

La formación inicial docente e investigación educativa: las tensiones entre el discurso y la praxis educativa

Aravena Domich, Marcela

Zuñiga Cortés, Javier

domich2@yahoo.com

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

Universidad Nacional de La Plata

Existe consenso discursivo en que la formación docente en su marco curricular debe incorporar la investigación como parte del trabajo docente y, que esta sea utilizada en su práctica – experiencia educativa. Si bien, actualmente las mayoría de las mallas (asignaturas) en la formación inicial docente que ofrecen las universidades latinoamericanas dan muestra de que la investigación educativa comienza a cobrar significado, diversos estudios advierten que los docentes graduados no logran articular su práctica pedagógica con la reflexión - investigación sobre la misma. Esta ponencia se propone como objetivos reflexionar y discutir sobre: a. El campo de la educación respecto a su relación - subordinación con otros campos, desde los aportes conceptuales de Pierre Bourdieu. b. Investigaciones Pedagógicas v/s Investigaciones de/ en/sobre educación, sus principales debates y fundamentos c. ¿Para qué formar en investigación? d. La relación entre investigación educativa y profesionalización docente. La investigación educativa se sitúa como una actividad intelectual de producción de conocimiento que permite resignificar el campo y fortalecer al docente en un papel protagónico dentro del proceso de investigación y de la educación. Para comprender la investigación educativa, es necesario remirar los conceptos de investigación y de “lo educativo”. La discusión se presenta bajo la pregunta ¿qué es la investigación y qué la hace educativa? Algunos autores reducen la educación formal y, por tanto su investigación, a saberes disciplinares, curriculares y didácticos y, a la relación enseñanza - aprendizaje. Lo pedagógico se construiría desde un espacio de reflexión que permitiría encontrar alternativas educativas creativas basadas en la interrogación permanente de la práctica educativa. Esta ponencia pretende entregar reflexiones respecto de la formación docente en investigación; presentar elementos que sirvan para el debate entre el currículum universitario y otras áreas de formación educativa pedagógica.

Palabras claves: Campo de la educación - Formación Inicial Docente - Investigación Educativa - Generación/Construcción de Conocimiento - Pedagogía

A manera de Introducción

Esta ponencia pretende abordar la discusión sobre la formación inicial docente y la investigación educativa, articulándola con la profesionalización y el oficio docente, tomando como ejemplo en una primera parte el modelo chileno, el cual por nuestra experiencia, es el que más conocemos. Para ello, se trabajan diversos autores que aportan entregando insumos al debate respecto a qué docente es el que necesita la sociedad latinoamericana en este nuevo siglo.

La investigación educativa, es un oficio en el cual confluyen disciplinas, paradigmas, enfoques teóricos y metodológicos diversos e inclusive, contrapuestos. Es menester de esta ponencia, indagar en esta particularidad, siguiendo los conceptos de campo y habitus de Pierre Bourdieu. Postulamos como supuesto, la “colonización” de la educación y la pedagogía, por parte de algunas disciplinas que definitivamente han construido sedimentos sólidos en este campo y en sus espacios investigativos, con mecanismos de control para su administración.

La estructura de la presentación, se divide en dos partes. En una primera, abordaremos la interpelación del campo educativo y de la formación docente por parte de una sociedad contemporánea cada vez más dinámica, cambiante y exigente. En una segunda parte, abordaremos los conceptos de Pierre Bourdieu, para analizar la investigación educativa al interior del campo, sus discusiones teóricas y el desarrollo de ciertas ideas que pretenden demostrar, como la investigación se constituye en una herramienta de poder. La relevancia de la investigación en los docentes constituye un consenso discursivo a toda prueba, ningún autor discute sus beneficios, pero su práctica investigativa es una tarea pendiente, que pretendemos desnaturalizarla y, a la vez, liberar en parte de la responsabilidad de esa carencia al docente.

Trasformaciones contemporáneas y formación docente: ¿Exigencias externas y desafíos internos?

