



Copolechio Morand, Marina

El campo de la investigación educativa desde la perspectiva de las docentes investigadoras de instituciones formadoras de docentes de nivel superior no universitario : el caso del Instituto de Formación Docente de Bariloche, provincia de Río Negro, Argentina ...



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Argentina.
Atribución - No Comercial - Sin Obra Derivada 2.5
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5/ar/>

Documento descargado de RIDAA-UNQ Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto de la Universidad Nacional de Quilmes de la Universidad Nacional de Quilmes

Cita recomendada:

Copolechio Morand, M. (2018). El campo de la investigación educativa desde la perspectiva de las docentes investigadoras de instituciones formadoras de docentes de nivel superior no universitario: el caso del Instituto de Formación Docente de Bariloche, provincia de Río Negro, Argentina (2013-2014). (Tesis de maestría). Universidad Nacional de Quilmes, Bernal, Argentina. Disponible en RIDAA-UNQ Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto de la Universidad Nacional de Quilmes
[http://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/876 ...](http://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/876)

Puede encontrar éste y otros documentos en: <https://ridaa.unq.edu.ar>

El campo de la investigación educativa desde la perspectiva de las docentes investigadoras de instituciones formadoras de docentes de nivel superior no universitario: el caso del Instituto de Formación Docente de Bariloche, provincia de Río Negro, Argentina (2013-2014)

TESIS DE MAESTRÍA

Marina Copolechio Morand

marucopo@gmail.com

Resumen

En Argentina a partir de la década del noventa el Estado Nacional comenzó a promulgar una serie de políticas destinadas incorporar la práctica de investigación educativa en las instituciones formadoras de docentes de nivel superior no universitario. El caso de los institutos formadores de docentes (IFD) de la provincia de Río Negro resulta particular debido a la mayor trayectoria que poseen respecto de la investigación educativa, instalada normativamente y en las prácticas de los profesores a fines de la década del ochenta.

La tesis parte de concebir a la investigación educativa como un campo conformado por distintas instituciones, agentes y prácticas que luchan por imponer sus definiciones acerca de qué es investigar en educación con el fin de resguardar sus posiciones y legitimar sus prácticas. Así mismo se asume que las políticas educativas generaron modificaciones al interior del campo al incorporar en éste a nuevas instituciones y agentes: los IFD y sus docentes investigadores.

En este contexto, el objetivo central de esta investigación es explorar y analizar las concepciones acerca de la investigación educativa y las prácticas de investigación educativa de las docentes investigadoras del IFD Bariloche. Para llevarlo adelante entrevistamos a dieciocho profesoras que investigan en dicha institución. Los datos obtenidos a partir de las entrevistas junto con los recabados a partir del análisis de diversos documentos y de las observaciones realizadas en este instituto de las reuniones institucionales destinadas a la investigación educativa, nos permitió abordar las concepciones acerca de la investigación educativa y las prácticas de investigación de las docentes investigadoras.

El análisis realizado apunta a colaborar en la comprensión del campo de la investigación educativa en Bariloche, desde la perspectiva de uno de sus agentes. Así mismo identificamos definiciones que conviven en éste acerca de la investigación educativa y las estrategias que ponen en juego estos agentes para resguardar sus posiciones y legitimar sus prácticas de investigación educativa.

Directora: Mgter. Ana Laura Lobo (UBA)
Co-Director: Mgter. Rubén Cervini (UNQ)

Índice

Capítulo 1	5
Introducción	5
1.1.La incorporación de la investigación educativa en las instituciones formadoras de docentes de nivel superior no universitario de Argentina y las particularidades de los IFD de Río Negro	9
Capítulo 2	19
2.1. Estado de la cuestión	19
2.2. Enfoque conceptual acerca del problema	24
2.2.1. El campo de la investigación educativa	24
2.2.2. Las concepciones acerca de la investigación educativa	29
2.2.2.1. La investigación educativa, la investigación en educación y la investigación sobre la educación	30
2.2.2.2. Las implicancias de los paradigmas de investigación educativa en relación a las formas de entender a la investigación educativa y a sus agentes	31
2.2.2.3. Los distintos modos de entender al docente investigador y las formas de vincular la práctica docente y la práctica de investigación	33
Capítulo 3	37
Metodología.....	37
3.1. El abordaje metodológico de esta investigación	37
3.2. La población bajo estudio.....	38
3.3. Los instrumentos de recolección de datos, su análisis y tratamiento.....	41
Capítulo 4	44
Las concepciones acerca de la investigación educativa de las docentes investigadoras de nivel superior no universitario de Bariloche	44
4.1. El significado del término investigación: el sentido restringido y el sentido amplio.....	47
4.1.1. Aspectos vinculados al proceso de investigación.....	48
4.1.2. Aspectos vinculados al investigador.....	59
4.1.3. Aspectos vinculados al marco institucional de la investigación.....	68
4.1.4. Las relaciones que las entrevistadas establecen entre ambos sentidos de la investigación: primacía del sentido restringido e igualdad de estatus	71
4.2. Las finalidades de la investigación educativa: la producción de conocimiento y su aplicación en distintos contextos.....	77
4.2.1. La producción de conocimiento como principal finalidad de la investigación educativa.....	77
4.2.2. El conocimiento producido y sus usos	79
4.3. Sentidos asignados al oficio del docente, al oficio del investigador y sus posibles relaciones	84
4.4. Las posiciones de las entrevistadas respecto de las concepciones acerca de la investigación educativa: las relaciones entre las tres dimensiones	94
Capítulo 5	98
Las prácticas de investigación educativa de las docentes investigadoras de instituciones formadoras de docentes de nivel superior no universitario de Bariloche....	98
5.1. La organización normativa e institucional de las prácticas de investigación educativa en las instituciones formadoras de docentes de nivel superior no	98

universitario de Río Negro y el caso del IFD Bariloche	
5.2 Las prácticas de investigación educativa de las docentes investigadoras de IFD Bariloche desde su propia perspectiva	108
5.2.1 Las motivaciones y los intereses de las docentes investigadoras del IFD Bariloche	109
5.2.2 Las condiciones en las que se desarrollan las prácticas de investigación educativa en el IFD Bariloche desde el relato de las entrevistada	113
5.2.3. Las relaciones entre las prácticas de investigación educativa, de formación docente inicial, de capacitación y de extensión en las instituciones formadoras de docentes del nivel superior no universitario y en el IFD Bariloche	118
5.2.4. Las posiciones que asumen las docentes investigadoras del IFD Bariloche en el campo de la investigación educativa y las estrategias para resguardarlas	126
5.2.4.1. Las visiones de las docentes investigadoras del IFD Bariloche respecto de los profesores investigadores universitarios, de sus prácticas y de sus instituciones de pertenencia	127
5.2.4.2 Las particularidades de las prácticas de investigación educativa en el marco de los IFD en comparación con las producidas en el marco de las universidades	132
Capítulo 6	137
Conclusiones	137
Capítulo 7	143
Bibliografía	143
Anexo	149

Agradecimientos

Es un lugar común resaltar que todo proceso de investigación es sumamente trabajoso, pero no por lo recurrente esto es menos cierto. Por suerte este camino fue posible gracias a la colaboración de muchas personas y sobre todo gracias a los que me acompañaron durante su recorrido. A todos ellos quiero agradecerles.

En primer lugar a todas las entrevistadas por su tiempo y predisposición ya que sin ellas nada de esto hubiera sido posible. Particularmente mis agradecimientos al IFD Bariloche por abrirme sus puertas para poder realizar el trabajo de campo.

Ami (y no es un error de tipeo!) directora de tesis Ana Laura Lobo por estar ahí siempre y apoyarme días y noches. Y a mi co-director Rubén Cervini por su acompañamiento.

A todas aquellas personas que desde un lugar u otro me bancaron en este trabajo. Gracias Agos, Lavi, Sole, Pepa, Die, Mami, Papi, Cris, Alber y muchos más que no por no haberlos mencionado deberían sentirse excluidos de esta enorme lista.

Y por supuesto a mi familia por aguantarme mis nervios, mis ausencias y mis horas frente a la computadora: mil gracias!

Capítulo 1

Introducción

A partir de los años setenta se han desarrollado posiciones teóricas que promueven la práctica de la investigación educativa por parte de los propios docentes. Las mismas consideran que la investigación aporta al conocimiento acerca de los fenómenos educativos razón por la cual es útil para estos agentes y para el mejoramiento de sus prácticas (Lankshear & Knoble, 2003:707). En convivencia con estas posturas existen otras que desestiman esta práctica por considerar que los docentes no se encuentran formados para investigar ni poseen una distancia “objetiva” respecto de su objeto de indagación. Entre ambas posiciones existen diferencias acerca de qué se entiende por investigación educativa, cuáles son sus alcances, qué modalidades puede adquirir y quiénes serían capaces de llevar adelante los procesos de investigación (Popkewitz, 1988; Arnal & otros, 1992; De Simankas, 1998; Duhalde, 1998). Incluso cuando se concibe a los docentes como posibles investigadores las posiciones acerca de las posibilidades de estos para investigar varían dependiendo de los niveles educativos en los que éstos trabajen y de la formación profesional que posean.

En todos los casos, la incorporación de la investigación educativa a la práctica docente supone un cambio en la concepción acerca de esta última y del trabajo docente mismo que no es inmediato y muchas veces se contrapone a las funciones que tradicionalmente han sido asignadas al colectivo docente y a las instituciones a las cuales pertenece. Así mismo supone la incorporación al campo de la investigación educativa de nuevos agentes e instituciones históricamente relegadas y la consiguiente redefinición de la estructura del campo mismo. En este sentido, a pesar de los desarrollos teóricos y de las prácticas de investigación que algunos docentes realizan, el avance efectivo de ésta aún no se encuentra consolidado en todos los niveles educativos.

En Argentina en las instituciones formadoras de docentes de nivel superior no universitario (en adelante IFD)¹ -a diferencia de las instituciones universitarias- la investigación educativa no es una práctica habitual ni consolidada. De hecho Juan Carlos Serra señala que hasta la década del noventa la investigación educativa constituía una práctica casi exclusiva de las universidades y sólo excepcional en los IFD (2011).

¹La Ley de Educación Nacional N° 26.206/06 ya no distingue entre las instituciones de nivel superior universitario y las de nivel superior no universitario, sino que se refiere a universidades, institutos universitarios e institutos de educación superior. Dentro de estos últimos se incluyen los IFD. Sin embargo, en esta investigación nos referiremos al nivel superior no universitario dado que es la denominación con la cual quienes pertenecen a estas instituciones continúan nombrándose y la cual utiliza muchas veces en sus resoluciones el Ministerio de Educación de la Nación.

En relación a las normativas que regulan las funciones de estas instituciones los años noventa constituyen un punto de inflexión dado que el Estado Nacional comienza a implementar políticas orientadas a ampliar las funciones de los IFD e incluir entre las mismas a la investigación educativa. Las políticas sucesivamente promulgadas se diferenciaron entre sí según el tono de la propuesta: algunas invitaron a la ampliación de las prácticas de los institutos mientras que otras la exigieron. Como corolario de una serie de normativas que desarrollaremos a continuación, la Ley de Educación Nacional (LEN) y la Resolución N° 30/07 del Consejo Federal de Educación (CFE) formalizaron la incorporación de la investigación educativa como una de las funciones del Sistema de Formación Docente de nuestro país. Diana Milstein advierte que si bien durante las últimas dos décadas en las instituciones formadoras de docentes han existido una serie de acciones respecto del desarrollo de la investigación educativa éstas no permitieron construir una tradición de investigación. Esta situación ha generado un espacio desarticulado, fragmentado y desorganizado bajo el cual se dificulta sostener prácticas de investigación sistemáticas (2007: 2).

En relación al escenario nacional, los IFD de la provincia de Río Negro poseen mayor trayectoria respecto de la investigación educativa que los demás institutos del país. En esta provincia, la Ley N° 2288/88 reconoció a la investigación como una función sustantiva de estas instituciones que debía acompañar a las de formación, capacitación y extensión incluso antes de que lo hagan las normativas nacionales. Además la jurisdicción intentó garantizar condiciones concretas para que los profesores de los institutos pudieran investigar. Estos factores posicionan a los institutos rionegrinos en un lugar privilegiado para el análisis de temáticas vinculadas a la investigación educativa en estas instituciones.

En este contexto, el problema que articula esta investigación parte de considerar la investigación educativa como un campo de lucha atravesado por relaciones de saber y de poder y constituido por diversos agentes e instituciones que luchan y ponen en juego estrategias en búsqueda de un interés específico (Bourdieu & Wacquant, 2008). Las políticas de los años noventa incorporaron al campo de la investigación educativa de nuestro país a nuevas instituciones y agentes. Esto generó modificaciones en la estructura del mismo al tiempo que las definiciones hegemónicas acerca de qué es investigar en educación y quiénes son los agentes habilitados para hacerlo se vieron cuestionadas. El estudio de estos aspectos resulta sumamente significativo para enriquecer la comprensión de la estructura y dinámica actual del campo de la investigación educativa en nuestro país.

De este modo, la investigación se orienta a analizar el campo de la investigación educativa desde la perspectiva de las docentes investigadoras de los IFD. Específicamente profundiza en la descripción y comparación de las concepciones que estos agentes poseen acerca de la investigación educativa y de sus prácticas, como así también en el análisis de las prácticas de investigación que realizan. Ante una función que

resulta novedosa en las instituciones formadoras de docentes de nivel superior no universitario nos preguntamos ¿Quiénes son estos docentes que deciden investigar en los IFD? ¿Cuáles son los sentidos que le otorgan a la investigación educativa? ¿Cuáles son las formas en que se organizan para desarrollar esta práctica y los modos efectivos en los cuales se lleva a cabo? ¿Cuáles son los intereses en juego que movilizan a estos agentes para investigar en educación? ¿Cómo se posicionan al interior del campo de la investigación educativa? ¿Qué estrategias ponen en juego para construir e incrementar su legitimidad como investigadores en un campo que tradicionalmente los ha excluido? ¿Cuáles son sus visiones acerca de las instituciones universitarias, sus profesores investigadores y sus prácticas de investigación? Estos y otros interrogantes que se desprenden de la problemática esbozada son los que han constituido los hilos conductores de este trabajo.

Para abordarlos nos propusimos como objetivo general explorar y analizar las concepciones acerca de la investigación educativa y las prácticas de investigación educativa de las docentes investigadoras de instituciones formadoras de docentes de nivel superior no universitario de Bariloche². De aquí se derivaron tres objetivos específicos. El primero se orientó a identificar y analizar los sentidos asignados a la investigación educativa en función de su significado, de sus finalidades y de las formas de entender el rol del docente, el rol del investigador y sus posibles relaciones. El segundo se concentró en caracterizar las prácticas de investigación educativa teniendo en cuenta los marcos normativos e institucionales, las formas de organización y los modos en que la misma es realizada por las docentes investigadoras de instituciones formadoras de docentes de nivel superior no universitario de Bariloche. El tercer objetivo específico se propuso describir, a partir del reporte de nuestras entrevistadas, las prácticas de investigación educativa considerando motivaciones, intereses, capitales en juego y estrategias que ponen en marcha para resguardar sus posiciones en este campo.

La construcción de nuestro problema se completó con el diseño de una estrategia cualitativa que nos permitió abordar las visiones de estos agentes que se incorporaron recientemente al campo de la investigación educativa: las docentes que investigan y pertenecen a los IFD. El trabajo de campo tuvo lugar en el único instituto de la ciudad de Bariloche que forma docentes para la modalidad de educación especial y para los niveles

²El abordaje de la cuestión de género en el trabajo docente o de la feminización de la docencia excede los objetivos de esta investigación. Sin embargo no podemos dejar de advertir como característica distintiva de nuestra muestra el hecho de que esté conformada sólo por mujeres. Al respecto en el Capítulo 3 mencionamos algunos estudios que abordan la cuestión de género en el trabajo docente y particularmente en los IFD de nuestro país y que nos permiten comprender las particularidades de nuestra muestra.

obligatorios del sistema educativo: inicial y primaria. Allí entrevistamos a dieciocho profesoras que investigan y a la Coordinadora de Investigación y Extensión de la institución. Además, la estrategia metodológica se completó en primer lugar, con la observación de todas las reuniones plenarios en las cuales se abordó la investigación educativa entre febrero de 2013 y junio de 2014. En segundo lugar, se analizaron las normativas nacionales, jurisdiccionales e institucionales y otros documentos facilitados por el equipo directivo del IFD Bariloche y por las entrevistadas. Por otra parte, llevamos a cabo entrevistas con informantes clave. En el marco de este escrito se podrá observar que la entrevista que mantuvimos con la Secretaria de Investigación de la universidad con mayor trayectoria en la localidad nos permitió poner en relación lo que sucede en los IFD y en las universidades respecto de la investigación educativa.

Por último, el presente trabajo está organizado de la siguiente manera: el capítulo introductorio permite contextualizar el objeto de estudio a partir de una descripción sobre la forma en que la investigación educativa fue incorporada en los IFD de nivel superior no universitario de nuestro país y de las particularidades que caracterizan al de Bariloche.

Los siguientes capítulos presentan el objeto de estudio construido sobre una doble pertenencia teórica: los análisis que nos permitieron profundizar en la noción de campo y los que nos permitieron ahondar en las concepciones acerca de la investigación educativa.

El capítulo 3 desarrolla la estrategia metodológica seguida y reflexiona sobre la adecuación de su uso en esta investigación. Allí se especifica la población bajo estudio, los instrumentos de recolección y el tratamiento y análisis de los datos.

La segunda parte de esta tesis se concentra en el análisis de los datos obtenidos en función de los objetivos propuestos. El capítulo 4 analiza las concepciones acerca de la investigación educativa que poseen las docentes investigadoras del IFD Bariloche a partir de tres dimensiones. La primera de ellas aborda los sentidos que las entrevistadas le asignan a la investigación educativa cuando definen a este término de forma restringida o amplia. La segunda dimensión da cuenta de las finalidades que para las docentes investigadoras de este instituto tiene la investigación educativa. La tercera dimensión analiza por un lado los sentidos que estas profesoras le asignan al oficio del docente, al oficio del investigador y por el otro, las posibles relaciones entre ambos oficios.

Por otra parte, el capítulo 5 focaliza en el análisis de las prácticas de investigación educativa de estas docentes investigadoras. Este apartado inicia con el desarrollo de la organización normativa e institucional que encuadra a las prácticas de investigación educativa en los IFD de la provincia de Río Negro y particularmente en el de Bariloche. Luego analiza las prácticas de investigación educativa de las docentes investigadoras de este instituto desde su propia perspectiva. Para ello en primer lugar aborda las motivaciones y los intereses que llevan a estas profesoras a investigar. En segundo lugar profundiza en las condiciones que rodean a las prácticas de investigación educativa desde

el relato de las entrevistadas. Posteriormente aborda el lugar que para las docentes investigadoras ocupan las prácticas de investigación educativa en función de las relaciones que se establecen entre éstas y las prácticas de formación inicial, de capacitación y de extensión. Por último se analizan las posiciones que asumen las docentes investigadoras del IFD Bariloche al interior del campo de la investigación educativa y las estrategias que utilizan para preservarlas desde un doble abordaje. Por un lado, desde el análisis de las visiones que las entrevistadas poseen respecto de las instituciones universitarias, sus profesores investigadores y sus prácticas de investigación. Y por otro lado, a partir del abordaje de las particularidades que para las entrevistadas tienen las prácticas de investigación educativa que se realizan en y desde los IFD en comparación con las que se desarrollan en y desde las universidades.

En el capítulo final se esbozan algunas reflexiones tendientes a destacar los aportes más relevantes de la investigación y la formulación de nuevos interrogantes que emergen de la misma. En este apartado se resaltan los aportes más significativos de esta investigación para el enriquecimiento de la comprensión de la estructura y dinámica actual del campo de la investigación educativa en el contexto local desde la visión de aquellos agentes recientemente incorporados al mismo.

1.1.La incorporación de la investigación educativa en las instituciones formadoras de docentes de nivel superior no universitario de Argentina y las particularidades de los IFD de Río Negro

Históricamente, las instituciones formadoras de docentes de nivel superior no universitario en nuestro país concentraron sus prácticas en la formación docente inicial. Recién a partir de la década del noventa comenzaron a promulgarse políticas educativas con la finalidad de ampliar y diversificar las funciones tradicionalmente asignadas a los institutos e incorporar no sólo a la investigación educativa sino también a la capacitación y a la extensión. Hasta ese momento los IFD que investigaban constituían una excepción y la investigación educativa era patrimonio exclusivo de las universidades (Serra, 2011:102).

A partir de estas normativas y la consecuente incorporación de nuevas instituciones y agentes al campo de la investigación educativa, se produjeron modificaciones, nuevas relaciones y tensiones dentro del mismo. Este nuevo marco normativo habilitó a los IFD y a sus docentes a investigar en educación pero en muchos casos no se implementaron políticas que garantizaran las condiciones necesarias para hacerlo.

En este contexto, el IFD Bariloche y los demás institutos de la provincia de Río Negro constituyen casos particulares dado que si bien se vieron atravesados en gran medida por las normativas nacionales, poseen una historia distintiva en relación a la ampliación de

funciones y específicamente en relación a la incorporación de la investigación educativa que incluso antecedió a las políticas nacionales de los años noventa.

