y adquirir síntesis estructuradas de conocimientos y contenidos de la ciencia y la tecnología no se opone al fomento de una actitud crítica tanto en el análisis de esos conocimientos como en la construcción futura de los mismos en su doble vertiente de enseñanza y de desarrollo del conocimiento.**

Considerando que la formación del docente debe estar anidada de actitudes, modelos, métodos y sobre todo teorías y paradigmas que orienten su formación, **creemos que la practica y teoría de la formación debe ser generadora de estilos y formas de investigación. Enseñar a investigar y investigar para enseñar. Así se construye una opción fundamentada en la que el docente es un activo generador de procesos, marcos y espacios de investigación.**

El contacto con la realidad educativa es algo mas que la observación o experimentación de la misma, es ante todo un modo de situarse ante ella para convertirla en un potencial de reflexión y acción sistemática en la que confluya la visión científica, la orientación tecnológica y el actuar singular según cada práctica. **Es además, construir desde la practica un campo de análisis y conocimiento sistemático** que sea completado con la aplicación de la teoría que en torno a tal práctica y con carácter general se ha desarrollado y permanentemente se genera. **Actuar desde la base de un riguroso pensamiento y generar pensamiento a partir de una practica reflexiva, crítica y eficiente.**

Si bien la vertiente de investigación en la práctica y desde la propia intervención es la que está teniendo fuerte incidencia en el momento actual,⁶ **reducir a ella** todas las dimensiones investigadoras en el convencimiento de que es esencial a los prácticos, **nos parece una visión reduccionista e incompleta del panorama que estamos planteando.** Orientar todo el esfuerzo investigador a la perspectiva práctica

indicaría que en la reflexión teórica tenemos pocos modelos, hipótesis y planteamientos que vayan construyendo el conocimiento más allá de la imperiosidad inmediata de la práctica, mientras que como es sabido, construir un estilo de teoría y pensamiento lejano a la práctica ha llevado en ocasiones a la inutilidad de sus esfuerzos. Suele afirmarse que ha conducido a una disociación entre el conocimiento pedagógico producido en los ámbitos de investigación y la realidad de las escuelas. Al respecto Zeichner (1995) afirma que:

“...muchos siguen considerando que la “teoría” reside de modo exclusivo en las universidades y la “práctica” en las escuelas primarias y secundarias. Muchos siguen planteando mal el problema, como mera traducción o aplicación de las teorías de las universidades a la práctica en las aulas”

Puede observarse que el campo es complejo, las perspectivas abundantes y sus resultados a veces contradictorios. Para lograr que los objetivos redunden “en un mejoramiento tanto de la investigación pedagógica como de la práctica docente, deben darse ciertas condiciones. Entre ellas, resulta imprescindible que **los docentes participen de distintas maneras en el recorrido investigativo y dispongan de las herramientas necesarias** para comprender el camino lógico que conduce de las razones a los porqués (de la investigación, de la teoría) a las recomendaciones didácticas y pedagógicas (aplicaciones, práctica)⁷

CONSIDERAMOS que es posible pensar en la incorporación de instancias vinculadas a la investigación educativa en la misma formación de grado y que como señalan Diker y Terigi la apelación a una actitud analítica e investigativa por parte de los docentes no responde necesariamente a la idea de formar investigadores en un sentido estricto, sino a su **potencialidad para el desarrollo de una mirada sistemática y posiblemente diferente de sus prácticas formativas laborales.**

Es posible desde la formación inicial y conectando la misma con la formación continua considerar al aula como una **“comunidad de investigación”**⁸, es decir una especie de extensión de la comunidad universal de investigación. El aula (la de los IFD Y las de las escuelas y colegios de distintos niveles) puede resultar un lugar idóneo para la producción y reconstrucción social y comunitaria del conocimiento, de las sensibilidades científicas, de la razón, del desarrollo afectivo y moral de los sujetos discentes y docentes. De esta manera estaríamos trasgrediendo la dicotomía dominante: la ciencia produce, la escuela reproduce, para convertir a las

6-“Esta necesidad de articular la formación y la práctica de maestros con la investigación educativa es una idea que se ha impuesto especialmente a partir de la difusión de los modelos hermenéutico-reflexivos, que han sostenido la definición del docente como investigador, en especial de su propia práctica.” (Diker y Terigi) La idea de *investigación de la propia práctica* ha colocado a la investigación en el centro de la actividad formativa y profesional docente.