En la actualidad, los cambios sociales, culturales, políticos, económicos, inciden directamente en las condiciones de vida y relaciones humanas. La radicalidad y la globalidad de estas transformaciones ponen en cuestión el sentido mismo de la educación, interpelan la escuela y exigen diferentes alternativas en la formación docente (Diker, Terigi, 2008). Los cambios en las ciencias y en las tecnologías, la estructura social, la familia, los modelos de distribución de la riqueza y las prácticas políticas, afectan directamente a lo que la escuela hace y produce cotidianamente.

La diversidad de los cambios ha influido en la educación en general llevando a repensar y remirar la manera de concebir la formación docente. “Estos nuevos escenarios sociales y políticos cuestionan el papel fundamental de la escuela, la ruptura del lugar monopólico del docente como transmisor del saber frente a los medios de comunicación masivos, la permanente producción de nuevos conocimientos en los campos científico y tecnológico, el estallido del campo de la investigación educativa y de la teoría pedagógica, etc. Inhabilitan cualquier pretensión de implantar viejos modelos” (Diker, Terigi, 2008) Esta última afirmación de las autoras será analizada más adelante, en especial es conveniente revisar, de manera muy precisa, la alusión a un estallido en el campo de la investigación educativa.

La producción académica en América Latina y especialmente en Chile, necesita de debates permanentes que amplíen la reflexión político - intelectual más allá de los clásicos debates educativos - pedagógicos hegemónicos desde la década de los 90', los cuales se han centrado en aspectos político – técnicos que responden a estándares tales como eficacia, calidad y eficiencia.

A partir del retorno a la democracia, los debates y la reflexión intelectual educativa chilena, en general, han sido dados por universidades y centros de estudios asociados a estas y, en menor medida, centros vinculados a partidos políticos, al actual gobierno y a la empresa privada¹. Algunas de las principales investigaciones, temáticas y áreas de este debate, si bien son contemporáneas y coyunturales se centran fundamentalmente en: gestión y calidad de la educación, políticas educativas, análisis comparativos cuantitativos y cualitativos con otros países, financiamiento, igualdad y equidad en educación, sistemas de evaluación docente, currículum, financiamiento- acreditación y calidad de la educación superior, entre otras. Temas que se discuten generalmente desde una racionalidad instrumental, a partir de directrices internacionales (UNESCO, OCDE-BANCO MUNDIAL, FMI). Desde esta perspectiva, el debate educativo chileno ha sido y es, un *aplicado alumno* de estas líneas directrices, intentando responder y dar cuenta del *deber ser normativo* internacional. Surgen, entonces las primeras interrogantes en esta exposición: ¿por qué no es un tema central en el debate, la formación en investigación de los futuros docentes y la práctica investigativa de los docentes en ejercicio?, ¿es un problema educativo, político, institucional, económico, académico, curricular o una conjunción de ellos?, ¿quiénes son los que ponen la agenda del debate acerca la formación inicial docente y la investigación educativa: agentes internos o externos a la formación?

Las Políticas Educativas, en los diferentes países latinoamericanos, a través de reformas educativas o programas dirigidos a dicho fin, han analizado la situación presentándose distintas iniciativas frente al mejoramiento de las políticas de formación docente señalando que el factor docente es clave. Sin embargo, los intentos no han sido del todo fructíferos “todavía estamos lejos de tener al profesorado que deseamos” (Vezub, 2007).

Autores a nivel regional (Avalos, Birgin, Brunner, Cox, Finocchio, García Huidobro, Tedesco, Tenti Fanfani,) coinciden en las falencias del sistema de formación docente señalando que se presenta como un lugar de profunda *disociación* y alejamiento de las exigencias de la sociedad contemporánea así, como de la cultura escolar. La formación docente fue en principio, no solo en Chile sino también en Argentina y otros países de

1

Entre los más destacados se pueden nombrar los siguientes: Observatorio Chileno de Políticas Educativas (OPECH – Universidad de Chile), Centro de Estudio de Políticas y Prácticas en Educación (CEPPE – Pontificia Universidad Católica de Chile), el Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (CIDE - Universidad Alberto Hurtado), Centro de Políticas Comparadas de Educación (CPCE – Universidad Diego Portales), Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación (PIIE – Universidad Academia de Humanismo Cristiano), Centro de Estudios Públicos (CEP – Asociado a partidos políticos de derecha) y, la Fundación Chile cuyos socios son el actual Gobierno de Chile y la empresa privada BHP-Bilinton – Minera Escondida.