A los fines de esta investigación detallaremos las normativas nacionales que se orientaron a incorporar la investigación como una función propia de estas instituciones y plantearemos los alcances y las consecuencias que estas políticas generaron. Esto nos permitirá contextualizar la forma en que la investigación educativa se fue incorporando en los IFD del país y al mismo tiempo enriquecer la comprensión de las particularidades del caso de los institutos de la provincia de Río Negro.

En esta reconstrucción, el Programa de Transformación de la Formación Docente (PTFD) constituyó el primer antecedente de importancia. Fue implementado entre 1991 y 1995 en todos los IFD que ofrecían carreras de formación docente de nivel inicial y de nivel primario de diez jurisdicciones³ y fue adaptando sus metas iniciales en función del nuevo contexto establecido por la transferencia de los sistemas educativos a las provincias (Ley de Transferencia de Servicios Educativos de la República Argentina N°24.029/91⁴). El objetivo principal del PTFD fue ampliar las funciones de los IFD sumando a la formación docente inicial las actividades de formación docente continua y de investigación. En sus lineamientos se sugería que esta ampliación de funciones fuera acompañada del otorgamiento de horas destinadas a cubrir las nuevas actividades y de la creación en la estructura organizativa de los institutos de dependencias encargadas de coordinarlas.

El marco normativo en educación estaba constituido por la Ley Federal de Educación N° 24.195/93 y la Ley de Educación Superior N° 24.521/95 (ésta última aún en vigencia). El Título III, capítulo V, artículo n°19 de la Ley Federal de Educación establecía como uno de los objetivos de la formación docente el de “*formar investigadores*”. De igual modo, la Ley de Educación Superior estableció en el artículo n°21 que las instituciones de formación docente debían garantizar el perfeccionamiento y la actualización de los docentes en actividad y promover el desarrollo de investigaciones educativas. En ambas normativas se introdujeron cambios específicos en torno a estas instituciones ya la investigación educativa: Por un lado, esta práctica se instituyó como propia de estas instituciones y por otro, se amplió la finalidad de las mismas hacia - no únicamente la formación de docentes- la formación de *docentes investigadores*.

En consonancia con estas normativas nacionales, el Consejo Federal de Cultura y Educación (CFCyE) aprobó entre 1993 y 1997 una serie de resoluciones tendientes a

³Las jurisdicciones que participaron del PTFD fueron Catamarca, Formosa, La Rioja, Mendoza, Neuquén, Salta, San Juan, Santiago del Estero, Tucumán y Tierra del Fuego.

⁴En el marco de la transferencia de los sistemas educativos a los niveles provinciales es relevante señalar que los IFD de la provincia de Río Negro desde su propia creación estuvieron a cargo de la jurisdicción, a excepción del actual IFD de El Bolsón que formaba parte de la órbita privada ya que pertenecía inicialmente a la orden franciscana. El mismo fue cedido por ésta a la provincia de Río Negro en el año 1987.

promover y regular la ampliación de funciones en los institutos. En lo que respecta a la investigación educativa resulta central referirse a las resoluciones N° 36/94, N° 52/96, N° 63/97 y N° 116/99 ya que las mismas introdujeron cambios significativos en relación a esta práctica.

La Resolución N° 36/94 aprobó la constitución de la Red Federal de Formación Docente Continua y estableció en el Acuerdo A-9 los criterios de acreditación de las instituciones formadoras de docentes de nivel superior no universitario. Entre estos criterios se incluyó *“la producción científica y académica de cada establecimiento y/o de sus docentes y directivos (investigaciones y publicaciones), tomando en cuenta las posibilidades del contexto socio-económico -cultural de la zona/región”*. En relación a los criterios organizativos de las instituciones se expresó que deberían organizarse departamentos o programas vinculados a las tareas de formación docente continua y de investigación y desarrollo.

Una característica distintiva de este documento fue que la incorporación de la investigación educativa ya no constituía una recomendación sino que se transformó en un requisito para la acreditación de los institutos en la Red. Así mismo y a diferencia del PTFD que en sus inicios proponía la generación de condiciones para incorporar las nuevas funciones, aquí se impuso esta política de acreditación sin tomar en cuenta las condiciones reales de cada institución. Esto se reforzó con la Resolución N° 52/96, la cual aprobó el documento A-11 que ratificó taxativamente en el punto 2.6 que: *“todas las instituciones de formación docente deberán cumplimentar los criterios establecidos en el Acuerdo A-9”*. Por lo tanto, a partir de ese momento todos los IFD debían asumir, entre otras funciones, la producción científico y académica.

Otra resolución relevante fue la N° 63/97 que aprobó el documento A-14 titulado *“Transformación gradual y progresiva de la formación docente continua”*. En el mismo se establecieron tres funciones articuladas para la formación docente: la formación docente inicial; la capacitación, actualización y perfeccionamiento de docentes; y la promoción e investigación y desarrollo de la educación. Esta última fue concebida en estrecha relación con las otras dos funciones y tenía el propósito de introducir las herramientas propias de la investigación en:

“El análisis de las situaciones cotidianas de las escuelas, como así también en el diseño, la implementación y la evaluación de estrategias superadoras. Permite recoger, sistematizar, evaluar y difundir experiencias innovadoras de docentes y escuelas. Contribuye, además, a la generación de marcos conceptuales que fundamentan diferentes cursos de acción.”

Así mismo se estableció la existencia de dos perfiles de instituciones formadoras de docentes: las que asumían las tres funciones y las que asumían sólo dos de ellas

(capacitación, actualización y perfeccionamiento de docentes y promoción e investigación y desarrollo de la educación). De esta manera, la investigación educativa se instaló normativamente como una función ineludible de estas instituciones.

Por último, la Resolución N° 116/99 aprobó las pautas para la implementación de la función de investigación en un documento titulado “Especificaciones sobre la función de investigación”. En el mismo se resaltó la necesidad de que las investigaciones realizadas desde las instituciones formadoras de docentes *“se orienten a las problemáticas y demandas detectadas en las escuelas y mantengan estrecha relación con las solicitudes de asistencia técnica hacia el IFD”*. Y en ese sentido afirmó que la investigación debía ser interpretada *“desde una perspectiva colaborativa con las escuelas”* aunque nada decía acerca de las condiciones que requerían los institutos para desarrollarla.

Estas resoluciones hicieron recaer la responsabilidad de incorporar las nuevas funciones directamente en cada una de las instituciones al tiempo que el Estado se desentendió de esa tarea (Op. Cit.:9). De hecho, la ampliación de funciones fue pensada como un requisito homogéneo que debían cumplir todas las instituciones independientemente de sus condiciones particulares. Distintas investigaciones coinciden en señalar que los resultados de estas políticas difirieron significativamente entre los institutos y las jurisdicciones. Específicamente en lo que concierne a la investigación educativa, el informe de la Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DINIECE) del Ministerio de Educación de la Nación del año 2005 estableció que sólo el 21% de las instituciones formadoras de docentes del país en el año 2003 realizaban actividades de investigación, lo cual da cuenta de las dificultades reales para incorporar esta práctica en los institutos.

Al iniciarse la década del dos mil se evidencia en las políticas educativas estatales un viraje en la concepción respecto de la formación docente. El escenario de la educación superior no universitaria comienza a caracterizarse como sumamente heterogéneo y fragmentado característica que no sólo fue atribuida a las políticas de los noventa sino que fue reconocido como una característica histórica de este nivel (Resolución N° 223/04 del CFE). En este contexto comenzó a pensarse a la formación docente como un sistema que debía tener cierta unidad a nivel nacional sin que esto suponga desconocer particularidades. En relación a la ampliación de las funciones de los institutos se reconoció la necesidad de que las mismas fueran acompañadas desde el Estado Nacional con la generación de condiciones concretas e incorporadas gradualmente en función de las características, necesidades y posibilidades particulares de cada institución.

En el año 2006 se aprobó la Ley de Educación Nacional (LEN) N° 26.206, que en su capítulo II, destinado a la Formación Docente establecía que: *“es parte constitutiva del nivel de Educación Superior y tiene como funciones, entre otras, la formación docente inicial, la formación docente continua, el apoyo pedagógico a las escuelas y la*

*investigación educativa*⁵. En el artículo subsiguiente planteaba como objetivo de la política nacional de formación docente, entre otros, el de:

“Incentivar la investigación y la innovación educativa vinculadas con las tareas de enseñanza, la experimentación y sistematización de propuestas que aporten a la reflexión sobre la práctica y a la renovación de las experiencias escolares”.

En este sentido, la necesidad de incentivar la investigación educativa fue asumida como parte de la política nacional de formación docente y ya no como una obligación de cada uno de los institutos. Estas propuestas se acompañaron por la creación del Instituto Nacional de Formación Docente (INFD) como organismo responsable de *“impulsar y desarrollar acciones de investigación y un laboratorio de la formación”* entre otras tareas.

Posteriormente, la Resolución N° 27/07 aprobó el Primer Plan Nacional de Formación Docente 2007-2010 que definió tres áreas prioritarias de acción: desarrollo institucional, desarrollo profesional y desarrollo curricular y formación continua. Dentro de la última se incluyó a la investigación educativa, reconociendo que la pretensión de las normativas nacionales de la década anterior, de instalar a la misma en las instituciones formadoras de docentes había generado diversas dificultades. Ante esto se propuso como estrategia fortalecer el desarrollo de investigaciones pedagógicas, la sistematización y la publicación de experiencias innovadoras.

En esta misma línea, la Resolución N°30/07 enumeró diez funciones como propias del sistema de formación docente entre las que se encuentra *“la investigación de temáticas vinculadas a la enseñanza, el trabajo docente y la formación docente”*. En esta normativa se ampliaron notablemente las funciones de los IFD al tiempo que se afirmaba que las mismas no agotaban las posibilidades de cada uno de los institutos y que tampoco suponía que una institución debía asumirlas en su totalidad ya que estaban planteadas como funciones propias del sistema formador en su conjunto. En este sentido, en el artículo n°3 se estableció que *“la ampliación y diversificación de las funciones del sistema formador será en relación con el mapa de necesidades del sistema educativo y de las condiciones y posibilidades de las instituciones formadoras”*. En concordancia con ello el artículo n° 12 dejó sin efecto *“los ítems referidos a organización institucional y funciones de la Formación Docente de los acuerdos A 3, A 9, A 11 y A 14”* que desarrollamos con anterioridad. En uno de los dos documentos que aprobó esta resolución se profundizó el cambio de perspectiva de estas normativas respecto de las de la década del noventa al afirmarse que: *“tendrá sentido sostener políticas que promuevan la ampliación de funciones, en la medida en que esta ampliación deje de considerarse un requisito que todas las instituciones formadoras deben cumplir de la misma manera”*. Por lo tanto, la

⁵En la LEN también se incorpora un cambio relevante en la forma de nombrar a los IFD. Al respecto, ver nota al pie 1.

investigación educativa ya no fue concebida como una obligación sino como una función posible que debería incorporarse si el análisis del contexto institucional lo recomendaba. Al respecto se afirmó que aquellos institutos que la incorporasen tendrían la ventaja de poder generar instancias de producción de conocimientos sobre la formación docente que solían estar ausentes en las investigaciones universitarias y que podrían impactar positivamente en las prácticas de formación inicial. Por lo tanto, desde las normativas nacionales se introdujeron diferencias entre las investigaciones que se desarrollaban en las distintas instituciones de nivel superior. Así mismo en estos documentos se advirtió que la investigación constituía una de las tareas más complejas de incorporar en las instituciones que no tenían experiencia en relación a la misma por lo que en esos casos se requería garantizar no sólo las condiciones materiales sino además promover el desarrollo de estos procesos y considerar los tiempos que conlleva su implementación.

En este sentido, estas últimas normativas flexibilizaron los parámetros para incorporar la función de la investigación dentro de estas instituciones y comenzaron a acompañarla con políticas concretas. Una de ellas se concretizó en la creación del área de investigación educativa dentro del INFD encargada de “*contribuir al fortalecimiento de la función de investigación en el sistema formador*”⁶. Este objetivo se acompañó de la definición de algunas líneas de trabajo que incidieron directamente en las posibilidades de desarrollar y fortalecer la investigación en los IFD, tales como las convocatorias para financiar proyectos de investigación, la generación de materiales orientadores para la investigación educativa y la posibilidad de acceder a un centro de documentación virtual, entre otras.

En el año 2011, la Resolución N° 140 aprobó los lineamientos federales para el planeamiento y la organización institucional del sistema formador y estableció que cada jurisdicción garantizaría la cobertura gradual de las distintas funciones del sistema formador, sin negar las posibilidades de diversificación establecidas en la Resolución N° 30/07. Así mismo se señaló que estas funciones podían ser realizadas de forma permanente o a término y que las jurisdicciones deberían incluir en sus presupuestos anuales recursos destinados a cargos y horas para que las mismas puedan efectivizarse.

Por otra parte, el Plan Nacional de Formación Docente 2012-2015 actualmente en vigencia y aprobado mediante Resolución N° 167/12 aún contaba entre sus líneas de trabajo con “*el fortalecimiento de la formación continua y de la investigación*”. Dentro de esta política se definieron algunas líneas de acción específicamente vinculadas a la investigación educativa: “*Fomento a la función de investigación en los ISFD, producción de conocimiento en áreas de vacancia relacionadas con la formación docente y articulación entre las acciones de investigación, desarrollo curricular, formación continua y TIC*”.

⁶Página web <http://portales.educacion.gov.ar/infid/investigacion-en-formacion-docente/>

La Resolución N° 188/12 que definió el Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente retomó las políticas de la normativa anterior detallando para la investigación los logros esperados, las incumbencias y responsabilidades nacionales y jurisdiccionales.

Por último, la Resolución N° 201/13 aprobó el Programa Nacional de Formación Permanente 2013-2016 destinado a todos los docentes de los niveles obligatorios del sistema educativo y del nivel de educación superior. Entre sus objetivos se encuentra el de *“promover la producción y circulación de conocimiento e innovación pedagógica generada en las escuelas y en otros ámbitos académicos”*. Así, se concibió a la investigación educativa como una estrategia posible para ello. En este documento se detallaron además, los núcleos temáticos a abordar acordados federalmente. Específicamente en lo que refiere al nivel de educación superior uno de ellos fue “la investigación educativa”, cuyos destinatarios eran los supervisores, equipos directivos y docentes.

En este sentido, en las últimas normativas nacionales destinadas a los IFD de nivel superior no universitario continuó incorporándose como un eje de trabajo la investigación educativa y se reconoció la necesidad de su incorporación gradual, en función de las posibilidades del contexto específico y de acompañamiento en la generación de condiciones necesarias para investigar.

La reconstrucción de la forma en que la investigación educativa fue incorporada como práctica propia de las instituciones formadoras de docentes de nuestro país nos permite contextualizar y comprender con mayor profundidad la problemática que abordamos en esta tesis. En la mayor parte de los institutos esta práctica fue impuesta “desde arriba” en tanto obligación sin la generación de condiciones materiales y simbólicas necesarias para un verdadero desarrollo. Los resultados de las políticas de la década del noventa generaron condiciones diversas en las distintas jurisdicciones y el sistema nacional formador de docentes fue considerado a principios de la década pasada como un sistema con un alto grado de heterogeneidad y fragmentación. Estas evaluaciones produjeron un giro en las políticas nacionales destinadas a este nivel educativo procurando, por un lado, implementar acciones que permitieran ampliar progresivamente las funciones de los IFD según sus prioridades y necesidades contextuales y por el otro, acompañar este proceso desde el Estado.

Algunos estudios aportaron datos interesantes respecto del estado de desarrollo de la investigación educativa en los IFD correspondientes a los últimos años. En párrafos anteriores señalamos que el relevamiento de 2003 de la DINIECE estableció que sólo el 21% de los IFD del país admitieron realizar investigación. Esta cifra se elevó a 31% en el año 2007, lo cual equivale a 139 instituciones que incorporaron esta actividad (2005). Una nota distintiva de estos estudios es el señalamiento de que la pertenencia de la institución a determinada jurisdicción parece ser el factor de mayor incidencia en la realización de

actividades de investigación (Serra, 2011.: 15). Por lo tanto, el contexto provincial y las iniciativas de las jurisdicciones influyeron de alguna forma en el desarrollo de esta práctica, más allá de las normativas nacionales.

En relación a las estructuras organizativas de los IFD, en el año 2007 sólo el 18,8% de estas instituciones contaban con un jefe o coordinador de departamento de investigación/extensión, mientras que para el año 2009 esta cifra ascendió a 54%.

Otro dato que nos permite dar cuenta del estado de desarrollo de la investigación educativa en los IFD es el orden de prioridades entre las prácticas que realizan los profesores de estas instituciones. Esto se evidencia en la forma en que se distribuyen las horas de los docentes entre las prácticas de enseñanza, capacitación, investigación y extensión. Datos del año 2007 ubican a la enseñanza como la práctica por excelencia de estas instituciones. Las horas frente a alumnos representan más del 88%, seguidas de las horas de capacitación que constituyen casi un 5%, luego las horas de investigación que alcanzan poco más del 2% y por último, las de extensión que representan un 1,5%. Cabe señalar que entre la capacitación y la investigación se destinaba un 3% de horas a “otras actividades” que no se especificaban por lo que además de estas cuatro funciones los profesores también se encargaban de otras no previstas en las normativas de ese momento (Op. Cit.).

Otro dato relevante para caracterizar el lugar que ocupa la investigación en estas instituciones es la cantidad de horas total que cada instituto destina a esta práctica. Según el relevamiento de la DINIECE (2005) el 25% de los IFD del país destinaban entre 1 y 7 horas semanales a investigar, el 25% destinaba entre 8 y 12 horas, el 25% entre 13 y 28 horas y otro 25% más de 29 horas por semana. Esta dedicación resulta escasa si la comparamos con lo que sucede en el nivel superior universitario, donde un profesor con dedicación exclusiva, es decir, de 40 horas, puede destinar hasta 30 horas para investigar⁷.

Sin embargo y más allá de los datos referidos a la distribución de horas según las prácticas y a la cantidad de horas de investigación por instituto, se evidenciaba un incremento, entre el año 2007 y 2009, de la cantidad de docentes que realizaban investigación ya que el porcentaje de profesores que no poseían horas para investigar descendía de 70% a 50%.

El panorama nacional que se presenta a partir de estos datos nos permite afirmar que la incorporación de la investigación educativa dentro de los IFD se estuvo realizando

⁷Estos datos fueron extraídos de la entrevista con la Secretaria de Investigación de la Universidad Nacional del Comahue, Centro Regional Universitario Bariloche, que hemos realizado en el marco de esta investigación. Si bien son datos correspondientes al año 2013, la entrevistada señaló que la cantidad de horas que se pueden destinar a investigar dentro de esa institución no ha variado en los últimos tiempos. Así mismo, estos datos coinciden con los relevados por Serra (2011:29).

de forma gradual en los últimos tiempos. Sin embargo, resulta evidente que esta práctica ocupa un lugar relegado respecto de otras funciones como las de enseñanza o capacitación, lo cual nos alerta acerca de las posibilidades reales de consolidarla. Por último, se evidencia la heterogeneidad existente entre las distintas jurisdicciones y la forma en que las políticas provinciales influyen positiva o negativamente en el desarrollo y consolidación de las nuevas funciones, de ahí la importancia de complementar estos estudios nacionales con investigaciones que focalicen en contextos particulares.

En relación a esto cabe destacar que, comparado con los demás institutos del país, los de la provincia de Río Negro poseen características particulares principalmente por dos razones. En primer lugar porque son institutos que desde su creación -1976 en el caso del IFD Bariloche- pertenecen a la jurisdicción, de modo que no se vieron afectados por la Ley de Transferencia de Servicios Educativos de la República Argentina N°24.029/91⁸. En segundo lugar, por la existencia desde el año 1988 de la Ley N° 2288 que estableció el marco normativo por el cual se regirían los IFD de la jurisdicción. La combinación de ambos factores permite observar la larga trayectoria que la provincia tiene a nivel de regulación de las prácticas de los institutos y el lugar relevante que desde fines de la década del ochenta ha ocupado la investigación educativa. Concretamente en dicha ley se la incluyó explícitamente como una de las funciones de estas instituciones, por lo que, a diferencia de lo que ha sucedido en la mayoría de los IFD del país, los de la provincia de Río Negro fueron precursores respecto de la incorporación de esta práctica, sin que esto signifique desconocer las dificultades que aún hoy se presentan para consolidarla. En el artículo n° 31 se definió a la investigación: *“como una actividad propia de la formación de docentes en los Institutos de Formación y Perfeccionamiento Docente. Se promoverá el desarrollo de la investigación fundamentalmente pedagógica y su inserción en la realidad social”*.

Estas definiciones se vieron acompañadas de otras en relación a la organización académica de cada instituto. En el artículo n° 29 se definió que *“en cada Instituto funcionarán dos Departamentos. Uno de Investigación y otro de Capacitación Perfeccionamiento y Actualización Docente”*. El primero de ellos *“coordinará, asesorará y controlará todos los proyectos de investigación que se generen en cada Instituto”*. En el caso de los docentes determinó que quienes tuvieran dedicación de tiempo completo deberían, además de asumir las tareas de formación docente inicial, elaborar un trabajo de investigación, por lo que esta práctica se incluyó como una obligación de los profesores con mayor carga horaria. Así mismo, la entrada en vigencia de esta normativa se vio acompañada de la posibilidad de que los docentes de estas instituciones pudieran destinar

⁸En relación a la situación particular de los IFD de Río Negro respecto de su pertenencia a la jurisdicción aún antes de la entrada en vigencia de la Ley N° 24.029/91, ver nota al pie 4.

tiempo de su carga horaria para investigar. Por lo tanto, además del aval legal intentó crear algunas condiciones concretas para que los profesores de los IFD pudieran investigar.