7- “Investigar como introducir en mi aula, con el profesor que yo soy, con los alumnos que yo tengo, con el centro en que estoy y con la materia que enseño (cruce de variables imprevisible y único si alguno lo es) los brillantes resultados de las brillantes investigaciones realizadas por los brillantes especialistas” (Fernández Pérez, 1995:123)

8-Sobre el concepto de “comunidad de investigación” en Lipman, Habermas, Pierce, Dewey, Mead etc, nos remitimos al trabajo comparativo “Educación y democracia: aplicación de la teoría de la comunicación a la construcción del conocimiento en el aula” Teresa de la Garza. Madrid. 1995.

Instituciones Formadoras (de todos los niveles) en espacios y tiempos auténticos de encuentro pedagógico, afectivo, lógico, estético y político. **Es decir**, vista el aula como una comunidad de investigación, **el punto de partida sería la problematización del saber y las prácticas cotidianas**, (ya que el conocimiento no es algo dado y cerrado sino que se reconstruye permanentemente en forma intersubjetiva) a partir de diversas modalidades, tales como la interrogación, el asombro, el cuestionamiento, el misterio, y fundamentalmente el diálogo. Son estos mismos procesos los que se convierten en motores de indagación intelectual, social, artística, moral y política. Sujetos y comunidades (formadores de docentes, alumnos-docentes, docentes, alumnos. Institutos, escuelas y comunidad educativa) en permanente formulación de hipótesis sobre el mundo y ellos mismos, en una actitud problematizadora, en autocrítica constante, lograríamos que el enseñar y el aprender se confundan en una sola actividad, productiva y compleja, dinámica y abierta desde el marco de una comunidad intersubjetiva que se lanza a la aventura del conocimiento y de la indagación existencial.

Bibliografía

- Davini, Ma C. (1998) "El currículum de formación del magisterio: planes de estudio y programas de enseñanza." Miño y Dávila editores. Buenos Aires.
- Diker y Terigi. (1998) "Formación de maestros y profesores; hoja de ruta". Paidós.
- Documentos Borradores Lineamientos Curriculares para la Formación Docente Continua de la Provincia de La Pampa. (1998)
- Documento Proyecto Institucional Escuela Normal Superior de Formación Docente Continua. Santa Rosa. La Pampa. (1998)
- Imbernón, F. (1994) "La formación y el desarrollo profesional del Profesorado". Biblioteca de Aula Graó. Barcelona.
- Lipman, M. (1997) "Pensamiento Complejo y Educación" Ediciones de La Torre. Madrid.
- Ley de Educación provincial N 22. (1998) Provincia de La Pampa.
- Marcelo García , C. (1992) "La investigación sobre la formación del profesorado" Universidad de Sevilla. Editorial Cincel.
- Morgade, G., Velázquez. G. Perlo, R y otros. (1997-2000) "La formación docente en la Universidad" (Proyecto de Investigación. Universidad Nacional de La Pampa. Fac. de Cs. Humanas)
- Pierce, Dewey, Mead (1995) "Educación y democracia: aplicación de la teoría de la comunicación a la construcción del conocimiento en el aula" Teresa de la Garza. Madrid.
- Zabalza, M, A. (1988) "Formación Práctica de los Profesores" Universidad de Santiago.
- Zeichener, K. M (1988) "Alternative paradigms of teacher education" Journal of teacher education N 34.