América Latina, el germen de un sistema educativo exitoso, sin embargo pese a los esfuerzos institucionales realizados, según Birgin (2004), “se encuentra en un período de profundo debilitamiento”. Otro de los problemas a los que se alude, es la ruptura fuerte con el campo pedagógico, tanto con la producción de conocimiento que realizan las universidades como con los saberes y habilidades que se hayan presentes en las prácticas escolares, de allí que Birgin señale que hay una disociación entre los saberes que entregan las escuelas de formación de aquellos que necesitan los docentes para enfrentar la *escuela real*. ¿Es posible entonces que hoy, la denominada *escuela real* no requiera de “docentes con capacidades investigativas?”, de ser así entonces ¿El problema es de las universidades que están formando docentes para escuelas inexistentes? o, ¿la sociedad actual requiere de “buenos docentes” que dejen la investigación educativa en manos de otros expertos en educación, escuela y enseñanza?

Algunos datos acerca de la formación docente en Chile, pueden servir de ilustración y respuesta fáctica a las interrogantes anteriores. Actualmente las universidades que imparten la carrera de pedagogía básica (primaria con y sin especialización), son 39 de las cuales 8 son públicas y 31 son privadas² (80% privadas, 20% públicas), primer síntoma de algo extraño.... Revisando su currícula y los planes de estudio, todas ellas indican la existencia de asignaturas y/o espacios curriculares de investigación durante el proceso de formación y, frecuentemente la mayoría culmina con una investigación (tesis o tesina) para lograr el grado de licenciatura. Sin embargo, cuando el docente egresa de la carrera y comienza a trabajar, las herramientas investigativas de producción y construcción de conocimiento, usualmente no son puestas en práctica. Algunos supuestos sin basamento empírico y paradójicamente investigativo, nos indican que ello se puede deber fundamentalmente a que al docente se le contrata por horas efectivas de clases. La institución le solicita y exige ser un buen docente y el sistema lo evalúa por esa capacidad de enseñanza tecno-didáctica, donde la investigación se desinstitucionaliza y queda en la “caja negra del maestro”.

“La formación inicial docente no logra romper la lógica escolar que los sujetos tienen incorporada a partir de su propia trayectoria escolar, los docentes ingresan, reproduciendo sus propias experiencias vividas como alumnos” señala Alliaud (2004). Diker y Terigi (2008) observan que la crisis de la profesión docente se caracteriza por la pérdida de un conjunto de atributos que alguna vez habría tenido: desprofesionalización, pérdida de autonomía, pérdida de status social, deterioro del dominio del conocimiento experto, pérdida de adecuación respecto de las demandas sociales, sesgo tecnocrático centrado en la elaboración de planificaciones etc. Vezub (2007) agrega otros problemas, como la disociación entre los contenidos disciplinares separados de la didáctica que el docente finalmente no logra cubrir, la distancia entre la formación recibida con la realidad educativa, la escasa reflexión acerca del sentido de la enseñanza en los contextos actuales, una formación de tipo “urbana”, que atiende a una población homogénea con bajo nivel de conflictividad social sin considerar justamente lo contrario. Según Avalos (2005), habría a lo menos cinco situaciones críticas respecto a la formación de docentes en la ópti-

2

Datos extraídos del Comisión Nacional de Acreditación 2011, Gobierno de Chile.

ca de un nuevo profesionalismo³: Identidad del docente, su base de conocimiento, los formadores de docentes, la forma de su desempeño y la valoración social de su experiencia.