Por lo tanto, si tenemos en cuenta que las primeras políticas nacionales en relación a la ampliación de las funciones de los IFD se produjeron con el PTFD a partir de 1991 y se expresaron en resoluciones concretas a partir de 1993, se hace evidente la situación particular de los institutos de Río Negro. Es en estas instituciones en donde las condiciones para desarrollar y fomentar la investigación educativa como práctica de propia del sistema de formación docente, tanto a nivel normativo como a nivel de las prácticas concretas, encontraron sus primeros antecedentes, razón por la cual el abordaje de esta temática en los institutos de Río Negro es considerado un observatorio de experiencias que podrían desarrollarse, replicarse y/o evitarse en otros contextos de investigación educativa más novel.

Capítulo 2

2.1. Estado de la cuestión

En el trabajo de revisión bibliográfica hemos identificado y seleccionado los desarrollos vinculados a la investigación educativa y sus conceptos asociados, con el objetivo de construir nuestro problema de investigación a partir del estado de la cuestión al momento de incorporarnos al estudio de la misma.

México posee una gran trayectoria de investigación en temáticas vinculadas con esta investigación. El Consejo Mexicano de Investigación Educativa ha realizado una serie de pesquisas acerca del estado de la investigación educativa que explora los temas de estudio y las producciones generadas en torno a los mismos (Weiss, 2003). En esta serie se apunta a realizar un diagnóstico del estado de conocimiento de la investigación educativa, de los investigadores, de las instituciones y de las condiciones tanto a nivel teórico como empírico. Más allá de que estos estudios centran su análisis en el país mexicano y no abordan los ejes centrales de la presente investigación, han constituido un antecedente relevante para pensar a la investigación educativa como un campo conformado por múltiples instituciones, actores y prácticas. En esta línea, Alicia Colina y Raúl Osorio (2004) indagan acerca de los agentes de la investigación educativa de ese país. Para eso, utilizan la perspectiva epistemológica y conceptual de Pierre Bourdieu, desarrollan un enfoque mixto que les permite caracterizar a los agentes desde una mirada macro y micro. Dicha investigación ha demostrado la fertilidad de la teoría de este autor para el análisis de nuestro objeto de estudio, el cual adopta la mirada bourdieusiana y se concentra en las concepciones de los docentes investigadores como agentes involucrados en el campo de la investigación educativa. Por su parte, Ricardo Sánchez Puentes (1990) realiza un estudio que constituye un rastreo histórico acerca de la aparición de la investigación educativa en el contexto de las universidades mexicanas con el fin de brindar un contexto socio-histórico que permita entender el origen y el desarrollo de la investigación educativa en ese país. En este caso el análisis realizado nos sirvió de referencia para describir la forma en que fue incorporada la investigación educativa en las instituciones formadoras de docentes de nivel superior no universitario en nuestro país.

En Colombia, Ancízar Munevar y Quintero Corzo (2000) analizan las relaciones y las diferencias entre el maestro y el investigador a nivel teórico para luego focalizar en la formación del profesorado a nivel de la investigación. Estos autores utilizan la noción de docente investigador y abordan temas vinculados a la investigación educativa. Sus aportes radican en la profundización del análisis de la formación en investigación pero sin

embargo, no indagan sobre las prácticas concretas de investigación de los docentes formadores.

Uno de los antecedentes más relevantes producidos en nuestro país lo constituye el valioso aporte de Mariano Palamidessi (2002, 2003). El autor realiza una caracterización del campo de la investigación educativa en Argentina durante el período 1990-2000 describiendo la producción, los productores y las agencias que realizan investigación en el campo educativo. Palamidessi (2008) ofrece un panorama general de la investigación acerca de la educación de nuestro país en el cual se caracteriza a las instituciones en las cuales se desarrolla la producción de conocimientos sobre la educación, identificando áreas estudiadas y de vacancia. Así mismo, se describe la complejidad de los vínculos entre las instancias de producción, circulación y uso de dicho conocimiento por parte de las dependencias estatales. De esta forma, el autor ofrece una excelente descripción de este campo pero no particulariza en la mirada de los propios actores involucrados, aspecto central de la presente investigación.

Por su parte, Pedro Enríquez (2007) problematiza la figura del docente investigador a partir de un relevamiento de los trabajos teóricos vinculados a esa noción para luego profundizar en la elaboración de una propuesta para la formación inicial en metodología de la investigación de los docentes investigadores. El aporte más significativo de este trabajo en relación a nuestra tesis es la categorización que construye el autor para dar cuenta de los distintos significados con los que varios autores se refieren al “docente investigador” y a las distintas formas de concebir la articulación entre la práctica docente y la práctica de investigación. Esta tipología teórica ha sido crucial para el trabajo empírico de esta tesis pues sirvió de base de comparación para analizar las categorías nativas de las entrevistadas.

El Equipo de Investigación Escuela Marina Vilte (2007) ha indagado acerca de la identidad de los educadores que estaban transitando un proceso de formación en investigación educativa. En este trabajo se investiga acerca de las representaciones que estos docentes tienen sobre su propia identidad. En estos estudios se pone en evidencia que los docentes que investigan perciben las relaciones jerárquicas que existen dentro del campo de la investigación educativa y que suelen favorecer en mayor medida a los investigadores universitarios. De ahí la importancia de tomarlos como referencia para nuestra tesis y complementar en nuestro estudio, los resultados adquiridos por este equipo, con el análisis de las representaciones de los docentes investigadores pero también con las prácticas de investigación de los mismos.

Otros estudios focalizan su mirada en los IFD del país tal como lo hacemos en esta investigación. Al respecto, Juan Carlos Serra (2011) presenta el informe final de un estudio acerca de la investigación en los IFD del país realizada por requerimiento del INFD durante el año 2009. Los objetivos del estudio apuntaron a conocer las condiciones y

características de la investigación desarrollada en el marco de los IFD, sistematizar información en relación a la vinculación entre investigación y formación docente y analizar las condiciones institucionales que favorecen la articulación entre investigación educativa y formación docente. Para ello utilizaron principalmente una estrategia cuantitativa vinculada al análisis del Relevamiento Anual de la Red Federal de Información Educativa del año 2007 y de las encuestas administradas por internet a los referentes de los institutos. Estos aspectos se complementaron con la realización de entrevistas abiertas a la misma población. Este estudio constituye un antecedente sumamente relevante dado que aporta un panorama general acerca del estado de la investigación educativa en los IFD del país, sus condiciones y recursos, como así también avanza en relación a las concepciones que acerca de la investigación poseen los directores de estas instituciones. Una de las hipótesis centrales del estudio es que el desarrollo de la investigación no depende sólo de las condiciones materiales disponibles sino que también se vincula a las concepciones que orientan su realización. Sin embargo, las concepciones a las que se hace referencia se relacionan con lo que expresan los directivos de los IFD pero no con lo que expresan los propios agentes de la investigación educativa, es decir, los docentes que investigan en el marco de estas instituciones, aspecto que profundizamos en esta tesis.

Guillermo Ruiz, Nancy Cardinaux, Andrea Molinari, Martha Rodríguez, Mariano Brizuela, Claudia Muiños, Cristina Quiroga, María Ruiz, Marcelo Schmidt & Susana Schoo (2008) realizaron una investigación con sede en el Instituto de Investigaciones en Psicología de la Universidad de Buenos Aires, orientada a estudiar los cambios que las normas y las políticas educativas impulsan y las condiciones que favorecen o entorpecen dichos cambios. Los autores analizan específicamente la introducción de las actividades de investigación en el marco de los IFD de nuestro país. Inicialmente analizan una serie de normativas nacionales que a fines de 1990 introducen como novedad una nueva función para los institutos: la investigación. Posteriormente, describen las normativas nacionales promulgadas en los años 2006 y 2007 por el CFE y las políticas implementadas por la provincia de Buenos Aires y por el Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires en relación a la investigación en el marco de los institutos. La principal contribución de este estudio para los fines de esta tesis, es la presentación y sistematización de las primeras políticas educativas nacionales que pretendieron incorporar a la investigación educativa como una función propia de estas instituciones.

Por su parte, Diana Milstein (2007) contextualiza la investigación educativa en el marco de los IFD y señala que no han existido políticas educativas sostenidas que permitan construir una tradición de investigación en este nivel y que, si bien, existen producciones aisladas, las mismas no han sido sistematizadas. Este antecedente resulta relevante ya que caracteriza a la práctica de la investigación educativa en el marco de las

instituciones formadoras de docentes y señala las limitaciones y los obstáculos para el desarrollo de la misma.

El estudio de Mariana Landau (2003) acerca de las temáticas y las formas en que se desarrolla la investigación en los IFD constituye otro aporte interesante. En el mismo se analizan los resúmenes de investigación de universidades, centros de investigación e IFD del país realizadas entre 1992 y 2001 y enviadas a la Unidad de Investigaciones Educativas para formar parte del Relevamiento Nacional de Investigaciones del Ministerio de Educación de la Nación. En este sentido, se analiza desde un enfoque cuantitativo el tipo de institución, el ámbito, el nivel educativo, las temáticas y las publicaciones de dichos resúmenes. Si bien el enfoque no es coincidente con el adoptado en esta investigación y las instituciones en las cuales se enmarcan dichos resúmenes no son sólo instituciones formadoras de docentes, consideramos que algunos de los aspectos investigados resultaron relevantes en tanto antecedentes para esta tesis dado que en este estudio se compararon algunas características de investigaciones producidas en o desde el contexto universitario y en o desde los IFD.

Las investigaciones de Pedro Enríquez y Marcelo Romero (2005), Beatriz Royo Volta, Sandra Joffré, Amalia Antonini, Roberto Lorenzini y María Florencia Zanuttini (2008), Susana Argüello (2003), y Susana Agüello, Clemencia Esther Postigo y María del Carmen Rodríguez (2008) resultan particularmente valiosas para pensar los alcances de nuestro estudio ya que dan cuenta de las potencialidades de abordar la investigación educativa en clave local a partir de estudios en instituciones específicas.

Enríquez & Romero (2005) desarrollan a partir del análisis de documentos oficiales una descripción sobre la concepción de docente que subyace en los mismos y su relación con la investigación educativa. Analizan el Estatuto Docente de la provincia de San Luis y dos Proyectos Educativos Institucionales (PEI) de dos IFD de dicha provincia. Lo que hace de este estudio un antecedente valioso para nuestra investigación es que indaga en torno a la injerencia que la investigación educativa tiene en la formación del perfil docente a partir del análisis de los PEI. En este sentido y si bien el análisis se focaliza en las concepciones presentes en estos documentos es una mirada que se complementa con uno de los ejes centrales de esta investigación: las concepciones que los docentes de estas instituciones poseen acerca de la investigación educativa. Royo Volta & otros (2008) realizan una investigación en el Instituto Superior de Profesorado N° 4 "Ángel Carcano", Reconquista, Provincia de Santa Fé. Si bien en la misma el principal objetivo fue reconocer las características de la enseñanza de la investigación desde la perspectiva de los docentes y desde la mirada de los alumnos en el marco del Profesorado en Biología, en el apartado de análisis mencionan dos aspectos que pueden vincularse con nuestra investigación: para qué es necesario hacer investigación y cuáles son los obstáculos que encuentran los docentes para realizarla en el contexto de los IFD. Argüello (2003) analiza

algunos aspectos relacionados a la investigación educativa realizada en el marco del IFD N° 4 de San Salvador de Jujuy. Mediante este estudio se caracteriza la situación de la investigación educativa en dicha institución. Específicamente se describen aspectos que retomamos en nuestra investigación tales como la cantidad de docentes que investigan, la carga horaria que destinan, la materia que tienen a su cargo, la formación que poseen, los problemas de estudio que abordan, la estrategia metodológica que utilizan, entre otros. Por último, Argüello & otros (2004) relatan una experiencia interinstitucional cuyo propósito fue promover la articulación entre Universidad e IFD a través de la función de investigación, específicamente, a través de la evaluación de proyectos de investigación educativa en la provincia de Jujuy. Si bien en el artículo profundizan en la tarea de evaluación de proyectos de investigación y en el rol de evaluadores, abordan tangencialmente algunos aspectos tales como el tipo de proyectos elaborados por los docentes de los IFD, la claridad en la formulación del diseño metodológico de los mismos y el devenir y los cambios en la conformación de los equipos de investigación durante el desarrollo de los proyectos. Así mismo, señalan la carencia de discusiones sistemáticas en los institutos por falta de tiempo y espacio adecuado sobre los problemas específicos que enfrenta cada docente en la tarea investigativa y cómo los resuelve más allá de las dificultades que encuentra, aspectos que buscan ser abordados en esta investigación. En este caso se destaca como positivo el carácter interinstitucional de esta experiencia por lo que también nos ha servido para pensar en los modos posibles en que las instituciones y los agentes del campo de la investigación educativa se relacionan.

En este sentido, los resultados que estos últimos trabajos presentan dan cuenta de cómo partiendo de estudios empíricos en contextos particulares se enriquece la comprensión de las características del campo de la investigación educativo no sólo a nivel local sino también a nivel general.

El trabajo de búsqueda y análisis de investigaciones vinculadas a la problemática que abordamos en esta tesis resultó sumamente valioso para pensar y construir nuestro objeto de estudio y sus dimensiones constitutivas. Por otra parte, el estado del arte que hemos podido reconstruir revela que si bien la investigación educativa constituye un campo fértil de indagación, poco se ha problematizado a nivel local sobre el lugar de las instituciones formadoras de docentes de nivel superior no universitario en este campo, sobre las concepciones que los profesores que investigan tienen acerca de la investigación educativa y sobre las formas en que se organizan y realizan estas prácticas en dichos contextos institucionales, aspectos constitutivos de nuestra investigación.

2.2. Enfoque conceptual acerca del problema

2.2.1. El campo de la investigación educativa

En esta tesis se concibe a la investigación educativa como un campo (Bourdieu & Wacquant, 2008). En este sentido, la conformación del campo de la investigación educativa en Bariloche lleva a caracterizarlo como un uno principalmente compuesto por instituciones y agentes de nivel superior universitario y no universitario. Sin embargo, esto no significa desconocer que también algunos docentes que pertenecen al nivel inicial, primario y secundario investigan objetos educativos en el contexto local. Así mismo, como se ha analizado en el apartado 1.1 de esta tesis los institutos formadores de docentes de nivel superior no universitario y sus agentes se incorporaron en el campo de la investigación educativa recién a principios de la década delnoventa y en casos excepcionales a fines de los ochenta. Esto supone modificaciones en la estructura del mismo ya que hasta esa época las instituciones y los agentes que lo constituían pertenecían en su mayoría al nivel universitario.

Para construir y abordar nuestro objeto de estudio partimos entonces de un modelo de análisis de la sociedad contemporánea que permite concebirla como un conjunto de campos relativamente autónomos pero relacionados entre sí. Específicamente, el campo es definido como:

“Una red o una configuración de relaciones objetivas entre posiciones. Estas posiciones están objetivamente definidas, en su existencia y en las determinaciones que imponen sobre sus ocupantes, agentes o instituciones, por su situación presente y potencial en la estructura de distribución de especies de poder (o capital) cuya posesión ordena el acceso a ventajas específicas que están en juego en el campo, así como por su relación objetiva con otras posiciones (dominación, subordinación, homología, etc.)” (Op. cit: 134).

Partir de esta definición para analizar el campo de la investigación educativa en Bariloche permite entonces entenderlo como un espacio conformado, principalmente, por instituciones y agentes pertenecientes al nivel superior que ocupan posiciones específicas en función de su trayectoria en investigación educativa y del capital cultural y simbólico que poseen.

Además, considerar que las posiciones de los agentes e instituciones, que el estado de las relaciones de fuerza y que la distribución de capital específico entre los mismos son los elementos centrales que definen la estructura del campo de la investigación educativa nos llevó a incluir en nuestro estudio el análisis del factor histórico en relación a la constitución del campo, a atender al lugar específico que ocupan los distintos agentes e instituciones como así también a dar cuenta de los intereses que persiguen y de las estrategias que ponen en juego en función de su posición. La posición dominante o

dominada de estos agentes e instituciones se vincula directamente con el campo de poder que, en definitiva es considerado como un meta campo presente en cada uno de los campos que conforman la sociedad (Chihu Amparán, 1998: 187).

En el contexto local, estas categorías nos han permitido identificar a los investigadores educativos universitarios y sus instituciones como aquellos que ocupan la posición dominante y a los docentes investigadores de otras instituciones y niveles educativos como aquellos que ocupan la posición de dominados. Esto es así no sólo porque los primeros se posicionan a sí mismos en ese lugar sino también porque muchas veces son percibidos por los demás agentes como los habilitados y legitimados para investigar en educación. Por el contrario las posibilidades de que un docente que no pertenece al nivel superior universitario se constituya en investigador son muchas veces puestas en duda incluso por los mismos docentes que investigan.

Cuando Bourdieu se refiere al campo científico advierte que *“es el lugar (es decir, el espacio de juego) de una lucha competitiva que tiene por desafío específico el monopolio de la autoridad científica (...) entendida en el sentido de la capacidad de hablar e intervenir legítimamente (es decir, de manera autorizada y con autoridad) en materia de ciencia”* (1976: 131). Esta definición rompe con la idea de una comunidad científica que funciona armoniosamente y permite concebir a las prácticas científicas como prácticas movilizadas no sólo por un interés intelectual, sino también por un interés político relacionado con el poder que la posesión de esa autoridad científica otorga. En la lucha científica por la definición de la ciencia, quienes ocupan posiciones dominantes son aquellos que han logrado imponer su visión acerca de la ciencia, vinculada directamente con lo que ellos tienen, son y hacen. Esto es posible porque en ningún campo existen instancias que legitimen las instancias de legitimidad. Esta es el producto de la fuerza relativa de los actores y grupos cuyos intereses expresa. Por eso Bourdieu advierte que *“en la medida en que la definición misma de criterios de juicio y de principios de jerarquización refleja la posición en una lucha, nadie es buen juez porque no hay juez que no sea juez y parte”* (Op. Cit.:138). Estas ideas nos llevaron a considerar que lo que está en juego en el campo de la investigación educativa es precisamente la definición acerca de qué es investigar en educación y que estas definiciones se hacen evidentes en las concepciones que los agentes tienen acerca de estas prácticas, razón por la cual el abordaje de las mismas constituyó uno de los objetivos centrales de esta tesis.

Una dimensión que se evidencia como central es la conformada por el componente histórico presente en la estructura del campo. Al respecto Lahire (2005) afirma que la distribución de capital es producto de las relaciones de fuerza entre los agentes e instituciones que a su vez se define en función de las relaciones de fuerzas históricas. Esto significa que las perspectivas y las estrategias de los agentes se comprenden si son concebidos a partir de *“su trayectoria social, su habitus y su posición en el campo”*

(Bourdieu & Wacquant, 2008:32). En el campo de la investigación educativa la perspectiva histórica cobra especial relevancia para la comprensión de las relaciones de fuerza actuales entre las distintas instituciones y agentes vinculados al mismo. En el caso de análisis, considerar el lugar que tradicionalmente ha ocupado la universidad y sus agentes como productores de conocimientos acerca de la educación es fundamental para comprender que la mirada acerca de la investigación educativa de los docentes investigadores del IFD Bariloche se vincula estrechamente con su posición subordinada y con el lugar que ocupan en tanto son “los recién llegados”. Por lo tanto, su posición los obliga a poner en juego estrategias tendientes a defender su legitimidad como investigadores educativos y la validez de los conocimientos que producen. Esto es así porque, tal como adelantáramos, lo que está en juego en el campo de la investigación educativa es precisamente la definición acerca de qué es investigar en educación, ya que en función de cómo sea definida esta práctica se legitiman ciertos agentes, instituciones, prácticas y conocimientos específicos, por lo que las distintas estrategias buscan imponer una definición en particular.

En este sentido, la definición mayormente aceptada se relaciona con los modos tradicionales de investigar. Por lo tanto, no es casual que “la definición” acerca de la investigación educativa sea concordante con cómo ha sido entendida históricamente esta práctica en el marco de las instituciones y los agentes tradicionalmente dedicados a ello: las universidades y los investigadores educativos universitarios. Los demás actores de este campo pertenecientes a otras instituciones y a otros niveles educativos ocupan lugares subordinados encontrándose así en una posición poco favorable para imponer una definición alternativa. Sin embargo, es esperable que los agentes que ocupan posiciones subordinadas intenten ampliar la definición hegemónica acerca de la investigación educativa y que incluso se hagan presentes definiciones alternativas, específicamente en nuestro caso, cuando se trata de un docente que investiga.

Así, estas categorías teóricas nos han permitido dar cuenta de la coexistencia de distintas definiciones en lucha dentro del campo de la investigación educativa. Así mismo, nos permitieron evidenciar que las definiciones de los agentes se construyen en muchos casos en concordancia o en oposición a las definiciones hegemónicas. En este sentido la advertencia de Bourdieu acerca de las diferencias entre las estrategias de los dominantes y los dominados constituyeron otra contribución importante para construir nuestros datos. Este autor afirma que los dominantes suelen poner en marcha estrategias de conservación tendientes a perpetuar el orden establecido en el campo mientras que los dominados pueden recurrir a estrategias de sucesión o de subversión (1976). En el caso de las docentes investigadoras del IFD Bariloche nos orientamos entonces, a identificar estrategias de sucesión y también estrategias de subversión.

Específicamente, incorporamos la perspectiva de Díaz quien retoma la noción de campo de Bourdieu para analizar lo que él denomina el campo intelectual de la educación. Éste se encuentra relacionado con la producción de posiciones en la teoría, investigación y práctica educativa y específicamente “*se refiere a las posiciones, oposiciones y prácticas que surgen de la producción discursiva y no de la reproducción del discurso educativo*” (1995:4).

Esta distinción es relevante para la construcción de nuestro objeto ya que la producción del discurso educativo y su reproducción se dan en dos campos diferentes: el campo intelectual de la educación y el campo pedagógico, respectivamente. En relación a nuestro caso, esto posiciona a los docentes investigadores que articulan y alternan la docencia y la investigación en un lugar particular dado que pertenecen simultáneamente a ambos campos. Díaz subraya la existencia del conflicto de identidades que se produce entre quienes pertenecen a ambos campos cuando se sostiene una rígida clasificación entre la investigación y la docencia, que las identifica con dos lógicas diferentes: la de la producción del discurso educativo (campo intelectual de la educación) y la de su reproducción (campo pedagógico).

La perspectiva de Díaz es enriquecedora para nuestro estudio pues enfoca en las jerarquías existentes entre quienes conforman el campo intelectual de la educación. Específicamente, para el planteo de nuestros objetivos han sido de especial relevancia dos de ellas: las jerarquías que se expresan a partir de las profesiones y las que se vinculan a las instituciones de pertenencia. Estos aspectos nos permiten profundizar la reflexión acerca de la posición subordinada de los docentes investigadores de las instituciones formadoras de docentes a partir de su profesión, usualmente vinculada con un título docente no universitario y del marco institucional al que pertenecen: instituciones en las cuales la práctica de la investigación educativa es novedosa.

Al momento de efectuar algunas precisiones conceptuales, para la construcción y análisis de nuestro objeto de investigación nos hemos apoyado fuertemente en las categorías de capital y *habitus*. Consideramos que su referencia es imprescindible cuando se utiliza el concepto de campo ya que al interior del mismo se produce una lucha por un capital específico al tiempo que en cada campo los agentes poseen *habitus* distintivos.

Al respecto, el capital puede ser entendido como cualquier tipo de recurso que da poder a un agente o institución y por lo tanto, la posibilidad de ser aceptado y legitimado en el campo. Bourdieu señala que el capital puede presentarse bajo tres formas fundamentales, cada una con sus subtipos: el capital económico constituido por los recursos monetarios y financieros, el capital social relacionado con los recursos que un agente posee y puede movilizar en función de su pertenencia a ciertos grupos o redes sociales y el capital cultural vinculado a las disposiciones, conocimientos y hábitos adquiridos a partir del proceso de socialización y que se manifiesta en tres estados:

interiorizado (disposiciones corporales y mentales), objetivado (bienes culturales materiales, libros, escritos, pinturas, etc.) e institucionalizado (reconocimiento institucional a partir de los títulos obtenidos) (1979). A esto se agrega el capital simbólico que es la forma que adopta cualquier capital cuando se lo entiende a partir de categorías de percepción que reconocen su lógica específica (Bourdieu & Wacquant, 2008: 158-159). En este sentido el capital simbólico se logra luego de adquirir otras formas de capital y se vincula con el poder y el prestigio obtenido a partir del reconocimiento de los demás agentes del campo (Colina & Osorio, 2004: 38).

En relación a nuestro objeto de estudio, estas categorías nos permitieron interpretar las motivaciones de las docentes investigadoras a partir del capital cultural que obtienen por los conocimientos producidos y de la manera en que el mismo se transforma en capital simbólico cuando el investigador incrementa su prestigio debido a las investigaciones que realiza. Además nos permitió comprender que en algunas ocasiones se encuentra en juego el capital económico.

Así mismo, si profundizamos en las características de todos los tipos de capital, excepto el económico, veremos que comparten la propiedad de no ser abiertamente reconocidos y por lo tanto, los intercambios deben ser disimulados. Es por ello que, como afirman Colina y Osorio las ganancias y los beneficios de la competencia y la lucha que se produce en los campos usualmente se vinculan con el capital simbólico lo cual hace que el interés por esos beneficios no siempre sea explícito o consciente por parte de los agentes (Op. Cit.).

Esta perspectiva teórica ha sido de utilidad al momento de indagar acerca de los beneficios y de los intereses en juego que las docentes investigadoras conciben en relación a sus prácticas de investigación, ya que en algunos casos resultó particularmente difícil dar cuenta de la existencia de los mismos. En estos casos la posición de Bourdieu acerca de la teoría de la acción humana como interés resultó central. En relación a ello, consideramos con este autor, que los agentes de un campo no actúan calculando conscientemente sus acciones e interacciones y en este punto es donde también entra en juego el segundo concepto mencionado: la noción de *habitus* nos permite comprender que nuestras acciones se fundamentan con mayor frecuencia en el sentido práctico que en el cálculo racional (Bourdieu & Wacquant, 2008.: 40-41).

Específicamente, el *habitus* “consiste en un conjunto de relaciones históricas depositadas dentro de los cuerpos de los individuos bajo la forma de esquemas mentales y corporales de percepción, apreciación y acción” (Op. Cit.:41-42). Adoptando este concepto y aplicándolo al *habitus* docente contemplamos la posibilidad de comprender las posiciones de las docentes investigadoras. Particularmente entender porqué en las instituciones formadoras de docentes la tarea de investigar es percibida como una práctica que se realiza por el solo placer de hacerla, concepción que pudo ser explicada en gran

medida por la histórica vinculación de la docencia con las ideas de misión, apostolado, gratuidad o esfuerzo que caracterizan a la construcción de este rol en la historia local (Birgin, 1999). En este sentido, vincular las concepciones de las entrevistadas con los esquemas de percepción, pensamiento, apreciación y acción propios de lo que denominamos el *habitus* docente colabora en la comprensión de las mismas.

Al mismo tiempo considerar que el *habitus* genera ciertas prácticas que reproducen las estructuras sociales y que se manifiestan en los discursos, las opiniones, la apariencia externa de los agentes permite identificar y dar sentido a ciertas prácticas de las docentes investigadoras en tanto agentes que ocupan posiciones subordinadas. Especialmente, aquellas que ponen en marcha de mecanismos sutiles de reproducción de las estructuras sociales. Al mismo tiempo y como contracara de esta misma moneda, la propia noción de *habitus* permite abordar las posibilidades de agencia de las personas, a partir del cuestionamiento de las relaciones sociales. Esta dimensión conceptual colabora en la comprensión de aquellas posiciones que dan cuenta críticamente o cuestionan el estado de las relaciones del campo de la investigación educativa.

En este sentido, consideramos que estas categorías poseen un amplio valor descriptivo y explicativo para analizar el campo de la investigación educativa desde la perspectiva de algunos de sus agentes: los docentes investigadores de nivel superior no universitario. Particularmente los desarrollos teóricos de Bourdieu (1976, 1979, 2008) y los de Díaz (1995) colaboraron en la construcción de nuestra mirada particular para analizar el campo de la investigación educativa en Bariloche. Estas coordenadas teóricas fueron complementadas y ampliadas con otras que nos permitieron profundizar en la descripción de las concepciones acerca de la investigación educativa presentes en este campo.

2.2.2. Las concepciones acerca de la investigación educativa

Como hemos mencionado, las definiciones de los agentes sobre los elementos del propio campo, resultan centrales en la estructura del mismo. En el campo de la investigación educativa la existencia de distintas definiciones teóricas acerca de la investigación educativa, la investigación en educación y la investigación sobre educación; las implicancias de los paradigmas de investigación educativa; los modos de entender al docente investigador y las formas en que pueden pensarse las relaciones entre la docencia y la investigación se tornaron de especial interés para construir y analizar nuestros datos. Sobre estos desarrollos teóricos avanzamos en el próximo apartado

2.2.2.1. La investigación educativa, la investigación en educación y la investigación sobre la educación

Dentro del campo educativo suelen diferenciarse los conceptos investigación educativa, investigación *en* educación e investigación *sobre* la educación (Imbernón, 2007; Restrepo Gómez, 2002; Martínez Escárcega, 2007). Estos términos suponen distintas concepciones acerca de la manera en que se construye el objeto de estudio, de los sujetos de la investigación y de los procesos de investigación implicados en una u otra modalidad, de ahí su relevancia en el marco de esta investigación.

La investigación *en* educación abarca a aquellas investigaciones realizadas con la participación de los involucrados que pueden tener cualquier tipo de objeto de estudio pero cuya finalidad es analizar situaciones problemáticas que se dan en el contexto educativo para transformarlas. Mientras que la investigación *sobre* la educación es aquella que se realiza externamente con el fin de contribuir al conocimiento de la educación (Imbernón, 2007: 17). El criterio que utiliza Imbernón para distinguir ambos conceptos es entonces, el lugar de pertenencia de los investigadores y principalmente, la finalidad de la investigación. En la investigación *en* educación los sujetos involucrados en los procesos educativos son quienes investigan con el fin de transformar las situaciones problemáticas, mientras que en la investigación *sobre* educación los investigadores son externos a las situaciones estudiadas y la finalidad es aportar conocimiento acerca de las mismas.

Restrepo Gómez (2002) utiliza un criterio diferente de clasificación. El concepto de investigación *en* educación es tomado como un concepto genérico que incluye lo que él denomina investigación educativa e investigación *sobre* educación. La distinción que realiza el autor entre esos dos términos toma como eje central las disciplinas desde las cuales se construyen los problemas de investigación y el objetivo final de los procesos investigativos. De esta manera, distingue entre las investigaciones que toman como objeto de estudio lo que sucede “puertas adentro” de la escuela, que son realizadas desde la mirada pedagógica y que tienden al mejoramiento de la educación (investigaciones educativas) de aquellas cuya mirada se ubica “puertas afuera de la escuela”, son realizadas desde disciplinas distintas de la pedagogía, tales como la sociología, la psicología, la historia, entre otras y buscan aportar conocimiento acerca de los fenómenos estudiados (investigaciones *sobre* educación).

En este sentido, la investigación educativa para Restrepo Gómez (Op. Cit.) se acerca de alguna forma a lo que Imbernón (2007) denomina investigación *en* educación, ya que si bien el primero no especifica la necesidad de que las investigaciones educativas sean realizadas por los propios involucrados, sí sostiene que son las realizadas “puertas adentro de la escuela”, en relación con la práctica y que tienen la finalidad de mejorar las situaciones problemáticas. Esto nos permite vincular este tipo de investigación con lo que

se conoce como investigación acción participativa y con la investigación acción ya que ambas comparten el hecho de que la investigación se realiza junto con los participantes para generar conocimiento desde las acciones concretas (Anderson & Herr, 2007).

Por otra parte, en la investigación *sobre* educación se destaca la “*exterioridad*” de los investigadores o de las disciplinas que enmarcan la investigación y la finalidad de aportar conocimientos acerca de los procesos educativos estudiados. Por eso, puede ser emparentada con la investigación básica (Villasante, Montañés & Martí, 2000) que es aquella en la cual la finalidad es construir conocimiento teórico y que en general es realizada por investigadores que no pertenecen a las comunidades investigadas. De esta manera, el docente forma parte del objeto de estudio y no asume un rol activo en el proceso de investigación.

Estas distinciones nos permiten vislumbrar no sólo los distintos modos de investigar sino también los lugares en que son ubicados los docentes según las distintas concepciones. Más aún nos permiten entrever las relaciones de poder y de saber que se juegan en este campo y cómo se cuestionan estas relaciones jerárquicas y asimétricas desde formas de investigar distintas a las tradicionales. Específicamente, en nuestro caso han sido de utilidad para dar cuenta de lo que algunas de las docentes investigadoras del IFD Bariloche cuestionan en relación a las investigaciones universitarias o de aquello que señalan como ventajas respecto de la posición que ocupan ellas mismas como investigadoras y su institución de pertenencia en oposición a las instituciones e investigadores universitarios. En este sentido, analizar algunos fragmentos de las entrevistas teniendo en cuenta estas discusiones nos ha permitido una mejor comprensión de los significados de los mismos.

Por otra parte, considerar los supuestos implicados en cada uno de los paradigmas de investigación educativa nos permitió profundizar en las distintas definiciones acerca de qué es investigar en educación, quiénes y cómo pueden hacerlo. Es por ello que a continuación puntualizaremos algunos de los aportes que retomamos de estas conceptualizaciones.

2.2.2.2. Las implicancias de los paradigmas de investigación educativa en relación a las formas de entender a la investigación educativa y a sus agentes

En el campo de las ciencias sociales y por consiguiente en el de la investigación educativa se asume la coexistencia de tres paradigmas: positivista, interpretativo y crítico. Cada una de estas posiciones epistemológicas supone distintas respuestas a las preguntas qué es investigar en educación, quiénes pueden investigar y cómo pueden hacerlo.

En la bibliografía abocada a este tema se destaca el lugar que ha ocupado (y aún ocupa) el paradigma positivista y su concepción acerca de la ciencia y del modo de producir conocimiento científico. Sintéticamente, se pueden mencionar como

características de este paradigma los siguientes puntos: la homologación de la investigación social a la investigación en el campo de las ciencias naturales, la concepción de la realidad como un ente con existencia propia e independiente de los sujetos, la búsqueda de un conocimiento objetivo y neutral, el intento de producir conocimiento teórico con capacidad de explicar y predecir los fenómenos estudiados a partir de leyes y generalizaciones universales, entre otros (Popkewitz, 1988; Arnal, Del Rincón & Latorre, 1992; Kincheloe, 2001; Suarez, 2005; Colectivo Argentino de Docentes que Hacen Investigación desde la Escuela, 2009).

Dentro de este paradigma se asigna al investigador un comportamiento esperable y definido: debe ser objetivo y neutral, debe poder tomar distancia de su objeto de estudio y suspender sus valores al momento de desarrollar las investigaciones. Para quienes critican esta línea de pensamiento el rol de investigador desde la concepción positivista sólo podría ser cumplido por académicos y especialistas específicamente formados para investigar (Duhalde, 1998: 29; De Simankas, 1998:133). Por ello Rincón Ramírez sostiene que el investigador es considerado “un agente externo que se desempeña como experto de una elevada calificación profesional” (2004: 3).

A partir de estas consideraciones, los representantes de este paradigma han argumentado que los docentes no deberían investigar pues les faltaría la formación y los conocimientos específicos para desarrollar investigaciones de calidad (Imbernón, 2007: 33). Además, dado que los docentes se encuentran involucrados en las situaciones educativas a estudiar, se sostiene que sería muy difícil que pudieran alcanzar la objetividad necesaria (entendida como separación sujeto que conoce-objeto a conocer).

Bajo este discurso y las relaciones de poder que supone los docentes han quedado relegados en el proceso de producción de conocimiento. De este modo, se refuerza la dinámica que excluye a uno de los protagonistas centrales de la educación y a su experiencia de la práctica de investigación educativa. En este aspecto, era esperable que los argumentos que dan forma al paradigma positivista fueran cuestionados por las entrevistadas.

Ante esta forma de concebir a la investigación educativa se oponen la tradición interpretativa y la tradición crítica. Estas concepciones dan lugar a todo aquello que la postura positivista había excluido: “la historia y las ideologías implícitas en el conocimiento, los valores y los significados sociales en la constitución de las prácticas y, sobre todo, junto a eso, a los sujetos capaces de producir saberes acerca de lo social, desde los anclajes culturales de sus propios mundos de vida” (Colectivo Argentino de Docentes que Hacen Investigación desde la Escuela, 2009: 96-97). Desde ambos paradigmas los sujetos que protagonizan la vida educativa adquieren un rol central en la producción de conocimientos acerca de la educación. En este sentido, desde estas perspectivas se habilita a los docentes a investigar.

Por último, recurrir a categorías teóricas que nos permitieran dar cuenta de las formas en que puede entenderse al docente investigador y a las maneras de relacionar la docencia y la investigación constituyó otra de las necesidades para pensar nuestro problema de investigación. Son precisamente estos aspectos los que desarrollamos en el apartado siguiente.

2.2.2.3. Los distintos modos de entender al docente investigador y las formas de vincular la práctica docente y la práctica de investigación

En relación a las formas de entender al docente investigador, los aportes de Enríquez (2007), Enríquez & Romero (s/d), Fernández Rincón (1993) y Morán Oviedo (1993) resultaron sumamente esclarecedores. Estos autores diferencian tres formas de concebir al docente investigador según sus finalidades. La primera lo entiende como aquel que utiliza la investigación como una estrategia de enseñanza. La segunda como aquel que la utiliza para construir conocimiento científico. La tercera como aquel que la utiliza como una estrategia de formación y desarrollo profesional.

En el primer caso, el docente concibe a la investigación en estrecha relación con la enseñanza. Aquí se utiliza la investigación en tanto estrategia didáctica en un doble sentido. Por un lado, en sus clases, el docente motiva a los estudiantes a utilizar procesos propios de la investigación tales como la problematización, la formulación y puesta a prueba de hipótesis con la finalidad de enseñar un tema específico a sus alumnos. Por otro lado, el docente investiga para producir y utilizar materiales didácticos.

En el segundo caso el docente recurre a la investigación como una estrategia para construir conocimientos acerca del campo educativo, por lo que la investigación es entendida en palabras de Enríquez, en un sentido restringido, es decir como un quehacer profesional especializado que supone un proceso formal y que conduce a la producción de nuevos conocimientos (2007: 18). Desde esta mirada el rol de investigador y la investigación son entendidos en un sentido tradicional vinculado a un proceso sistemático y metódico que tiene por finalidad abordar un problema de investigación y construir conocimiento en relación al mismo. Sin embargo, la tercera forma de entenderlo nos permite dar cuenta de otras posiciones que emergen en el trabajo de campo y que no podrían explicarse desde el marco de los sentidos tradicionales de la investigación y del rol del investigador. En este tercer caso, se entiende que el docente recurre a la investigación en tanto estrategia para reflexionar sobre su práctica con el fin de desarrollarse profesionalmente. Lo que caracteriza a esta perspectiva es que se realiza un proceso de indagación reflexiva y consciente que promueve la motivación, el perfeccionamiento y la auto-formación de los profesores (Enríquez & Romero, s/d: 2).

Estos aspectos nos permitieron identificar y analizar distintas posiciones que emergieron a lo largo de las entrevistas. Por un lado la de quienes enfatizaban la necesidad de que la investigación produjera insumos para la reflexión sobre la propia práctica y su consecuente mejora, pero que no reconocían como requisito ineludible del proceso de investigación la producción de conocimiento científico acerca de los fenómenos estudiados. En estos casos, la concepción de Imbernón (2007) respecto de la investigación en sentido amplio constituyó también un gran aporte ya que nos permitió concebir una de las implicancias de esta forma de entender al docente investigador. Esto es así porque este concepto de investigación supone incluir procesos vinculados a la investigación, tales como la búsqueda de información, la contrastación de autores, la lectura, el análisis crítico, la reflexión, entre otras, con el fin de mejorar la propia práctica docente pero no con la finalidad de construir conocimiento científico.

En este sentido considerar que las últimas dos formas de entender y desarrollar la figura del profesor como investigador no son incompatibles sino que sus diferencias estriban en el hecho de que, en la primera, el foco se encuentra en generar conocimientos científicos por medio de procesos de investigación sistemáticos, rigurosos y metódicos y en la segunda, en el desarrollo profesional y en la mejora de la práctica nos permitió enriquecer el análisis y clarificar la posición de las entrevistadas respecto de qué es para ellas ser un docente investigador y de cuál es la finalidad de la investigación educativa.

Cuando nos referimos al docente investigador damos por sentado que la docencia y la investigación constituyen prácticas que de algún modo pueden vincularse, por lo que no consideramos otras posiciones que afirman que ambas prácticas son incompatibles. En este sentido, recurrir a los aportes teóricos de diferentes autores en relación a sus posiciones respecto de las posibles vinculaciones entre la práctica docente y la práctica de investigación fue una gran contribución para pensar nuestra investigación.

Al respecto, Enríquez (2007) desarrolla dos tesis dentro de las cuales es posible ubicar a distintos autores: la de la compatibilidad funcional diferencial y la de la compatibilidad funcional simultánea.⁹

La tesis de la compatibilidad funcional diferencial sostiene que la práctica docente y la práctica de investigación son diferentes y particulares. No obstante reconoce que una misma persona puede ser docente e investigador si realiza ambas tareas en momentos y contextos distintos. Son varios los autores cuyos desarrollos teóricos pueden encuadrarse en esta posición (Achilli, 2000, 2002; Milstein, 2007; Serrano Castañeda & Pasilla Valdéz,

⁹Para referirnos a la docencia y a la investigación preferimos hablar de prácticas y no de funciones, ya que el primer término nos permite pensar en procesos dinámicos y cambiantes y en agentes con capacidad de acción y elección. Sin embargo, en la bibliografía sobre el tema y en las normativas vinculadas a la investigación educativa se suele hacer referencia a la función docente o de enseñanza y a la función de investigación, razón por la cual también utilizaremos estos términos a lo largo de la investigación.