Al parecer, la profesionalización con sus virtudes (aparentemente indiscutidas) y sus defectos, es hoy el requisito esencial de un buen docente; la carga que esta profesionalización conlleva, la han expresado los autores antes señalados. Hasta ahora hemos sido interpretes de cómo *la/los intelectuales educativos* y “*expertos*” en formación docente desnudan las carencias, debilidades y omisiones de esta “insuficiente” formación de la que, en general, ellos mismos forman parte. En fin, nos interesa en este momento entrar en un aspecto en el cual algunos de estos “expertos” educativos se detienen en escasas ocasiones. Nos referimos a la investigación educativa al interior de la formación docente y, como esta se proyecta en las prácticas educativas. Es decir, en una problemática discursiva y práctica, de pertinencia y vigencia, de formación y proyección, de texto y contexto. Para ello, recurrimos a algunos conceptos de Pierre Bourdieu, en especial los de campo y habitus, que creemos pueden dar pistas para entrar al lenguaje del campo educativo advirtiendo sus límites, agentes, capital y estructura.

Formación Docente en Investigación Educativa ¿un experimento apartado del habitus?

Si aceptáramos la propuesta de Bourdieu y visualizáramos a la educación como un campo problemático, entraríamos inmediatamente al debate acerca de quienes lo conforman, cuáles son sus límites y, en específico para esta ponencia, qué capital representa la investigación educativa al interior de este campo y cómo este, se vincula con otros campos de las ciencias sociales y humanas.

Desde Bourdieu, la educación constituye un campo propio con características, sujetos, espacios, políticas y formas de configurar las prácticas (habitus propio). Si bien, es difícil llegar a delimitarlo con claridad, tiene relación con otros campos y recibe aportes de ellos. El concepto de campo es central en la perspectiva de este autor, en la medida en que permite construir el espacio de juegos de poder en donde se insertan las prácticas sociales que son analizadas.

Sin duda, el campo de la educación como todo campo, se construye y se legitima frente a otros, está en permanente movimiento y disputa. Una de las características de la educación es la influencia directa de múltiples campos y disciplinas (entre ellas, se reconocen la psicología, sociología, filosofía, antropología, economía, actualmente la administración, etc.). Cada una de estas disciplinas también tiene sus propias tradiciones y, en conjunto con las tradiciones de la educación, se combinan, dando origen a ramas como

3

El profesionalismo se caracteriza por la importancia del conocimiento práctico de los docentes, la construcción de un conocimiento pedagógico de las materias de enseñanza y su puesta en acción por los docentes que reconocen su importancia.

la antropología de la educación, la psicología de la educación, la sociología de la educación, la administración educativa, entre otras⁴. En este sentido, como señala Habermas, se podría producir una colonización de las ciencias, es decir, la educación (si la entendemos como ciencia, algo en actual disputa y que no es menester abordar en esta ponencia) sería estudiada, analizada, influenciada y colonizada por otras ciencias y/o disciplinas, en la cual su desarrollo, cambio, transformación y revolución estaría en manos de agentes, normalmente externos a los formados al interior del campo educativo.

La comunidad investigativa orienta en torno a lo que significa investigar y cómo hacer de este proceso algo significativo para el docente y/o para quien investiga. Como es sabido, la indagación y la acción propia de investigar no es tarea fácil, menos aún en el caso de los educadores, debido principalmente a las exigencias prácticas que les impone la tarea educativa. Por otro lado, la formación de los docentes en investigación se transforma continuamente en un gran reto, con retóricas consensuadas que la respaldan, pero con escuelas de formación y curriculums que operan aparentemente alejadas del oficio investigativo.

Toda investigación parte de un problema, de una pregunta o una hipótesis a la cual se le buscará explicación - comprensión o respuesta a partir de un proceso de indagación. Instalar la perplejidad ayuda a generar las condiciones motoras del desarrollo de la investigación. “Pensar abre camino, dice Heidegger y, ciertamente, pensar es aventurarse por lo no evidente, por la ruta sin huellas. El mismo sentido de investigar supone eso: buscar indicios, atender a los vestigios. No sólo se investiga cuando se instala la duda que problematiza, sino cuando se abre el sentido original de lo real” (Bolaños, 2001). Es por ello que, investigar implica un camino que recorrer, reconocer huellas, acercarse a la experiencia, la cual siempre deja rastros. Ese camino por transitar no se realiza sino desde un campo intelectual específico, con ciertas “pautas de comportamiento” y formas o dispositivos de acción, aspectos a los que Bourdieu denomina *habitus*, que en este caso, podría constituir la investigación educativa. Entonces, ¿qué impediría o dificultaría la relevancia de los docentes en este espacio del campo educativo?