1993; Sánchez Puentes, 1990 y Duhalde; 2004). Entre ellos se asume que la investigación y la docencia tienen en común el trabajar con el conocimiento ya que los procesos de investigación constituyen un ámbito en el cual se construyen conocimientos sobre un determinado campo disciplinario y los procesos educativos constituyen un ámbito en el cual se trabajan los conocimientos en miras al proceso de enseñanza y de aprendizaje. Es por eso que los procesos de investigación se orientan por la lógica de construir una problemática de investigación y las estrategias metodológicas para desarrollarla; mientras que en el caso de la práctica docente, el proceso se orienta hacia la construcción de una problemática pedagógica con el fin de poner en circulación los conocimientos a enseñar y a aprender y las estrategias didácticas para llevar adelante esos procesos. Por estos motivos, y a pesar de que ambas prácticas se vinculan con el conocimiento, las formas específicas en que lo hacen las transforman en prácticas distintas que remiten a oficios diferentes. Así quienes asumen esta posición suelen coincidir con una definición científica acerca de la investigación educativa y con la forma de entender al docente investigador como aquel que investiga para producir conocimiento científico.

Desde esta postura se reconoce que si bien la investigación tiene un papel relevante en la formación y práctica docente, no puede tomarse como el elemento central o constitutivo de dicha profesión (Equipo de Investigación de la Escuela Marina Vilte, 2007:186). Sin embargo, la vinculación entre la docencia y la investigación es posible y deseable ya que ubica a los profesores ante una doble posibilidad: la de ser consumidores críticos de las investigaciones realizadas en el campo educativo y además, la de ser participantes activos en proyectos de investigación. Es por ello que quienes se encuadran dentro de esta tesis usualmente sostienen que sin dejar de ser educadores es posible que los docentes realicen investigación educativa siempre y cuando lo hagan en momentos distintos a los de la enseñanza.

Por otra parte, quienes apoyan la tesis de compatibilidad funcional simultánea afirman que el docente puede enseñar e investigar al mismo tiempo. En estos casos la enseñanza es entendida como una práctica social que requiere de una reflexión permanente y por lo tanto no existe distancia entre quienes realizan la práctica de la enseñanza y la práctica de investigación. De hecho, desde esta perspectiva se sostiene que la docencia supone siempre investigación y que “la mirada reflexiva de los docentes sobre su propia práctica debe ser considerada como actos de investigación” (Andreoni, Martín & Bosio, 2001:11, citado en Enríquez, 2007:17). Dentro de esta posición ubicamos las producciones de Ruiz del Castillo (1993, 1997), Rojas Soriano (1997) e Imbernón (2007) ya que para ellos la investigación es inherente a la práctica docente, razón por la cual consideran que la docencia y la investigación deben unificarse en la figura del docente y que ambas prácticas no requieren de momentos, capacidades o contextos distintivos.

A diferencia de lo que supone la tesis anterior, la noción de investigación educativa no es tomada en un sentido restringido sino que es concebida de manera amplia. En general en estos casos se entiende que el docente investigador investiga para capacitarse, desarrollarse profesionalmente y mejorar su propia práctica.

En síntesis, las categorías teóricas que dan cuenta de las distintas formas de entender al docente investigador y de las formas de relacionar la docencia y la investigación resultaron sumamente valiosas como referencia para nuestra tesis dado que nos permitieron comprender que la definición acerca de la investigación educativa supone posicionamientos distintos en relación a estos ejes.

Capítulo 3

Metodología

En este apartado se presenta la estrategia metodológica construida para esta investigación, la población bajo estudio, el instrumento de recolección de datos elaborado y la forma de tratamiento y análisis de la información.

3.1. El abordaje metodológico de esta investigación

El abordaje general de la investigación es uno cualitativo dado que resulta ser el más adecuado para comprender el campo de la investigación educativa desde la perspectiva de uno de sus agentes más reciente incorporado al mismo: las docentes investigadoras que pertenecen a instituciones formadoras de docentes de nivel superior no universitario

Específicamente para abordar el problema de estudio combinamos las técnicas de entrevista, de observación y de análisis documental. Las entrevistas nos permitieron construir los datos para el análisis de las concepciones que acerca de a investigación educativa tienen las entrevistadas. Además, combinadas con las observaciones y el análisis documental, fueron centrales para el análisis de las prácticas de investigación de las entrevistadas.

Los datos centrales fueron contruidos a partir de dieciocho entrevistas semi estructuradas realizadas a docentes investigadoras del IFD Bariloche durante junio, julio, agosto y septiembre de 2013. Trabajamos con una muestra no probabilística dado que de acuerdo a nuestros objetivos no buscamos una representatividad estadística sino comprender nuestro objeto de estudio desde las perspectivas y puntos de vista de los docentes investigadores. A la vez asistimos como observadores a todas las reuniones plenarias realizadas en el instituto en las cuales se abordó la investigación educativa durante febrero de 2013 y junio de 2014.

Estos datos fueron complementados con los obtenidos en las entrevistas realizadas a informantes claves del campo de la investigación en Bariloche: la Coordinadora de Investigación y Extensión del IFD Bariloche y la Secretaria de Investigación de la UNCO, Centro Regional Universitario Bariloche. Por último, se analizaron normativas nacionales, jurisdiccionales e institucionales vinculadas a la investigación educativa y a estas instituciones formadoras de docentes, como así también otros documentos del IFD Bariloche (Proyecto Educativo Institucional, Reglamento de Investigación, planillas de distribución de cargas horarias, listado de investigaciones en curso) y propios de las

entrevistadas (proyectos de investigación, informes de avance y ponencias presentadas a distintos congresos) que enriquecieron nuestro análisis¹⁰.

3.2. La población bajo estudio

La población bajo estudio estuvo constituida por docentes pertenecientes al único instituto de formación docente de nivel superior no universitario de la ciudad de Bariloche. Para la construcción de la muestra intencional tuvimos en cuenta que estas docentes estuvieran realizando, al momento de realización del trabajo de campo, prácticas de investigación educativa en el marco de dicha institución.

Luego consideramos otros criterios con el fin de dar cuenta de la diferenciación entre las unidades de análisis y explorar posibles vínculos con diferentes concepciones, experiencias y prácticas de investigación educativa según las características particulares de nuestras entrevistadas. El primer criterio que consideramos fue la formación académica de las docentes investigadoras y el segundo, la antigüedad como trabajadoras dentro de la institución, dado que consideramos que podrían ser aspectos relevantes para dar cuenta de posibles diferencias.

En tercer lugar atendimos a la experiencia previa en investigación educativa de nuestras entrevistadas y a su situación laboral. En relación a esta última nos interesaba conocer si además de trabajar en el IFD Bariloche estaban haciéndolo o lo habían hecho en instituciones universitarias. Ambos criterios fueron considerados como posibles factores que nos permitieran dar cuenta de algunas diferencias en las formas de concebir y de realizar investigación educativa de nuestras entrevistadas.

Por otra parte, y dado que el IFD Bariloche ofrece carreras de formación para la modalidad de educación especial y para dos de los tramos obligatorios del sistema educativo: inicial y primaria, buscamos que nuestras entrevistadas trabajaran en estas tres carreras. Esta selección se debe al hecho de advertir que las condiciones de trabajo dentro del IFD Bariloche podían variar en función de la carrera dentro de la cual se trabaja. Otro de los factores que inciden en las condiciones laborales es la carga horaria del cargo docente de cada entrevistada: 12, 20 o 30 horas. La constitución de la muestra refleja el hecho de que la mayor parte de las docentes que investigan en el IFD Bariloche tienen 20 horas o más¹¹.

¹⁰ Estos documentos fueron provistos por el equipo directivo del IFD Bariloche y por las propias entrevistadas.

¹¹ Más adelante profundizaremos en las razones de esta situación aunque resulta oportuno adelantar que para investigar en esta institución se deben cubrir en primer lugar las tareas de formación docente inicial y de capacitación, lo cual hace que sean pocos los profesores que con 12 horas pueden investigar.

Tal como se adelantó el procedimiento de muestreo fue intencional ya que no se buscaba representatividad estadística de la población general de la cual provienen las entrevistadas, sino comprender determinadas aspectos del campo de la investigación educativa en el contexto local desde la perspectiva de estos agentes.

La muestra final quedó constituida por dieciocho docentes investigadoras del IFD Bariloche y fue construida siguiendo los criterios de relevancia, propósito teórico y saturación teórica (Glaser & Strauss, 1967). El tamaño de la muestra no fue predefinido de antemano sino que se fue definiendo a lo largo del proceso de investigación en base a la información obtenida y el grado de entendimiento y comprensión del fenómeno logrado atendiendo al criterio de "saturación teórica". En ese mismo sentido, la selección de los casos fue simultánea al procedimiento de codificación y análisis.

En relación a las características de la muestra, la mitad de las entrevistadas posee un título de base universitario (siete de ellas son profesoras y sólo dos licenciadas) y la otra mitad, no universitario (se trata de profesoras que estudiaron en institutos de formación docente de este nivel). Excepto una, todas las entrevistadas han continuado sus estudios luego de haber obtenido su primera titulación: dos de las entrevistadas cuyos títulos de base eran profesorados complementaron el ciclo de licenciatura, tres han hecho cursos de posgrado, cinco han realizado o se encuentran realizando especializaciones vinculadas al campo educativo, seis han finalizado o se encuentran finalizando maestrías y una está cursando una carrera de doctorado.

Por otra parte, de las dieciocho entrevistadas, nueve trabajan en el IFD Bariloche desde hace más de diez años, siete tienen una antigüedad que oscila entre los cinco y los diez años y sólo dos llevan menos de cinco años trabajando en esta institución. La distribución por carrera es homogénea: cinco trabajan en la carrera del Profesorado en Educación Primaria, siete en el de Nivel Inicial y siete en el de Educación Especial.

La experiencia previa en investigación también diferencia a la muestra. Trece afirman tener experiencias previas en investigación educativa mientras que para el resto el proyecto de investigación que se encontraban realizando al momento de nuestro trabajo de campo constituía su primer contacto con esta práctica. El último criterio que consideramos para la constitución de la muestra fue la situación laboral de las docentes investigadoras. Tal como adelantamos, nos interesaba conocer si además de trabajar en el IFD Bariloche estaban trabajando o alguna vez lo habían hecho en instituciones universitarias. Al respecto sólo cinco de las entrevistadas trabajan o trabajaron en ese nivel educativo.

Si bien el abordaje de la cuestión de género en el trabajo docente o de la feminización de la docencia excede los objetivos de esta investigación¹², no podemos dejar de advertir como característica distintiva de nuestra muestra el hecho de que esté conformada sólo por mujeres. En relación a esto es necesario destacar que en 2013 de un total de 105 profesores que trabajaban en el IFD Bariloche, sólo el 20% eran hombres. La mayoría poseía cargos de 12 horas por lo cual sólo uno de ellos se encontraba investigando.

¹²Son varios los autores que abordan esta temática. En todos los casos han señalado la gran presencia de mujeres en el campo de la docencia en nuestro país no sólo desde los inicios de la configuración de este trabajo (al respecto véase, entre otros, Birgin, 1999; Di Liscia et al., 1997) sino también en la actualidad. En este último caso el estudio comparativo realizado por Tenti Fanfani expresa que en Argentina, al igual que en otros países sudamericanos, *“la docencia es un oficio en el que prevalecen significativamente las mujeres”* siendo que en nuestro país el 87,4% de los docentes lo son (2005: 31). En otro estudio nacional focalizado en los IFD del país se expresa que el 71% de los profesores de estas instituciones son mujeres, porcentajes que se acercan bastante a los del IFD Bariloche (Tenti Fanfani, 2010:39).

Cuadro N° 1				
Distribución de la muestra según criterios				
				Totales
Formación académica	Título de base	<i>NSNU</i>	9	18
		<i>NU</i>	9	
	Estudios posteriores	<i>No</i>	1	18
		<i>Licenciatura</i>	2	
		<i>Posgrado</i>	3	
		<i>Especialización</i>	5	
		<i>Maestría</i>	6	
		<i>Doctorado</i>	1	
Antigüedad en el IFD en años	<i>Menos de 5</i>	2	18	
	<i>Entre 5 y 10</i>	7		
	<i>Más de 10</i>	9		
Carrera en la cual trabaja	<i>Educación Especial</i>	7	19*	
	<i>Educación Primaria</i>	5		
	<i>Nivel Inicial</i>	7		
Experiencia previa en IE	<i>Si</i>	13	18	
	<i>No</i>	5		
Situación laboral (además de IFD)	<i>Trabaja en univ.</i>	3	18	
	<i>Trabajó en univ.</i>	2		
	<i>Nunca trabajó en univ.</i>	13		
Referencias: NSNU: Nivel Superior No Universitario				
NU: Nivel Universitario				
IE: Investigación Educativa				
* Aclaración: Una de las entrevistadas trabaja en dos carreras razón por la cual la suma es 19				

3.3. Los instrumentos de recolección de datos, su análisis y tratamiento

Tal como adelantáramos, la mayor parte de los datos fue obtenida a partir de las entrevistas semi estructuradas que mantuvimos con las dieciocho docentes investigadoras. Para la realización de las mismas se trabajó con una guía de ejes temáticos ordenadores que nos permitieron obtener el mismo tipo de información para todas las entrevistados de forma tal de poder mantener la comparabilidad temática entre ellas. Al mismo tiempo, las entrevistadas pudieron introducir sus prioridades en los temas propuestos como así

también, información no contemplada en la guía de la entrevista. Este último aspecto fue central debido a nuestra intención de conocer el campo de la investigación educativa desde la mirada de estos agentes.

En las entrevistas se indagó en primer lugar acerca de algunas características sociodemográficas de las entrevistadas como así también de su formación académica, su trayectoria laboral y su experiencia en investigación educativa. Luego, los ejes temáticos propuestos buscaban analizar, por un lado, las concepciones acerca de la investigación educativa y por el otro, las prácticas de investigación educativa de las docentes investigadoras¹³.

En primer lugar se indagó acerca de los sentidos asignados a la investigación educativa. Para ello le solicitamos a las entrevistadas que construyeran una definición acerca de la misma. Luego les presentamos distintas afirmaciones y definiciones acerca de la investigación educativa elaboradas desde una perspectiva tradicional para solicitarles su opinión en relación a las mismas. Estas opiniones nos brindaron información acerca del posicionamiento asumido por cada una de las profesoras. Así mismo ahondamos en las tareas que supone este proceso, en los agentes habilitados para realizarla, en las finalidades que se persiguen al investigar y en los vínculos posibles entre la práctica docente y la práctica de investigación.

En segundo lugar y para abordar el análisis de las prácticas de investigación educativa desde la perspectiva de las entrevistadas exploramos las formas en que se organizan para investigar y las condiciones en las cuales lo hacen. Además profundizamos en las motivaciones y los intereses que persiguen al realizar esta práctica como así también en los beneficios que obtienen al investigar. Luego indagamos acerca del lugar que ellas perciben que ocupa la investigación educativa dentro de los IFD de la provincia de Río Negro, dentro del instituto de Bariloche, dentro de sus propias prácticas y en relación a las demás tareas que realizan como profesoras. Por último y con el fin de enriquecer la comprensión de la posición que asumen como agentes pertenecientes al campo de la investigación educativa, indagamos acerca de sus opiniones sobre las investigaciones y los investigadores universitarios, como así también acerca de las características particulares de las investigaciones educativas en función del marco institucional dentro del cual se producen. A partir de estas últimas preguntas emergieron también las estrategias que las entrevistadas ponen en juego para preservar y legitimar su lugar como investigadoras educativas.

Todas las conversaciones fueron grabadas con el consentimiento de las entrevistadas y se realizaron en un único encuentro de una hora de duración aproximadamente. Atendiendo a las prescripciones generales del análisis cualitativo, las

¹³ Para el abordaje de las prácticas de investigación educativa de las entrevistadas combinamos las entrevistas con el análisis documental y la observación.

entrevistas fueron transcritas literalmente por la investigadora inmediatamente después de su realización. Luego de la lectura de todas las transcripciones se inició la codificación de las mismas creando distintas categorías a partir del método de la comparación constante en función de las dimensiones centrales detalladas. Posteriormente vinculamos a las distintas categorías agrupándolas en temas y subtemas más generales que nos permitieran abordar los objetivos que nos propusimos. Por lo tanto, para el procesamiento y análisis se siguieron las prescripciones y técnicas de la Teoría Fundamentada (Op. Cit.). El soporte informático para el análisis fue el programa Atlas.ti.

Complementariamente realizamos entrevistas a las referentes de investigación del IFD Bariloche y de la UNCO con el fin de conocer las formas de organización y regulación de las prácticas de investigación en ambas instituciones.

Por otra parte, se recurrió a la observación de campo asistiendo a todas las reuniones plenarias del instituto en las cuales se abordó la investigación educativa durante febrero de 2013 y junio de 2014. En nuestras notas registramos las temáticas y las dinámicas de trabajo propuestas como así también algunas intervenciones de los participantes. A partir de su análisis pudimos profundizar en la forma en que se organiza y aborda esta práctica en esta institución y la importancia que se le asigna en comparación con las demás funciones que los profesores realizan.

Por último, analizamos un corpus de documentos vinculados a la investigación educativa en las instituciones formadoras de docentes de nivel superior no universitario. Las normativas nacionales y jurisdiccionales, las disposiciones institucionales, el reglamento interno de investigación, el proyecto educativo institucional del IFD Bariloche y los criterios de distribución de cargas horarias nos permitieron contextualizar la forma en que la investigación educativa fue incorporada en estas instituciones, las particularidades de los IFD rionegrinos y la forma de organización de la investigación dentro de esta institución. Así mismo los proyectos de investigación de las entrevistadas, los informes de avance de sus investigaciones y algunas ponencias resultaron de utilidad para complementar los datos obtenidos en las entrevistas y caracterizar las prácticas de investigación de las docentes investigadoras del IFD Bariloche.

En síntesis, a partir de la combinación de estas técnicas buscamos construir un material empírico que posibilitara la comprensión del campo de la investigación educativa desde la perspectiva de uno de sus agentes: las docentes investigadoras del IFD Bariloche.

Capítulo 4

Las concepciones acerca de la investigación educativa de las docentes investigadoras de nivel superior no universitario de Bariloche

Uno de los objetivos centrales de esta tesis es identificar y analizar los sentidos asignados a la investigación educativa en función de su significado, de sus finalidades y de las formas de entender el rol del docente, el rol del investigador y sus posibles relaciones. Este análisis nos permite dar cuenta de algunos aspectos constitutivos del campo de la investigación educativa en el escenario actual de Bariloche desde la perspectiva de uno de sus agentes: las docentes investigadoras del IFD Bariloche.

Ante la pregunta qué es la investigación educativa, las entrevistadas responden identificando como elemento definitorio y distintivo de la misma al objeto de estudio: éste debe pertenecer inexorablemente al campo educativo.

María Teresa Sirvent (2005) destaca que la investigación educativa se caracteriza por un objeto de estudio común. El adjetivo en este aspecto tiene más peso que el sujeto: aquello que caracteriza a la investigación educativa es un objeto común vinculado a la educación. Varias entrevistadas retoman este razonamiento y explican la investigación educativa desde el adjetivo que caracteriza a la práctica. Al respecto, Graciela (profesora que trabaja en el IFD y que nunca trabajó en universidad) señala que: *“la investigación educativa es como una rama, una línea de lo que se considera investigación en general, ¿no? Y que tiene que ver con, precisamente, trabajar sobre problemas propios de la práctica educativa en general. Del campo educativo”* y Mimí (profesora que trabaja en el IFD y que trabaja en la universidad) especifica que *“son las producciones, el corpus de conocimiento que se forma a partir de las investigaciones que se hacen en el ámbito de la investigación de la educación”*.

La investigación educativa es definida así como una rama, una línea o un campo dentro de lo que se considera investigación en general y supone la producción de conocimientos vinculados al ámbito educativo. Al particularizar en el objeto de estudio, Graciela resalta que éste se vincula a los problemas propios de la *práctica educativa* e Indira (profesora que trabaja en el IFD y que nunca trabajó en universidad) especifica que *“es una mirada sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje”*.

La investigación educativa es también definida por algunas entrevistadas como una práctica limitada al contexto educativo y llevada adelante por quienes están en educación. Nora (profesora que trabaja en el IFD y que trabajó en la universidad) afirma: *“Para mí la investigación educativa es, principalmente (...) una acción que llevamos a cabo los que estamos en educación”*. Al aclarar que los agentes de la investigación educativa son aquellos que “están en educación”, Nora actualiza un debate presente en este campo,

relacionado con los sujetos “habilitados” para investigar¹⁴. El mismo plantea una oposición entre “los de afuera” y “los de adentro”, es decir, los académicos que investigan *sobre* la educación y los docentes que investigan *desde* la educación. En este aspecto es notable que en la totalidad de las entrevistas, la pertenencia de las docentes investigadoras al campo pedagógico fue concebida no sólo como una ventaja sino específicamente, como una condición de posibilidad para investigar en educación.¹⁵

Otro de los criterios definitorios de esta práctica es el reconocimiento de que la investigación está inmersa en un contexto social y político particular y de que los investigadores son sujetos activos y reflexivos que dan forma al proceso de investigación. En relación a ello Carina (profesora que trabaja en el IFD y que nunca trabajó en universidad) rechaza la neutralidad del investigador al expresar que *“toda acción de investigación tiene una implicancia política, un posicionamiento o una definición”*. También Nora y Marcela (profesora que trabaja en el IFD y que trabajó en la universidad) hacen referencia al contexto y a la implicancia del investigador, presentes en toda investigación educativa. El reconocimiento del contexto, del componente político y del involucramiento del investigador hace que las respuestas de las entrevistadas ante la pregunta *¿qué es la investigación educativa?* se alejen de las definiciones positivistas a las que nos referimos en el marco teórico.

Presentado el sentido general acerca de qué es investigación, en las próximas páginas distinguiremos tres dimensiones con el fin de profundizar en la descripción de las concepciones acerca de la investigación educativa que poseen las entrevistadas: 1) el significado del término investigación vinculado a un sentido amplio o restringido; 2) las finalidades asignadas a la investigación educativa y; 3) las concepciones acerca del oficio del docente, del oficio del investigador y sus posibles relaciones.

En primer lugar, destacaremos entonces que las concepciones se distinguen por aquello que se entiende por investigación. En el marco teórico dimos cuenta de la polisemia que acompaña a este término en el campo educativo y de cómo los distintos significados asignados al mismo suponen diferentes modos de concebir a esta práctica. Específicamente señalamos que la característica distintiva del campo de la investigación educativa es la lucha por la definición acerca del significado de la misma, razón por la cual resulta central abordarla en nuestra investigación. Basándonos en las entrevistas, en este apartado nos referiremos a dos sentidos de la investigación educativa que no son excluyentes y que incluso pueden combinarse: el sentido restringido y el sentido amplio. Aquí analizaremos no sólo lo que caracteriza a la investigación en ambos sentidos sino también las posibles relaciones, jerarquías y estatus que las docentes investigadoras señalaron. Este último aspecto es el que principalmente nos permite dar cuenta, por un

¹⁴Este debate se encuentra repuesto en el marco teórico de esta tesis.

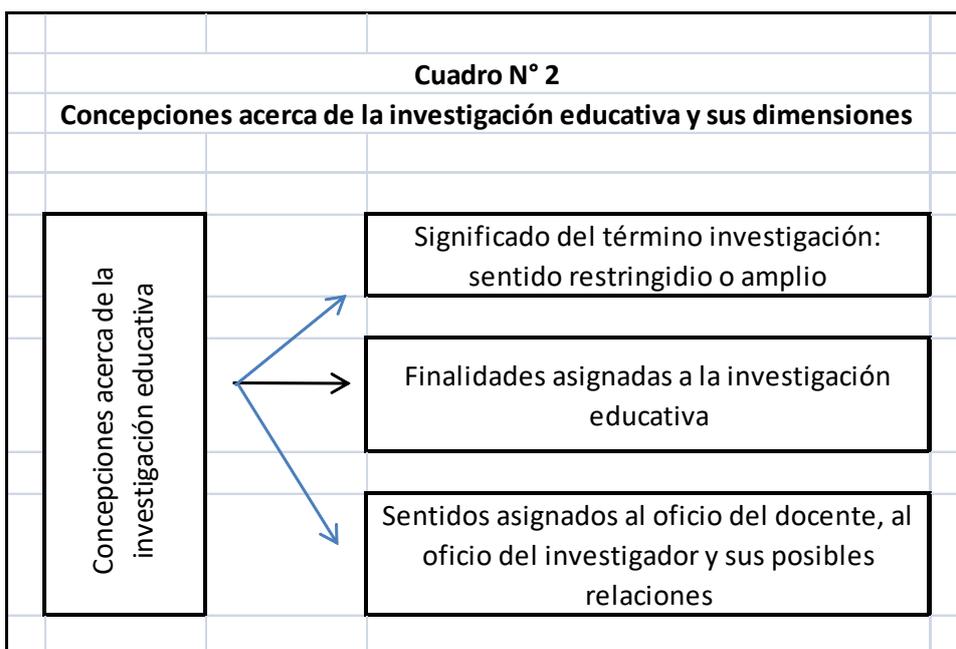
¹⁵Esto será desarrollado en el apartado 5.2.4.2.

lado, de las discusiones y de las luchas históricas y presentes en el campo de la investigación educativa y por el otro, de las posiciones que asumen las entrevistadas en el mismo.

En segundo lugar, analizaremos las diferentes finalidades asignadas a la investigación educativa. En este apartado profundizaremos en la descripción de tres finalidades. La primera de ellas se relaciona con la producción de conocimiento acerca del objeto investigado. Las otras dos finalidades se desprenden de la primera en el sentido de que el conocimiento producido es pensado siempre en relación a sus posibles aplicaciones o usos. Algunas docentes destacan que el uso del conocimiento producido es utilizado en el ámbito personal del docente investigador ya que colabora con su formación profesional. Otras hacen hincapié en que el uso de dicho conocimiento trasciende ese ámbito. Dentro de este grupo algunas enfatizan en la mejora de la práctica profesional del docente investigador mientras que otras señalan que su uso va más allá de dicha práctica. Es de destacar que la utilización del conocimiento producido en un ámbito no excluye la posibilidad de que también pueda ser aplicado en el otro.

En tercer lugar, abordaremos los modos en que las docentes investigadoras conciben el oficio del docente, el oficio del investigador y las posibles vinculaciones entre ambos. En este sentido, desarrollaremos cómo son concebidos estos oficios cuando se trata de la investigación en sentido amplio o de la investigación en sentido restringido.

Por último, analizaremos los vínculos que se producen entre las tres dimensiones en cada una de las entrevistas. Esto nos permitirá dar cuenta del lugar particular que ocupa cada una de las docentes investigadoras dentro del campo de la investigación educativa a partir de la concepción que poseen acerca de esta práctica.



En síntesis, al desarrollar estas tres dimensiones y sus vínculos daremos cuenta de las concepciones acerca de la investigación educativa que poseen las docentes investigadoras de este IFD y del modo en que las mismas aportan elementos que permite vislumbrar ciertos aspectos de la estructura del campo de la investigación educativa y de las posiciones que ocupan algunos de sus agentes.

4.1. El significado del término investigación: el sentido restringido y el sentido amplio

Una de las dimensiones centrales para dar cuenta de las concepciones acerca de la investigación educativa es el significado del término investigación. Este se vincula a dos sentidos: el restringido y el amplio. El carácter “restringido” del primer sentido, recibe esta denominación dado que se limita a un tipo de investigación en particular: la académica, tradicional o hegemónica. Por el contrario, para las entrevistadas el sentido amplio abarca una multiplicidad de prácticas tales como los estudios¹⁶, los relatos de experiencia, la documentación, los registros, las reflexiones personales, las propuestas, los proyectos e incluso la investigación acción¹⁷. Tal como adelantáramos en el apartado anterior y si bien ambos sentidos poseen sus particularidades no son excluyentes e incluso pueden articularse.

La puerta de entrada a la caracterización de ambos sentidos es la identificación de algunas de las palabras asociadas a cada uno de ellos que emergieron en las entrevistas. En relación al sentido restringido, las docentes investigadoras asocian términos tales como tradicional, clásico, técnico y riguroso, así como otros aspectos que se vinculan con la definición hegemónica de la investigación en el campo académico¹⁸. Por otra parte los términos que las entrevistadas asocian al sentido amplio hacen referencia a la investigación acción y a la reflexión sobre la propia práctica docente, reflexión que se

¹⁶ Los estudios son definidos por Achilli como aquellas modalidades dirigidas a objetivar la cotidianidad escolar con el fin de concretar acciones tendientes a repensar y/o transformar determinadas problemáticas del campo educativo (2000:21).

¹⁷ En el campo de las ciencias sociales, la investigación acción constituye un modo particular de investigar que como tal debe respetar los criterios inherentes a la investigación científica (Anderson & Herr, 2007; Elliot, 1993). Por lo tanto según nuestros criterios de clasificación debería incluirse dentro del sentido restringido. Sin embargo, en los próximos apartados veremos que para las entrevistadas adquiere un significado particular alejado incluso de los parámetros de cientificidad, razón por la cual, es asociada a lo que desarrollaremos como investigación en sentido amplio.

¹⁸ En el marco de esta tesis entendemos como hegemónicas a aquellas posiciones y definiciones que han resultado favorecidas en las luchas al interior del campo de la investigación educativa. En palabras de Bourdieu, son las definiciones que han logrado imponer quienes ocupan la posición dominante en un campo (1976).

realiza de manera más intuitiva y que se vincula a los estudios o las experiencias que conllevan una actitud investigadora.

Con el fin de profundizar en las propiedades que caracterizan y distinguen a estos sentidos, en los próximos apartados desarrollaremos tres aspectos de esta dimensión: 1) Aspectos vinculados al proceso de investigación: las tareas, el tipo de trabajo, el alcance y los productos; 2) Aspectos vinculados al investigador: quiénes son, qué conocimientos y formación se requiere para investigar y; 3) Aspectos vinculados al marco institucional de la investigación: cuál es el grado de formalidad y el marco normativo que la encuadra. Por último, desarrollaremos las relaciones entre ambos sentidos analizando aquellas posiciones en las cuales se otorga primacía al sentido restringido y aquellas en las cuales se señala la igualdad de estatus entre ambos.

4.1.1. Aspectos vinculados al proceso de investigación

Un punto de acceso a la distinción entre ambos sentidos de la investigación educativa son los aspectos vinculados al propio proceso de investigación. En este apartado desarrollaremos las tareas, el tipo de trabajo, el alcance y los productos que para las entrevistadas caracterizan al sentido restringido y al sentido amplio. Es importante destacar que estos aspectos son identificados y desarrollados por ellas con mayor detalle cuando se refieren al primer sentido por oposición a lo que sucede cuando nos hablan del sentido amplio; lo cual es coherente con el grado de flexibilidad y, en muchos casos, falta de diseño, que caracteriza a este último.

En términos generales, cuando las docentes investigadoras conciben la investigación educativa primordialmente desde un sentido restringido, caracterizan las tareas involucradas en la misma como secuenciales, altamente estructuradas e incorporadas en el proceso de investigación científica. De igual modo, el tipo de trabajo requiere para estas entrevistadas, de una actitud rigurosa, sistemática, metódica y de una combinación de instancias individuales y colectivas.

Al respecto, Marisol sostiene que hacer investigación educativa en “*términos más clásicos a tradicionales*” es hacer una investigación “*así como hacemos nuestras tesis de maestría: usando un método sistemático, haciendo un recorte, una entrada al campo, digamos, bien registrada, bien sistematizada*”. En este sentido Marisol no sólo destaca el componente sistemático de la investigación sino que además la vincula con una investigación clásica y tradicional que ella ejemplifica con su tesis de maestría. Carina, Claudia (trabaja en el IFD y nunca trabajó en universidad) y Nora también vinculan las tareas y trabajos realizados en el marco de sus tesis de formación universitaria de grado o posgrado con el sentido restringido de la investigación. Las tesis en tanto trabajos de

investigación propios del contexto universitario constituyen para las entrevistadas un claro ejemplo de la investigación educativa en sentido restringido. Es por ello que la investigación desde una perspectiva clásica o tradicional se entrelaza en gran medida con las prácticas del nivel superior universitario. Ana (trabaja en el IFD y nunca trabajó en universidad) destaca otro de los componentes de este tipo de investigación: el metodológico cuando nos dice que *“hay que respetar ciertas pautas que pueden invalidar lo que uno quiere generar si no se cumplen. P: ¿Pautas de qué tipo? R: Metodológicas”*.

En las entrevistas al caracterizar al tipo de trabajo implicado emergen adjetivos que hacen referencia a las dificultades que supone el proceso de investigación. Estas dificultades se ven compensadas por las satisfacciones que produce investigar. En este sentido, la investigación es caracterizada como un trabajo que en algún punto se sufre, se padece pero que al mismo tiempo genera disfrute y satisfacción. En relación a ello, Ana señala que la investigación le genera una doble sensación porque al implicar complejidad tiene algo de arduo pero también tiene algo de desafiante y de enriquecedor que le genera atracción. Carina en nuestra conversación resume muchas de las expresiones de sus compañeras que parecen ser ambivalentes o contradictorias pero en las cuales lo que termina primando son los aspectos positivos de esta práctica. Ella nos dice: *“La investigación educativa es un problema. O sea, es un problema que me apasiona. O sea, ¡no es un problema!”*.

Cuando las entrevistadas se refieren a las tareas que supone la investigación en sentido restringido mencionan las propias de un proceso de investigación científica. En nuestra entrevista, Graciela detalla alguna de ellas:

“[La investigación] tiene que ver con esto, con tomar determinadas temáticas, hacerse preguntas y demás, y bueno, y meterse con todo lo que la investigación implica, ¿no? Tomar decisiones metodológicas, construir conocimiento en relación al campo, específicamente.”

Por su parte, Mara (trabaja en el IFD y nunca trabajó en universidad) pone énfasis en la necesidad de un encuadre teórico que no solamente enmarque a la investigación sino que además permita justificar lo novedoso del estudio:

“Y, por el otro lado [necesitamos] conocer un sustento teórico que dé cuenta. De ese estado del arte. Es decir, necesitamos como darnos cuenta de que uno, si investiga algo, investiga algo que no está investigado o que al menos esa mirada que uno pretende no está investigada y para eso necesita profundizar desde lo teórico”.

Desde la perspectiva de las entrevistadas, la investigación en sentido restringido supone entonces las tareas propias de una investigación científica, entre ellas, principalmente las de planificación y diseño: la definición de una temática novedosa en

base a la cual se realicen las preguntas de investigación vinculadas con un marco teórico y con un estado del arte.

En la frase citada anteriormente, Graciela adelanta que en la investigación se toman decisiones metodológicas y luego advierte que estas tareas poco frecuentemente son posibilitadas en la práctica institucional cotidiana:

“Lo que te pasa es que no tenés tiempo, porque para investigar necesitás tiempo, tiempo para hacer registros, tiempo para hacer entrevistas, tiempo para leer, tiempo para sistematizar lo que vas haciendo, registrando, bueno, para construir los datos, para luego analizar, y esos tiempos en la escuela no están dados.”

En este sentido, se agregan otros momentos al proceso de investigación vinculados al trabajo de campo, al procesamiento y análisis de los datos y vuelve a enfatizarse lo arduo de este trabajo desde la falta de tiempo para realizarlo.

En la entrevista con Marianela (trabaja en el IFD y trabajó en la universidad) vuelve a aparecer el trabajo de campo como una tarea inherente a la práctica de la investigación en sentido acotado y a las que se agregan las de escritura y difusión. Para ella la investigación es “*un modo de vida*” que implica “*hacer trabajo de campo, escribir e ir a congresos.*” Y en relación a la escritura Paula (trabaja en el IFD y nunca trabajó en la universidad) agrega que “*el escrito académico no es tan fácil*” y que requiere, por lo tanto de cierta formación¹⁹. En estos últimos fragmentos emergen nuevamente las dificultades que supone investigar desde este sentido aunque más allá de ellas, las entrevistadas lo hacen ya que, tal como mencionamos, es mayor el disfrute que el sufrimiento.

Profundizando en la difusión, Graciela señala que: “[La investigación] *me ha permitido llevar a congresos determinadas ponencias y discutir y que me pregunten, y bueno, y trabajar con otros*”. Por lo tanto, la investigación supone un tipo de trabajo que pueda ser compartido, discutido, interpelado y enriquecido por el aporte de otras personas. En este sentido, y si bien se pueden identificar momentos de producción individual, esta práctica supone necesariamente un aspecto de construcción colectiva vinculada no sólo al trabajo en equipo sino también a la disposición para compartir con otros conocidos y desconocidos lo producido, aspecto que no aparece explicitado en la investigación en sentido amplio.

En relación a los momentos de producción individual, Marianela los caracteriza como “*un tipo de trabajo muy solitario, bastante aislado*”. Carina también reconoce que la investigación supone “*esta cuestión, de por momentos, estar inmersa*” en lo que uno está investigando, escribiendo y produciendo pero también da cuenta del aspecto colectivo del proceso. En relación a ello nos cuenta que:

¹⁹El conocimiento del oficio de la escritura académica constituye uno de los conocimientos necesarios para investigar desde el sentido restringido, aspecto que será profundizado en el próximo apartado.

“Siempre busco compañeros o gente que esté trabajando. Hoy por ejemplo nos vamos a reunir con Patricia, que ella también está haciendo su tesis de doctorado, entonces nos vamos a reunir a conversar acerca de lo que ella está investigando y lo que yo estoy investigando. O sea [a la investigación] no la pienso en soledad. Sí que es un proceso donde cada uno se tiene que sentar y organizar y leer y apropiarse, que el conocimiento es una construcción, en ese sentido, digamos, yo soy la que escribo, la que pienso y la que me arriesgo a formular alguna hipótesis. Pero no lo pienso en soledad, no podría hacerlo, creo que es un proceso colectivo, en el que uno necesita a los otros, y por eso la veo como un problema, también. Problema en el sentido de conflicto, ¿no?, de conflicto que te ayuda”.

Este fragmento evidencia nuevamente, los momentos individuales y colectivos como constitutivos de la investigación en sentido restringido.

Hablar del aspecto colectivo posibilita hacer entrar en escena a otros actores que participan del proceso de investigación. En las entrevistas las docentes investigadoras nos hablan de estos otros que pueden ser los colegas, los miembros del equipo de investigación, personas no conocidas incluso los sujetos investigados. El contacto con otras personas permite valorar el propio trabajo y enriquecerlo a partir del intercambio, de la conversación, de la interpelación, de las preguntas, de la discusión e incluso de la deconstrucción y de la ruptura con las construcciones ya realizadas.

Desde el aspecto colectivo de la investigación Carina destacaba en un fragmento ya citado la conversación con su colega mientras que Vanesa (trabaja en el IFD y nunca trabajó en la universidad) valora la relación con su equipo de investigación: “*en este equipo en el que estoy es como que discutimos un montón. Pero todo el tiempo. (...) Y como que te interpela hasta lo que vos construís, ¿no?*”. La discusión y la pregunta también están presentes en el intercambio con personas no conocidas en ámbitos como los congresos. En relación a esto Graciela afirmaba que a partir de sus investigaciones compartió sus ponencias en congresos y que eso le permitió discutir y recibir preguntas de otros. También en relación a este ámbito, Mara señala que la interpelación genera cierta incomodidad positiva que impulsa a continuar investigando:

“Me parece que la riqueza de las investigaciones está ahí, en que salgan, que se conozcan, y que el otro venga y te diga ‘mirá, no, no funciona, esto que vos estás diciendo funcionó con tu grupo, con el mío no funcionó’. Pero se requiere la interpelación, la incomodidad desde el otro también”.

Marisol y Carina son las únicas dos entrevistadas que señalan que estos otros también pueden ser los propios sujetos investigados. Al hablar acerca de su experiencia en investigación, Marisol cuenta que:

“El año pasado escribí un artículo para un congreso en el que usaba un concepto para definir el trabajo docente en vinculación con la familia y para mí era un trabajo que no estaba bueno. Fue la primera cosa que escribí para la tesis, para mí era una porquería. Y cuando se los mostré [a los maestros] hicieron una reunión de personal, lo leyeron y fue como tan zarpado, todo lo que me devolvieron, de cuánto les había servido a ellos leerse desde ese lugar”.

Carina agrega que el intercambio con los sujetos investigados, en su caso también los maestros, puede incluso cambiar el rumbo de la propia investigación generando una ruptura. Ella nos dice que al compartir su trabajo con los sujetos de la investigación “es muy probable que los maestros desarmen mis hipótesis, que hagan otras preguntas, que lleven, digamos, que cambien el curso de la orientación que yo le doy. Por eso la pienso [a la investigación] como una ruptura”. Estos casos dan cuenta específicamente del vínculo cercano entre investigador y sujetos investigados que construyeron ambas entrevistadas y que se acerca a posiciones interpretativas y/o críticas.

De esta manera, el aspecto colectivo de la investigación educativa en sentido restringido constituye una instancia en la cual se valida o no el trabajo realizado y a partir de ello se genera un impulso para continuar investigando ya sea profundizando en la misma línea o cambiando el curso de la investigación.

Lo anterior tiene estrecha relación con el alcance y los productos de la investigación. En relación al alcance, las entrevistadas enfatizan que la investigación desde este sentido trasciende el contexto cercano del investigador para sumergirse en contextos alejados de su propia práctica y del ámbito en el cual pudiera haberse realizado. Para ello se requieren de diferentes productos que puedan objetivar el trabajo realizado tales como informes de investigación, ponencias, sistematizaciones de experiencias o las tesis que mencionamos al comienzo de este apartado.

En relación a los productos de la investigación Carina introduce un matiz particular al señalar que éstos pueden tener distintos grados de concreción y de profundidad. Al conversar sobre esto, explica que:

“A veces, una investigación bien organizada, acotada en el tiempo, que tiene como producto, no sé, un buen estado del arte sobre un tema, ya es un avance importante. O hay investigaciones que, digamos... Que ayudan mucho, por ejemplo, a elaborar un buen instrumento para evaluar o para encuestar o un buen instrumento para hacer entrevistas, ¿no? Como que pienso la investigación, también, en diferentes niveles de concreción y de profundidad de los objetos. Eh, y me parece que, bueno, que también son construcciones de conocimiento de diferente orden, de diferente grado”.