La educación se ubica como un objeto de estudio para todas las disciplinas que fijan su atención en ella. En este sentido, se dan esquemas teóricos diversos e instrumentos metodológicos propios de cada disciplina para llegar al plano empírico. De esta forma, puede ocurrir que para analizar el objeto de estudio “la educación” y para estudiarlo se pueda descomponer en parcialidades. Sin embargo, no hay hecho social que en su ocurrencia cotidiana se manifieste de manera aislada. El estudio de lo educativo implicará una serie de características de las diversas disciplinas que ocurren para su análisis. Por ello,

4

El oyente - lector ha podido advertir ¿por qué, las otras disciplinas siempre anteceden gramaticalmente a la educación cuando ambas se articulan? Puede parecer una búsqueda algo extraña, pero sin ser eruditos ni mucho menos, desde el giro lingüístico de Wittgenstein sabemos que el lenguaje genera realidad, y lo que se dice y se escribe en determinado contexto está construyendo verdad y entregando o quitando espacios de poder; en palabras de Bourdieu mayor o menor capital simbólico... solo para reflexionarlo...

la separación o parcialidad impedirá observar y analizar la “realidad” concreta como totalidad.

La investigación educativa, visualizada como proceso social, relacionado con lo educativo y el desarrollo de una base organizada de conocimientos sobre esa “realidad”, tendrá muchos ángulos de análisis y será una actividad condicionada por diversas estructuras: sociales, económicas, políticas y culturales (Pescador, 1990).

Una apuesta plausible en términos políticos intelectuales, sería que en la medida que los docentes se incorporen a la comunidad investigativa, podrían ir transformando el campo de la educación desde sus estudios, entregando insumos para el mejoramiento de las condiciones de aprendizaje de los estudiantes y /o debatiendo al interior de estos espacios de poder. Si aceptáramos que la educación constituye un campo desde la lógica de Bourdieu, los agentes dinamizadores de este campo intelectual no estarían siendo los docentes, sino más bien, otros actores que han entrado desde diversas disciplinas de las ciencias sociales e inclusive de las ciencias exactas. Existiría entonces, una debilidad por parte de los educadores para constituirse en capital simbólico de esta comunidad investigativa. ¿Están hoy los docentes en condiciones de constituirse en investigadores de su propio campo?, ¿Las escuelas de formación docente, hoy especialmente centradas en competencias, están en condiciones de entregar y proyectar las facultades investigativas a sus estudiantes?

Discursos a favor de la investigación por parte de los docentes abundan en la literatura educativa. La formación en investigación permite al docente interpretar la educación en cada contexto para mejorar la práctica educativa propia o la de otros, dice Stenhouse (1987), quien la califica como una indagación sistemática y continua, planificada y autocrítica, añadiendo que, debe ser sometida a la crítica pública.

La investigación educativa es una actividad cognoscitiva, de análisis y reflexión que se puede realizar sobre problemas prácticos, teóricos y socio-políticos en el campo educativo. La investigación educativa se sitúa como una actividad intelectual de producción de conocimiento que permite resignificar el campo de la investigación educativa y fortalecer al docente en un papel protagónico dentro del proceso de investigación y de la educación. La palabra “investigación” tiene diferentes significados, según quienes la utilizan. Como ha observado Robert M. W. Travers, “...el término investigación ha llegado a aplicarse a un ámbito tan amplio de actividades dentro del campo de la educación, que cesó de tener un significado único e identificable” (Robert, 1991)

No existe consenso respecto del objeto principal de estudio de la educación, acerca de cuáles son sus métodos y los problemas sobre los cuales debiera dirigirse preferentemente la investigación. La diversidad de posiciones en esos temas centrales implica puntos de vista epistemológicamente distintos, en ocasiones opuestos entre sí. Es aquí donde volvemos a la complejidad del posible campo educativo, a la permeabilidad de sus límites, a la disputa al interior por ciertas categorías y exclusividades. El habitus también aquí cobra sentido prioritario, ya que en un campo en permanente movimiento, el habitus de los agentes que reproducen y producirían este campo, es a lo menos confuso e inclusive contrapuesto.