Por lo tanto, el grado de concreción y de profundidad de los productos de la investigación supone ahondar o focalizar en alguna de las etapas de la investigación. De esta forma, si el foco se coloca en la revisión de la literatura, se podría producir un buen estado del arte, mientras que si se focaliza en el diseño metodológico, se podrían producir buenos instrumentos para evaluar, para encuestar o para entrevistar. De cualquier modo, es interesante notar que cada producto (y las tareas que los posibilitan) se concibe como integrando un eslabón de procesos, e incluso de etapas, más amplias de investigación.

En síntesis, la investigación educativa desde el sentido acotado supone tareas específicas que las docentes investigadoras fueron identificando y clarificando a lo largo de las entrevistas que también se relacionan con el alcance y los productos de la

investigación. Esto implica a su vez un tipo de trabajo que combina momentos de soledad y de producción individual con momentos de intercambio y de producción colectiva. A continuación veremos cómo estos aspectos se manifiestan cuando las entrevistadas se refieren al sentido amplio de la investigación educativa.

En primer lugar y a diferencia del sentido restringido -donde las tareas se concebían de manera secuencial y estructurada- cuando las entrevistadas describen las tareas desde el sentido amplio las caracterizan como más flexibles y menos estructuradas. La reflexión sobre la propia práctica, la investigación acción y una actitud investigadora son las cuestiones que más se vinculan, en el relato de nuestras entrevistadas, con las tareas y el tipo de trabajo.

Cuando Marisol se refiere al sentido amplio hace hincapié en que *“la reflexión sobre la propia práctica es el foco.”* El énfasis en este aspecto es compartido también por Nora quien además caracteriza a este proceso como algo *“que uno desempeña dentro de su tarea como más intuitivamente”*. De modo paradójico el sentido amplio vinculado con la reflexividad sobre la propia práctica y el carácter intuitivo de su devenir, se opone en el relato de las entrevistadas, con la sistematicidad y rigurosidad inherentes al sentido restringido.

Además de la reflexión sobre la propia práctica las entrevistadas asocian aquello que ellas definen como investigación acción con un sentido amplio de investigación. Mimí nos dice: *“Yo cuando estoy pensando dentro de la investigación educativa no sólo incluyo diseños de investigación que se usan en el ámbito de la ciencia más formal, sino que yo también estoy pensando en la investigación acción”*. En este fragmento aparecen claramente dos formas de entender a la investigación educativa: la que se usa en el ámbito de la ciencia más formal, es decir, lo que describimos como el sentido restringido y la investigación acción que se relaciona para Mimí con el sentido amplio. La investigación acción constituye un modo de investigar, ampliamente difundido en el campo educativo, conducido por docentes y cuyo objeto se vincula a situaciones problemáticas de la propia práctica. En tanto modo de investigar debe respetar los parámetros de rigurosidad y sistematicidad propios de toda práctica de investigación científica (Anderson & Herr, 2007). Es notable que las entrevistadas que se refieren a la investigación acción (Mimí, Graciela, Griselda, Carina y Marcela) la conciben por fuera de estos parámetros. En este sentido, la concepción de estas docentes investigadoras sobre la investigación acción se aleja claramente de un criterio de científicidad, razón por la cual cuando se refieren a ella la distinguen de otras modalidades que venimos describiendo como propias del sentido restringido. Graciela cuando vincula la investigación acción y la reflexión sobre la propia práctica señala que:

“Los docentes, como parte de la reflexión sobre la práctica, es necesario, por lo menos, empezar a formarse, aún en la escuela, en el campo de la investigación. Uno

empieza con acciones más acotadas, de investigación sobre la propia práctica, es decir, lo que se llamó investigación acción”.

En este fragmento la investigación acción es pensada como una acción de investigación “*más acotada*”, que sirve para empezar a formarse en investigación y que es más fácil de llevar adelante que otras prácticas de investigación. La rigurosidad de estos procesos y la experticia que los investigadores deben tener para poder conducirlos son excluidas como características constitutivas de la misma. Estos últimos dos fragmentos ejemplifican el matiz particular que toma la definición de la investigación acción de las entrevistadas y que se distingue de la aceptada en el campo de las ciencias sociales.

Al analizar el tipo de trabajo propio de la investigación educativa desde un sentido amplio, las entrevistadas subrayan la necesidad de que el investigador posea una actitud investigadora. Indira enfatiza que “*el docente tiene que tener una actitud, así, curiosa, investigativa, una actitud de generar su propia práctica, digamos, que tiene algo de investigación, de la actitud del investigador*”. Lo interesante de esta actitud es que para las entrevistadas, la misma se parece a la actitud del investigador pero no lo es. Griselda (trabaja en el IFD y nunca trabajó en la universidad) también considera que esta actitud tiene algo de investigación. Al explicar que en el nivel inicial y primario los docentes no pueden realizar una investigación en sentido restringido debido a las condiciones del trabajo docente, menciona que, a pesar de ello “*sí se requiere una mirada, de un pensamiento, de mucha indagación, de mucho cuestionamiento, de mucha pregunta (...) Ahí estaría, para mí, la vinculación de esta mirada, pero que no es de investigación, ¿sí?*”. En ambos casos aparece con claridad la idea de que la actitud investigadora no es lo mismo que la actitud del investigador que investiga desde el sentido restringido. Esta distinción resulta interesante porque supone un reconocimiento de prácticas y actitudes diversas que suelen englobarse bajo la misma palabra y que dan cuenta nuevamente de la polisemia del término investigación: tener una actitud investigadora no supone poner en marcha un proceso de investigación sistemático y metódico que tenga por finalidad abordar un problema y producir conocimiento en relación al mismo.

Debido a que la actitud investigadora se fue perfilando en las entrevistas como un elemento definitorio de la investigación educativa en sentido amplio, decidimos ahondar en su significado. En las respuestas de las entrevistadas, la curiosidad y la creatividad, ambas ligadas a la posibilidad de desnaturalizar las prácticas docentes y los contextos en los cuales tiene lugar, aparecieron como los elementos característicos. Indira responde a la pregunta *¿Qué es entonces la actitud investigativa?* diciendo que es “*desnaturalizar las prácticas, es no quedarse con lo que siempre es visto de la misma manera, es poder adecuarse a los nuevos contextos (...) Creo que es inherente a tener una práctica creativa, a ser el artífice de su propio quehacer*”. Para las entrevistadas un docente que investiga desde un sentido amplio es aquel que tiene una actitud investigadora basada en la

curiosidad, en la pregunta, en la desnaturalización de sus prácticas y de los contextos educativos, actitud que le permite comprender el contexto, poner en marcha su creatividad y crear su propia práctica.

Si focalizamos en las tareas que describieron las entrevistadas como parte de la investigación en sentido restringido y en sentido amplio veremos que su principal diferencia se encuentra en la rigurosidad, sistematicidad y mayor grado de estructuración del primero de ellos y en la flexibilidad y menor grado de estructuración que supone el segundo. Ya Nora hacía referencia al componente intuitivo implicado en el sentido amplio de la investigación mientras que Griselda nos habla de la necesidad de no ser tan técnicos cuando se investiga desde este sentido.

Por su parte, Silvina da cuenta del bajo grado de sistematicidad que posee la investigación en sentido amplio. Esta es:

“Más acotada y a veces no [es llevada a cabo] con la sistematicidad de una investigación científica pero yo creo que es como una actitud investigativa que no siempre se plasma en una investigación así [realiza con sus manos un gesto de “grande”] pero que de alguna forma, colabora”.

Incluso agrega que en este ámbito las prácticas se vinculan a estudios o experiencias con *“una vuelta reflexiva”* o con la búsqueda en la teoría de algún elemento que le ayude al docente a comprender mejor su práctica. Por lo tanto, se refiere a estas prácticas como estudios en el sentido planteado por Achilli, es decir, como procesos que permiten objetivar el trabajo docente sin que por ello suponga la sistematicidad propia de la investigación científica (2000).

En relación a las tareas y a diferencia de lo que sucedía con el sentido restringido en donde éstas podían vincularse con las que supone la investigación científica, la variedad de tareas que mencionan las docentes investigadoras en el sentido amplio no nos permiten vincularlo con un tipo específico de investigación sino que nos lleva a pensar que este significado abarca muchas prácticas distintas. Al respecto, muchas las entrevistadas nos hablan de buscar, indagar, problematizar, hacerse preguntas, leer, generar propuestas y recorrer nuevos caminos. Marianela por ejemplo, nos cuenta que la investigación supone *“esa cosa de animarse a empezar a rastrear autores y de ahí irte, irte, irte. Hacer ese estado de la cuestión y a partir de ahí hacer la selección que a uno le convenga o le cierre mejor y hacer una propuesta”*. En esta búsqueda la intención parece estar puesta principalmente en la generación de “algo nuevo”, razón por la cual supone una actitud proactiva y creativa por parte del docente. Claudia lo expresa diciendo que la investigación *“te lleva muchas veces a caminos que uno no ha recorrido”*.

Por su parte, Silvina narra los inicios de su trayectoria de investigación desde una acumulación de tareas y actitudes que caracterizan al sentido amplio de la investigación:

“Quizás fueron cosas más acotadas, no tan rigurosas (...) esta cuestión de tomar registro, de tener un documento, de fotocopiar cosas de los chicos, de guardarlas, de sacarles fotos, de anotar lo que dicen y todo”. Si bien estas tareas son similares a las del trabajo de campo en la investigación en sentido restringido existe una diferencia importante en relación al grado de rigurosidad y sistematicidad con la cual se realizan. Veíamos que en el sentido acotado el trabajo de campo supone un momento explícitamente planificado dentro del proceso de investigación, mientras que en el sentido amplio la recolección de datos, la elaboración de registros, la documentación de imágenes, parecen estar más vinculadas a la tarea cotidiana del docente y no tanto a una planificación previa. De hecho cuando las entrevistadas nos hablan desde este sentido de la investigación educativa y debido al énfasis puesto en lo “intuitivo”, lo “acotado”, lo “poco riguroso” y lo “cotidiano”, no parecen advertir que aquí también se están construyendo los datos.

Incluso el bajo grado de estructuración y de planificación de algunas de las tareas implicadas en este tipo de investigación se manifiesta en que algunas entrevistadas ni siquiera mencionan a la recolección de datos como actividad específica. Vanesa por ejemplo señala que *“en la práctica educativa, el docente está como empapado de un montón de saberes y de construcciones”* desde los cuales podría partir para reflexionar sobre su práctica. En este caso no sería necesario realizar una búsqueda explícita y planificada de datos empíricos sino que la búsqueda es interna y en relación a la propia práctica y experiencia del docente. Indira tampoco se refiere a la recolección de datos sino que ella pone el foco en la idea de *“mirar”* en el sentido de estar atento, de prestar atención. Para ella es necesario *“mirar lo que sucede en el aula, lo que sucede con los procesos de enseñanza, mirar la institución, digamos, participar en una mirada hacia la propia institución, junto con el colectivo docente y el equipo directivo”*. Esto es decisivo también para poder adecuarse a los nuevos contextos, lo cual supone *“mirar a estos niños, mirar esta comunidad en la que está inserta la escuela”*. Desde el sentido amplio existen distintas formas de acceder a los datos. Éstos pueden ser obtenidos a partir de un trabajo de campo planificado o espontáneo, a partir de los propios saberes y de la experiencia del docente o a partir de la mirada y de la atención a lo que sucede. Esta multiplicidad de formas da cuenta nuevamente del grado de flexibilidad de las tareas que supone el sentido amplio del término investigación.

Por otra parte, cuando las entrevistadas enuncian la investigación desde un sentido amplio, no hacen mención a la necesidad de escribir y de difundir lo que se produce, tal como sucedía en el sentido acotado. Esto puede relacionarse con el tipo de trabajo que supone el sentido que estamos analizando: un trabajo que el docente realiza principalmente de manera individual, en relación al contexto inmediato de sus prácticas y de los actores educativos con los cuales comparte su tarea cotidiana.

Debido a ello, el contacto con los otros tan presente en el sentido restringido no

aparece con claridad en el sentido amplio. Sólo Indira hace referencia a la posibilidad de compartir esta mirada hacia la propia institución junto con el colectivo docente y el equipo directivo de la institución a la que se pertenece. Por lo tanto, no se concibe como necesaria una instancia colectiva y externa de validación tal como sucedía en el sentido restringido. En este caso el criterio de validación de la investigación es la utilidad del conocimiento producido para la reflexión sobre la propia práctica y la generación de propuestas que la mejoren. Lo anterior nos permite pensar en el alcance de la investigación, vinculado al contexto cercano del docente investigador y principalmente al de su práctica educativa. En relación a ello los productos, es decir, las propuestas en palabras de Marianela, los proyectos para Mimí y los estudios y experiencias según Silvina, deben permitir al docente investigador reflexionar sobre su propia práctica e introducir cambios que permitan mejorarla.

En síntesis, el significado del término investigación entendido como una de las dimensiones que dan cuenta de las concepciones acerca de la investigación educativa se relaciona con el sentido restringido y amplio del término. El primero de ellos se asocia a la investigación clásica, tradicional, rigurosa y supone un componente sistemático y metódico mientras que el segundo se vincula con la reflexión sobre la práctica docente, la investigación acción, la actitud investigadora y supone un componente intuitivo. Específicamente los aspectos vinculados al proceso de investigación, es decir, las tareas, el tipo de trabajo, el alcance y los productos nos permiten profundizar en las diferencias entre el sentido restringido y el sentido amplio de la investigación educativa.

En el caso del primer sentido, las entrevistadas señalan que las tareas implican un alto grado de estructuración, son secuenciales y son las propias de un proceso de investigación científica: definición del tema, de las preguntas, elaboración del marco teórico, del estado del arte, trabajo de campo, procesamiento, análisis, escritura y difusión. Por su parte, las tareas en el sentido amplio conllevan desde el punto de vista de las entrevistadas, un bajo grado de estructuración siendo por lo tanto más flexibles y relacionadas con la búsqueda, la indagación, la problematización, la realización de preguntas, la generación de propuestas, el registro, la mirada, la atención y la recuperación de los saberes y de las construcciones del docente que investiga.

Desde la perspectiva de las docentes investigadoras el tipo de trabajo en el sentido acotado implica una actitud rigurosa, sistemática y metódica que combina momentos individuales y colectivos, mientras que desde el sentido amplio el trabajo supone una actitud investigadora y una reflexión solitaria sobre la propia práctica. Así mismo, desde un sentido acotado, lo producido debe poder ser objetivado para compartirse con otros: colegas, miembros del equipo de investigación, personas no conocidas pertenecientes al campo educativo y/o los sujetos investigados. Por el contrario, desde el sentido amplio esto no es un requisito y los otros con quienes podría compartirse el trabajo realizado se

limitan a algunos miembros de la institución a la que pertenece el docente investigador: colegas y equipo directivo. Además el trabajo en ambos sentidos es validado de manera diversa: en el sentido restringido la validez interna es otorgada por el componente metodológico y la validez externa, por otras personas del campo educativo. Mientras tanto, desde el sentido amplio el trabajo es validado por la utilidad del conocimiento producido para reflexionar sobre la propia práctica y generar propuestas que la mejoren.

Cuadro N° 3		
Investigación educativa en sentido restringido e investigación educativa en sentido amplio		
	Sentido restringido	Sentido amplio
Palabras asociadas	<ul style="list-style-type: none"> • Investigación clásica, tradicional, rigurosa • Componente sistemático y metódico 	<ul style="list-style-type: none"> • Reflexión sobre la propia práctica • Investigación acción • Actitud investigadora o investigativa • Componente intuitivo
Tareas	<ul style="list-style-type: none"> • Secuenciadas • Alto grado de estructuración • Propias de un proceso de investigación científica: definición del tema y de las preguntas de investigación, elaboración del marco teórico y del estado del arte, realización del trabajo de campo, procesamiento de datos, análisis, escritura y difusión. 	<ul style="list-style-type: none"> • Flexibles • Bajo grado de estructuración Búsqueda, indagación, problematización, realización de preguntas, lectura, generación de propuestas, toma de registros, documentación, recuperación de saberes y de construcciones del docente que investiga.
Tipo de trabajo	<ul style="list-style-type: none"> • Actitud rigurosa, sistemática y metódica • Trabajo que supone momentos individuales y momentos colectivos • Trabajo posible de ser objetivado para ser compartido con otros colegas, con el equipo de investigación, con personas no conocidas del campo educativo y con los sujetos investigados • Validado internamente por el componente metodológico y externamente por los otros con quienes se comparte 	<ul style="list-style-type: none"> • Actitud investigadora, curiosa, creativa y capaz de problematizar y desnaturalizar lo que sucede • Trabajo que supone principalmente momentos individuales • El trabajo no precisa ser objetivado por medio de la escritura. Aquellos con quienes se puede compartir son los docentes y el equipo directivo de la institución. • Validado internamente por su utilidad para reflexionar sobre la propia práctica y generar propuestas de mejora
Alcance	<ul style="list-style-type: none"> • Trasciende el contexto cercano del investigador 	<ul style="list-style-type: none"> • Se limita al contexto cercano del investigador
Productos	<ul style="list-style-type: none"> • Ponencias • Sistematizaciones de experiencias • Tesis de grado, maestría o doctorado • Productos con distintos grados de concreción y profundidad: estado del arte, instrumentos para evaluar, encuestar, entrevistar 	<ul style="list-style-type: none"> • Propuestas • Proyectos • Estudios • Experiencias

Otro de los aspectos diferenciadores que surge de las entrevistas es, como hemos visto, el alcance de la investigación. En el sentido acotado lo producido trasciende el contexto cercano del investigador mientras que en el sentido amplio se limita al mismo.

Por último, los productos identificados por las entrevistadas desde el primer sentido son informes de investigación, ponencias, sistematizaciones de experiencias, tesis de grado, maestría o doctorado y otros informes o escritos de diverso grado de concreción y profundidad, mientras que en el caso del sentido amplio, los productos son propuestas, proyectos, estudios y experiencias que colaboran con la reflexión y mejora de la práctica docente.

En el Cuadro N° 3 sintetiza lo analizado hasta aquí. En el próximo apartado desarrollaremos los aspectos vinculados al investigador, partiendo de la premisa que éstos constituyen otro punto de acceso al significado atribuido al término investigación y por lo tanto, a las concepciones acerca de la investigación educativa.

4.1.2. Aspectos vinculados al investigador

En este apartado analizaremos los aspectos de la investigación vinculados al investigador pues estos constituyen otro punto de comparación sobre los sentidos amplio y restringido dados a la investigación educativa. Específicamente analizaremos las opiniones de las entrevistadas sobre quiénes son los agentes de la investigación educativa y qué formación y conocimientos se requiere para serlo.

Fundada en las características más generales antes descritas sobre los diferentes sentidos vinculados a la investigación educativa, existe una clara diferencia entre quiénes podrían ser los investigadores desde el punto de vista de las entrevistadas en ambos casos. Cuando se refieren al sentido restringido de la investigación educativa, es decir, el asociado con la investigación tradicional, clásica y frecuentemente vinculada a los trabajos de investigación para optar por títulos de posgrado, las entrevistadas afirman que este tipo de investigación es frecuentemente llevada adelante por investigadores universitarios o académicos vinculados al campo educativo.

Sin embargo, éstos no son los únicos agentes posibilitados para investigar. A lo largo de las entrevistas las docentes investigadoras se ocupan de aclarar que los docentes pueden investigar y al hacerlo enfatizan la posibilidad de que lleven adelante procesos de investigación desde el sentido acotado del término. Esta afirmación las posiciona en un lugar particular dentro del campo de la investigación educativa. Para dar cuenta de esta posición resulta necesario retomar algunos aspectos desarrollados en el marco teórico. En éste vimos cómo algunas de las luchas que caracterizan a este campo se relacionan con

quiénes son los sujetos habilitados y legitimados para investigar y cómo el estado de las relaciones de poder entre los actores favoreció históricamente a la posición que afirma que para investigar se requiere de una formación específica y de una distancia con los objetos de estudio (Imbernón, 2007, Popkewitz, 1986, Duhalde, 1998; De Simankas, 1998, Rincón Ramírez, 2004). Por estos motivos, los investigadores académicos o universitarios eran identificados como los únicos agentes legitimados para investigar, excluyendo así a los docentes como posibles productores de conocimiento acerca del campo educativo. Al hablarnos acerca de los agentes de la investigación educativa las entrevistadas validan en parte la posición hegemónica al señalar que los actores históricamente reconocidos pueden investigar. Sin embargo, al mismo tiempo, cuestionan este “monopolio” ya que incorporan a los docentes como posibles agentes.

Basta recordar la afirmación de Nora, quien sostenía que la investigación educativa es una acción que *“llevamos adelante los que estamos en educación”*. Al decir los que estamos en educación Nora se refería concretamente a los docentes. Graciela por su parte, hace explícita su posición al decirnos:

“Yo creo que todos los docentes tenemos que hacer investigación. Entonces, en el instituto de formación docente también. En el caso de la investigación educativa... En nuestro caso, bueno, la educación, lo educativo, es nuestro campo, y creo que quién más que nosotros tiene posibilidades”.

Graciela incluso da cuenta del “deber” de los docentes de investigar y de la posición ventajosa en la que se encuentran para hacerlo, aspectos que profundizaremos más adelante.