Si bien hoy encontramos diversas investigaciones que refieren a la educación, es necesario remitir los conceptos de investigación y de “lo educativo” la discusión estaría dándose en ¿qué es investigación educativa y qué la hace educativa?, ¿cuáles son los actores que investigan, qué se investiga, para qué y para quiénes?

Se puede señalar que los espacios de encuentro entre los actores de un campo y otro, no se conforman aproblemáticamente, sino que por el contrario, dado que la experiencia práctica de investigación educativa en cada uno de ellos obedece a las normas y acuerdos de sus propios espacios de funcionamiento, se generan tensiones y conflictos tanto en la validación de cada experiencia como en la sumisión de la utilidad de cada una de ellas, lo que sin duda estaría influyendo directamente en las posibles respuestas a las interrogantes anteriores.

Algunos autores la han reducido al estudio de la pedagogía y, por tanto, la investigación a saberes disciplinares y didácticos y, a la relación enseñanza - aprendizaje. Sin duda, lo pedagógico es un apartado relevante al interior de la investigación educativa, se construye en un espacio de reflexión que permite encontrar alternativas educativas creativas y abrir potencialidades a una praxis misma.

Max Van Manen (2003) señala, "La investigación educativa es notoriamente ecléctica. Toma prestados, con absoluta libertad, el lenguaje y las técnicas de otras disciplinas, pero la conexión de la investigación educacional con la pedagogía puede convertirse en algo tenue". Justo es reconocer que, en la actualidad, la investigación en el campo de la educación ofrece numerosos estudios, especialmente la investigación cualitativa de corte etnográfico, sobre la vida cotidiana en las escuelas, en las aulas, sobre los docentes, los directivos, los niños y adolescentes y sobre una amplia gama de problemas como la diversidad, la formación de identidades, la autoridad, la violencia escolar, el género, las relaciones con la familia y las comunidades (Garay, 2008).

Todos los autores revisados coinciden en que es una condición necesaria en los docentes, la adquisición de prácticas investigativas e intelectuales que los constituyan en futuros agentes de relevancia con voz y poder en el campo de la educación. Para entender que la investigación no sólo pertenece a ciertas estructuras- estructurantes, conviene dimensionarla en su justa medida, otorgándole además, la importancia que se merecen los deseos, ánimos, motivaciones y aspectos subjetivos del propio investigador. *“El trabajo de investigación debe estar inserto en el deseo. En otras palabras, no debe estar orientado por obligaciones académicas sino por la pasión”* (Barthes, 1987). Lo que sí está claro es el “Silencio de la pedagogía en la investigación educativa” (Garay, 2008) ya que tradicionalmente han sido “otras” disciplinas encargadas de investigarla, las cuales ya han sido señaladas anteriormente.

Así como existen tendencias a la profesionalización, existen factores que la dificultan y que, en muchos casos, la vuelve cada vez más improbable. En América Latina, la presión social por la expansión del servicio educativo obligó a reclutar docentes con déficits muchas veces importantes de formación. Varios países se vieron obligados a reclutar maestros sin formación especializada. En países como Argentina, México o

Brasil, proporciones significativas de docentes fueron reclutados antes de terminar su formación especializada (Tenti Fanfani, 2005). En muchos casos, la voluntad política de responder a la demanda de educación escolar obligó a expandir sin tomar en cuenta la disponibilidad real de recursos humanos dotados de la formación básica indispensable. ¿Es posible creer que Tenti Fanfani nos advierte que no todo docente puede ser capaz de constituirse en un investigador?

La relación entre investigación educativa y profesionalización docente es un tema importante y que aporta al debate sobre la formación / trabajo docente. La profesionalización docente se estructura en base a dos principios. Uno que remite a la racionalidad instrumental del trabajo docente (metas, objetivos, eficiencia y resultados) y, otra en que el sentido del quehacer docente cobra significado (compromiso). Esta discusión se abordaría equilibrando los dos principios.

Dubet (en Tenti Fanfani, 1999), propondría una relación considerando un compromiso entre lo que él denomina “el modelo del management” (alumno cliente, diversificación, política de la demanda, evaluación, autonomía, eficiencia, etc.) y el modelo republicano (educación para todos, conocimiento como derecho, papel integrador de la escuela, formación de la ciudadanía, la cultura común, etc.). En ambos casos, el rol del docente es distinto. En el primero el docente es definido como un experto (pedagogo, didacta en sentido estricto), en el segundo, un movilizador o promotor social (con mayor compromiso político). Los partidarios del primer modelo insisten en fortalecer el componente científico - técnico de la profesión. Los del segundo insisten en su compromiso social y político con las causas de los derechos humanos universales (la justicia, la libertad, la integración social, una sociedad de iguales etc.). Unos ponen especial énfasis en la función pedagógica, los otros en la función social. En ambos casos, consideramos que la investigación educativa es relevante, puesto que ella puede responder a fines desde distintos enfoques epistemológicos y metodológicos y, a distintas visiones de sociedad y de educación.

Cada enfoque determinará los procedimientos de estudio que se sigan en la investigación. Está claro que los distintos enfoques tienen una concepción diferente de lo que significa investigar, cómo hacerlo, qué investigar y cuál es la utilidad de ésta; por lo tanto, “una investigación no se define como educativa en función de la utilización de éstos o aquéllos procedimientos y métodos para la recogida de datos y su análisis, sino en razón de los presupuestos conceptuales desde los que responde a cuestiones más profundas que afectan a *qué investigar, por qué y para qué hacerlo, cómo hacerlo y cuál es la relación que quiere establecerse entre el conocimiento y la acción educativa*” (Escudero, 1990).

Como conclusión podemos decir que, la formación docente en investigación sí es importante, en cuanto permite al profesional docente desnaturalizar, reflexionar, analizar, indagar e interpretar distintos hechos sociales desde la perspectiva teórica y práctica. Es posible afirmar que el compromiso del oficio docente no es con el otro sino con la tarea, eso es lo que afirma Phillipe Meirieu. “Tanto el exagerado amor y cariño a los niños y jóvenes, como la feria de competencias parecen transformar la enseñanza en

una cosa inútil o trivial, algo que puede esperar, la masividad del rechazo a la transmisión es también masividad del rechazo a la cultura, o tal vez mejor, escolar indiferencia al reparto de bienes culturales”. (Alliaud, Antelo, 2009). Si entendemos este compromiso docente de Meirieu en el sentido amplio, la tarea no podemos reducirla al acto educativo propiamente tal, sino a incorporar a las diferentes dimensiones que implican trabajar en el complejo espacio de la transmisión de saberes y construcción de conocimientos.

En la medida que el docente tiene herramientas que le posibiliten investigar sobre las prácticas, las políticas educativas, el entorno social de la escuela, los actores de la educación, le permitirá comprender el contexto en el que se sitúa y las posibilidades de construir conocimientos importantes para el mejoramiento de la educación en general. Empero, esta relevancia pierde todo sentido si “ese laboratorio investigativo” de las escuelas de formación, no se plasma posteriormente en espacios reales de práctica investigativa docente. Este plano, creemos no es un tema teórico, tampoco especialmente subjetivo, consideramos es un tema político institucional, que requiere de una voluntad real por entregar esos espacios de reflexión, indagación, sistematización, desnaturalización a los docentes en ejercicio.

Sabemos también que esta visión puede parecer ingenua, pero no lo es, ya que lo que pretende es dejar en claro que el denominado “*silencio de los pedagogos en la investigación educativa*” es un tema que a instituciones político - educativas, a “*inmigrantes expertos educativos*”, a los “epistemócratas” del campo educativo (parfraseando a Bourdieu), les interesa y conviene tener docentes abnegados en la funcionalista tarea de enseñar, ya que la dialéctica recursiva de acción – reflexión del docente constituye un peligro inminente de revolución al interior del campo.... Sigamos reflexionando al respecto, quizás los pedagogos puedan mover ciertas estructuras, capital tienen; los espacios se pueden y deben construir.

Bibliografía

Achilli, E. L. *Investigación y formación docente*. Colección Universitas, Serie Formación Docente, Rosario, LabordeEditor. Argentina, 2000.

Alliaud, Andrea. *La experiencia escolar de maestros “inexpertos”*. *Biografías, trayectorias y práctica profesional*. Revista Iberoamericana de Educación. Universidad de Buenos Aires, 2004. En: <http://www.rieoei.org/deloslectores/784Alliaud.PDF>

Alliaud, Andrea. *La difícil tarea de aprender a enseñar*. En: Ilpes Buenos Aires. Informe periodístico para su publicación número 22. Buenos Aires, Junio 2004.

Alliaud, A; Antelo, E. *Los Gajes del Oficio*. Aique Editores. Buenos Aires, Argentina. 2009

- Avalos, Beatrice. *Formación inicial docente y continua*. Ministerio de Educación de Chile. Santiago de Chile, 2005 En: http://documental.rmm.cl/RMM/biblioteca/descargar.php?id_doc=201005131232280.
- Barthes, Roland. *El susurro del lenguaje: más allá de la palabra y la escritura*. Editorial Paidós, Barcelona, España, 1987.
- Birgin, Alejandra. *La difícil tarea de aprender a enseñar*. Informe periodístico para su publicación número 22. Buenos Aires, Junio 2004.
- Bolaños, Fernando. *La investigación entre los docentes. Aportes desde el pensamiento complejo*. En: Ipes Buenos Aires Docente de Escuela Antonio Ruiz de Montoya, Lima, Perú, 2001. En: www.reduc.cl
- Bourdieu, Pierre. *Campo intelectual y proyecto creador. Problemas del estructuralismo*. Editorial Siglo XXI. México D.F, 1969.
- Bourdieu, Pierre. *Razones Prácticas*. Editorial Anagrama. Barcelona, 1997.
- Bourdieu, Pierre. *Homo Academicus*. Ed. Siglo XXI. Buenos Aires, 2008.
- Bourdieu, Pierre. *Sociología y Cultura*. México D.F., Editorial Grijalbo, 1990.
- Diker, Gabriela; Terigi, Flavia. *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Ed. Paidós, Cuestiones de la Educación 16. Buenos Aires, 2008.
- Escudero, Juan. *Tendencias Actuales de Investigación Educativa: los Desafíos de la Investigación Crítica*, 1990 en: <http://quadernsdigitals.net/articulos/quriculum/quriculum2/q2tendencias.html>
- Finocchio, Silvia. *Problemáticas de enseñanzas de las Ciencias Sociales*. En: http://www.unlp.edu.ar/uploads/docs/esp_problematicas_de_la_ensenanza_de_las_ciencias_sociales.pdf
- Garay lucía. *Intención pedagógica en la investigación educativa*. Cuadernos de Educación. Año VI – N°6, Córdoba, Argentina. Julio 2008.
- Pescador, José. *Tres aspectos de la investigación educativa en México*, en *Cuadernos Universitarios*, núm. 8. México D.F. Dirección General de Coordinación Académica y Superación Profesional, 1990.
- Tenti Fanfani, Emilio. *Los Nuevos temas en la agenda de Política educativa*. Unesco, Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación. Ed. Siglo XXI Sociología y Política. Serie Educación y Sociedad. Buenos Aires, 2008.

Tenti Fanfani, Emilio. *Profesionalizar a los profesores sin formación inicial: puntos de referencia para actuar*. En seminario Internacional Ponencia Sociología de la profesionalización docente, Buenos Aires, 2008.

Robert M. W. Travers, en: Hayman, John. *Investigación y educación*. España, Ediciones Paidós, 1991.

Stenhouse, L. *La investigación como base de la enseñanza*. Editorial Morata. Madrid, 1987.

Van Manen, Max. *Investigación Educativa y Experiencia Vivida*. Idea Books Barcelona. 2003.

Vezub, Lea. *La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad*. Profesorado, revista de curriculum y formación del profesorado. 2007 En: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev111ART2.pdf>