En ambos casos se produce una identificación y un resguardo de un nosotros “docentes” como posibles agentes de la investigación educativa entendida desde el sentido restringido. Incluso Graciela se pregunta quién más que nosotros puede investigar en educación y de esta forma, destaca como lugar privilegiado para investigar en educación el que ocupan los docentes. Tanto Nora como Graciela son profesoras, de educación especial la primera y de nivel primario la segunda, niveles en los que además se han desempeñado como docentes antes de su ingreso al nivel superior no universitario. Esto podría llevarnos a pensar que sus formaciones de base y sus experiencias en otros niveles, en los cuales tradicionalmente no se investiga, podría llevarlas a patrocinar a los docentes como posibles investigadores. Sin embargo, es importante destacar que el reconocimiento de los docentes como posibles agentes de la investigación educativa en sentido restringido es algo que también defienden las docentes investigadoras con formación universitaria y con experiencia de trabajo incluso en ese nivel. Por lo tanto, y si bien el resguardo hacia los docentes como posibles investigadores es más marcado en algunos casos que en otros, la posición que asumen las entrevistadas respecto de los

sujetos que pueden investigar en educación no se vincula tanto con sus títulos de base o con su experiencia de trabajo sino con el lugar que ocupan actualmente como formadoras de docentes y también como docentes que investigan en el nivel superior no universitario.

Por otra parte, para analizar quiénes son identificados como los agentes de la investigación educativa en el sentido amplio recordemos que Marisol enfatizaba que aquí el foco era la reflexión sobre la propia práctica docente. Desde sus experiencias como docentes en otros niveles, Nora y Silvina nos contaban acerca de sus prácticas de investigación. Esto, sumado a las características que desarrollamos en el apartado anterior respecto de las tareas, el tipo de trabajo, el alcance y los productos implicados en el sentido amplio, refuerzan la idea de que el agente único y privilegiado para investigar desde este sentido es el docente.

Las entrevistadas que valoran positivamente al sentido amplio de la investigación educativa asumen una posición que, por un lado, cuestiona los límites tradicionalmente establecidos respecto de qué es lo que se considera investigación educativa y por el otro, tensiona las posiciones que ocupan los agentes de este campo al producir un movimiento inverso que ahora excluye a los investigadores académicos o universitarios de una de las formas posibles de investigar en educación. Es por ello que si consideramos quiénes son los posibles investigadores desde ambos sentidos del término “investigación” es evidente el lugar destacado que ocupan los docentes. Estos pueden llevar adelante sus prácticas investigativas en ambos sentidos. Esto nos permite afirmar que las docentes investigadoras que se ocupan de defender y que valoran positivamente al sentido amplio asumen estrategias de subversión ya que cuestionan el orden establecido en el campo de la investigación educativa (Bourdieu, 1976). Más adelante profundizaremos en estas estrategias.

Por otra parte, cuando preguntamos sobre la formación y los conocimientos necesarios para investigar las entrevistadas coincidieron en que para hacerlo en el sentido restringido es necesario tener cierta formación y conocimientos. Por el contrario, en el caso de la investigación en sentido amplio, no existe consenso entre las entrevistadas. Sin embargo, se pueden identificar claramente dos posturas: la de quienes sostienen que la investigación en sentido amplio es una práctica vinculada a la actividad cotidiana del docente y que, por lo tanto, no requiere de una formación o conocimientos específicos para llevarse a cabo y la de quienes afirman que sí se requiere de formación y conocimientos.

Enmarcándose dentro de la primera postura, Nora narra su experiencia realizando investigaciones cuando era maestra y advierte que era algo que realizaba como parte de su tarea y de forma intuitiva. De esta manera, tal como desarrollamos en el apartado anterior la falta o la poca formación teórico metodológica no constituye un elemento que imposibilite la reflexión sobre la práctica docente sino que esta tarea es algo que puede

realizarse desde la práctica docente misma. Es importante destacar que esta afirmación no implica sostener que para investigar en sentido amplio no sea necesaria ningún tipo de formación ya que siempre supone tener, al menos, la formación inicial como docente. De hecho, Vanesa nos recuerda que: *“En la práctica educativa, el docente está empapado de un montón de saberes y de construcciones”*. Desde la perspectiva de las entrevistadas, la investigación en sentido amplio es una reflexión más artesanal que requiere de ciertos saberes que posee el docente y que no son los de la figura del investigador tradicional. Estas ideas se pueden vincular con la de quienes defienden la participación completa de los docentes como actores centrales e irremplazables en el proceso de construcción de conocimientos vinculados a la educación. Estos autores prefieren hablar de saberes y no de conocimientos para nombrar a los saberes que los docentes poseen acerca de lo que sucede en las escuelas y de lo que les sucede a ellos mismos. Específicamente se trata de un “saber pedagógico” contextualizado y que se diferencia de los conocimientos educativos construidos a partir de los modelos científicos tradicionales (Suarez, 2005; Gudmundsdottir, 1998).

En contraposición se encuentran las docentes que señalan que es necesario formarse en investigación para investigar en un sentido amplio. Marisol sostiene que: *“en la formación inicial o nosotros como formadores tenemos que darles las herramientas para que ellos [los docentes] hagan una reflexión sobre esa práctica”*. En este sentido y si bien para Marisol esa formación hoy no se encuentra garantizada en la formación docente inicial, éste debería ser el contexto en el que se le brinden a los futuros docentes las herramientas necesarias para investigar en sentido amplio. Mimí también acuerda en la necesidad de formarse *“en investigación, en metodología”*. En cambio Mara quien defiende el sentido restringido de la investigación señala que en sus primeras experiencias de investigación vinculadas a *“indagar sobre determinadas cuestiones de la propia práctica”*, es decir, a lo que venimos llamando el sentido amplio, no tenía formación ni instrumentos ni conocimientos teóricos y sin embargo, la realizaba. Al respecto nos cuenta que:

“Cuando inicié esto que yo decía investigación, era una investigación que era más que nada dar cuenta de determinadas cuestiones que yo veía, pero yo no tuve a nadie que me asesorara acerca de un marco teórico para revisar. Era más contar o ver qué sucedía con la práctica. Hoy me siento que en esa situación estaba totalmente sin instrumentos.(...)[Era más bien] una indagación empírica y con miradas totalmente subjetivas y sin nadie que me interpelara”.

En este caso y debido a la posición que asume Mara respecto de otorgar mayor valor al sentido restringido, se destaca negativamente el componente subjetivo de la investigación en sentido amplio y la falta de instrumentos para realizarla, aspectos que Mimí negaría como constitutivos de esta práctica dado que para ella no es *“hacer cualquier cosa”*. Esto nos permite afirmar que la falta de coincidencia respecto de los conocimientos

y la formación necesarios para investigar en sentido amplio se debe en parte a la posición que asumen las entrevistadas respecto del valor asignado a este sentido, posiciones que analizaremos en apartados siguientes.

Focalizando ahora en el sentido restringido de la investigación, las entrevistadas señalan que aquí es imprescindible tener cierta formación y conocimientos teórico metodológicos aplicados a los procesos de investigación científica. Concretamente para realizar esta práctica se requiere formarse como investigador y para ello es necesario adquirir conocimientos metodológicos, conocimientos teóricos e incluso conocimientos vinculados a la escritura académica.

Cuando Nora habla acerca de la investigación en sentido restringido advierte que al ser investigaciones más formales, más encuadradas y más organizadas *“te llevan también a realizar diferentes acciones de capacitación en investigación, o sea, a formarte como investigador”*. Y formarse como investigador es para Nora adquirir una formación técnica vinculada al conocimiento metodológico. Vanesa también coincide en que para investigar hay que formarse y que para formarse es necesario conocer ciertas herramientas vinculadas a la metodología de la investigación. De esta manera, el primer aspecto de la formación en investigación es el conocimiento metodológico.

Mara es otra de las docentes que hace referencia a la necesidad de formarse pero en su discurso no hace hincapié en lo metodológico sino en la necesidad de tener conocimientos teóricos. En un fragmento ya citado Mara enfatizaba que este tipo de conocimiento es de utilidad para poder encuadrar la investigación tanto desde un marco conceptual como desde los antecedentes de otras investigaciones y poder así justificar el aspecto novedoso del estudio que se realiza.

Como adelantamos, la escritura académica es otro de los conocimientos necesarios al momento de introducirse en la práctica de investigación. Paula señala que cuando uno quiere presentar alguna experiencia en un congreso suele encontrarse con la dificultad que conlleva el escrito académico e incluso advierte que a veces: *“No tenés la formación en esto de escribir. El escrito académico no es tan fácil. A mí me cuesta mucho escribir. Tengo millones de ideas, pero no es lo mismo”*. Para superar la distancia entre las ideas y la posibilidad de objetivarlas, resulta necesario adquirir conocimientos vinculados a la escritura académica. La importancia de contar con estos conocimientos se relaciona a su vez, con el aspecto colectivo de la investigación en sentido restringido y con la necesidad de plasmar por escrito aquello que se pretende compartir, aspectos que hemos desarrollado en el apartado anterior.

Un punto común entre las entrevistadas reside en que según su opinión, la formación en investigación entendida en sentido restringido no se aborda durante la formación docente inicial. Nora en relación a las posibilidades de investigar desde este sentido señalaba que: *“es un tema controvertido, porque, en realidad, desde la formación docente,*

al docente no se lo forma como investigador en sí". Graciela coincide e incluso agrega que en la formación inicial *"no está fomentada la investigación"*.

Esta falta de espacios de formación y fomento de la investigación genera una distancia entre las posibilidades que tiene un docente de hacer investigación en sentido amplio y en sentido restringido, ya que debido a los contenidos trabajados en la formación inicial, el docente estaría principalmente en condiciones de realizar el primer tipo de investigaciones pero no el segundo. Esta situación a su vez refuerza la visión dominante según la cual sólo los investigadores universitarios podrían realizar investigaciones en sentido restringido puesto que en el marco de la universidad es donde se aborda explícitamente la formación en investigación.

Esta formación por el contrario, no está garantizada en la formación docente inicial, de modo que la misma debe adquirirse durante la práctica y el desarrollo profesional de los docentes en instancias de formación continua. Al profundizar en cómo puede un docente formarse en este aspecto identificamos dos modos posibles. El primero de ellos es a partir de la práctica misma de investigación, es decir a partir de ir investigando y formarse mientras se hace. Esta modalidad hace hincapié en dos ideas: que a investigar se aprende investigando y que a investigar se aprende junto a y con otros más experimentados.

En relación a la primera idea, Marianela señala que:

"Yo veo que hay gente re capaz pero que no se anima o le faltan herramientas. Vos te das cuenta, están re temerosas. Conozco algunos grupos en el instituto que son re temerosos con relación a la investigación. Re inseguros. P: ¿Por qué? R: Y a veces creen que es una cuestión metodológica pero para mí tiene que ver con animarse a decir: 'Bueno pará: la investigación la empiezo y veo y me voy perfeccionando'".

Una de las maneras de formarse en investigación es entonces la de animarse a investigar, dejando de lado el temor o la inseguridad, iniciando una investigación y perfeccionándose en la práctica misma. Otra forma de hacerlo es asumir distintos grados de participación en el proceso de investigación. En relación a ello, Silvina considera que *"es sumamente enriquecedor que un docente participe de alguna forma en una investigación. Que pueda haber distintos grados de participación dentro de eso, me parece que es interesante también esa tarea y además útil"*. Específicamente piensa en la posibilidad de insertarse de a poco en el proceso de investigación realizando tareas acotadas tales como la elaboración del estado del arte, la toma de registros, entre otras. De esta forma, la incorporación gradual en el proceso de investigación en sentido restringido es una manera de aprender y de formarse en este campo.

La segunda idea es la de que se aprende a investigar junto a y con otros más experimentados. Al respecto, Mara comenta que es necesario *"contar con gente con la que se sienta que puede darle un sostén o acompañarlo en esta tarea"* y Griselda agrega que este acompañamiento tiene que ser dado por especialistas ya que implica un conocimiento

específico. Estos otros cumplen no sólo la función de acompañar, sostener e impulsar sino que también deben hacer explícito el proceso de investigación y dar cuenta de las tareas implicadas ya que muchas veces se dan por supuestas. En relación a esto, Vanesa aclara que cuando una persona se inicia en investigación:

“Si otro no te las explicita [las tareas que uno realiza] o no te hace dar cuenta de lo que estás haciendo, es muy difícil que digas, bueno, esto es... Mirá... Esto puede pasar así por esto y por esto. Tiene que haber un otro. Un otro que te impulse a investigar”.

En este sentido, estos otros colaboran en la formación en investigación de quienes se inician en esta práctica.

Este aspecto también es retomado por algunas entrevistadas al narrar sus trayectorias en investigación. Ellas reconocen que se han formado o lo están haciendo junto con colegas más experimentados. Estos otros que colaboran con la formación en investigación suelen ser colegas miembros del propio equipo, directores del mismo o asesores externos²⁰.

Al interior de los equipos de investigación se produce una dinámica particular ya que aquellos con más experiencia colaboran en la formación de los menos experimentados. Al respecto, Claudia hace hincapié en lo enriquecedor que puede resultar para el equipo la diversidad de experiencia y formación en investigación de sus miembros. En relación a ello nos cuenta que:

“Marcela ha participado de muchas investigaciones, ella es la directora de la investigación nuestra. Y Vero no, no tiene experiencia todavía. Entonces, bueno, me parece que fue como una combinación interesante, porque las tres tenemos distintos recorridos en función de la investigación”.

Por su parte, Ana destaca otra de las maneras en que las más experimentadas colaboran con la formación en investigación de las más nuevas y que no pasa por los conocimientos metodológicos. Cuando ella nos cuenta acerca de su investigación actual señala que la directora tiene más experiencia en investigación y que por lo tanto, es la que va guiando la tarea e incluso es la que *“conoce más los formatos”* con los cuales hay que presentar los informes en la institución. En este sentido, la colega es más experimentada no sólo por sus conocimientos metodológicos sino también por conocer el oficio de investigador.

Más arriba mencionamos que existe un segundo modo de formarse en investigación y este se relaciona con la formación y la experiencia que un docente puede ganar a partir de las investigaciones en sentido amplio que haya realizado. En este punto se produce

²⁰El modo en que los asesores externos colaboran con la formación en investigación será desarrollado cuando profundicemos en las condiciones necesarias para investigar.

una interesante articulación entre ambos sentidos en la cual el sentido amplio constituye un antecedente que permite empezar a formarse en investigación y que por lo tanto, brinda la experiencia necesaria para investigar en sentido restringido. Esta articulación es propuesta justamente por las entrevistadas que valorizan al sentido restringido de la investigación (Graciela y Mara) y da cuenta de la jerarquía que establecen entre ambos sentidos.

En este caso, las acciones de reflexión sobre la propia práctica de algún modo entrenan al docente en tareas vinculadas a la investigación y le permiten iniciar con la formación necesaria para investigar en sentido acotado. En relación a ello Graciela sostiene:

“Mirá, yo creo que los docentes, como parte de la reflexión sobre la práctica, es necesario, por lo menos, empezar a formarse, aún en la escuela, en el campo de la investigación. Uno empieza con acciones más acotadas, de investigación sobre la propia práctica, lo que se llamó investigación-acción, y demás, pero yo creo que es necesario”.

En este mismo sentido, Mara destaca que:

“Quien investiga, es porque ya ha transitado etapas de estudio. De estudio, de profundización, de equipos donde se interpele permanentemente la práctica. La práctica y por ahí algunas cuestiones, algunas conceptualizaciones que aparecen así como muy establecidas”.

A continuación nos cuenta acerca de sus primeras experiencias en investigación en sentido amplio -las cuales valoraba negativamente y las refería como experiencias “totalmente subjetivas” y “sin la interpelación de otros”-para concluir con la siguiente frase: *“Entonces, bueno, frente a eso, hoy me encuentro conociendo de qué se trata. Pero tuve que transitar todo este tiempo”*. Es por ello que podemos afirmar que las investigaciones en sentido amplio que Mara ha realizado, más allá de la valoración que ella hace de las mismas, le han permitido hoy estar conociendo de qué se trata la investigación en sentido restringido.

En síntesis en este apartado hemos desarrollado aquellos aspectos vinculados al investigador que permiten dar cuenta de las diferencias entre el sentido amplio y restringido de la investigación educativa. Específicamente profundizamos en quiénes son los agentes que llevan adelante investigaciones en cada caso y qué tipo de formación y conocimientos se requiere.

En relación al sentido restringido, los investigadores pueden ser tanto los investigadores académicos o universitarios como los docentes, mientras que el sentido amplio excluye a los primeros como posibles investigadores y reserva esta práctica a los docentes. En este punto señalamos el cuestionamiento a la posición hegemónica respecto de los agentes que pueden investigar en educación. Esto se ocasiona no sólo al incluir a

los docentes como posibles investigadores en el sentido restringido sino principalmente al reservar para éstos últimos una de las formas posibles de investigar en educación: la vinculada al sentido amplio. Al reconocer que los docentes pueden investigar desde un sentido u otro, las entrevistadas los colocan en un lugar privilegiado que les permite no sólo elegir qué tipo de investigación desean realizar sino que incluso les otorga la posibilidad de realizar ambas prácticas.

Por otra parte, al abordar la formación y los conocimientos necesarios señalamos la existencia de dos posiciones en el sentido amplio. La primera de ellas enfatiza que no resultan necesarios otros conocimientos o formación más que los que se poseen como docente; mientras que la segunda posición señala que la investigación en sentido amplio sí requiere de conocimientos y de formación en metodología de la investigación. Por otra parte, desde el sentido restringido se enfatiza que es necesario formarse como investigador y que para ello se requieren conocimientos metodológicos, teóricos y vinculados a la escritura académica. Así mismo y dado que esta formación no está garantizada en la formación docente inicial, se produce necesariamente en instancias de formación continua. El análisis efectuado permitió identificar dos maneras de formarse. La primera de ellas es a partir de la práctica misma de la investigación y supone dos estrategias posibles: aprender a investigar investigando y aprender a investigar junto con otros más experimentados. La segunda manera es la de realizar investigaciones en sentido amplio que colaboren en la formación que se requiere para investigar en sentido restringido. Es en este último caso en el que se produce una articulación entre ambos sentidos en la cual el amplio se transforma en un requisito o en una posibilidad para investigar en sentido restringido. El Cuadro N° 4 da cuenta de los aspectos vinculados al investigador que supone un sentido y otro y que hemos abordado en este apartado.

Cuadro N° 4		
Investigación educativa en sentido restringido e investigación educativa en sentido amplio		
Aspectos vinculados al investigador		
	Sentido restringido	Sentido amplio
Quiénes son los agentes	<ul style="list-style-type: none"> • Investigadores universitarios o académicos • Docentes 	<ul style="list-style-type: none"> • Docentes
Qué formación y conocimientos se requiere	<ul style="list-style-type: none"> • Es necesario formarse como investigador: adquirir conocimientos metodológicos, teóricos y sobre escritura académica  <p>Dos modos posibles de hacerlo: 1) A partir de la práctica misma de investigación (aprender a investigar investigando y/o aprender a investigar junto a y con otros más experimentados.) 2) A partir de la formación y la experiencia ganadas en las investigaciones en sentido amplio realizadas .</p>	<p>Dos posiciones:</p> <ul style="list-style-type: none"> • No se requiere formación o conocimientos específicos más que los que se tiene por el hecho de ser docente • Se requiere formación en investigación (conocimientos metodológicos)

A continuación analizaremos el último aspecto que nos permite dar cuenta del significado del término investigación: el relacionado al marco institucional de la misma.

4.1.3. Aspectos vinculados al marco institucional de la investigación

El tercer aspecto que nos permite dar cuenta del significado del término investigación y distinguir aquellas prácticas a las que las entrevistadas se refieren cuando conciben la investigación desde un sentido u otro se vincula al marco institucional de las mismas. Este se relaciona con el grado de formalidad que caracteriza a la investigación el cual para las entrevistadas se expresa en la existencia o no de normativas institucionales que la regulan.

Cuando las entrevistadas se refieren a la investigación educativa en un sentido acotado advierten que requiere de alto grado de formalidad que no parece necesario en el caso de las prácticas investigativas entendidas en sentido amplio. Esto es así ya que las investigaciones entendidas desde el primer sentido suelen estar reguladas y encuadradas por las normativas de la institución educativa a la que pertenecen. Este encuadre normativo le otorga formalidad a la investigación ya que compone un marco institucional

que la avala y la regula a partir de los procedimientos, las pautas y los tiempos que establece.

Cuando Mimí compara a las prácticas de investigación entendidas desde ambos sentidos señala que *“lo único que veo de distinto es el marco de formalidad”* y al particularizar en el sentido restringido advierte: *“estoy pensando en que presento un proyecto de investigación en la Secretaría de Investigación del Instituto (...) Y además te tienen que aprobar el diseño. Son formales porque hay una planificación”*. En este fragmento Mimí da cuenta de ciertos procedimientos que se deben atender para realizar una investigación en sentido restringido: la explicitación por escrito del proyecto, su presentación ante la dependencia correspondiente y el aval institucional a partir de la aprobación del mismo. En el apartado anterior, Ana se refería a la existencia de ciertos formatos y tiempos para presentar los informes de investigación que existen en el marco de la institución en la cual trabaja, dando cuenta así no sólo de la existencia de ciertas normativas y cronogramas a respetar sino también del seguimiento y control que la institución realiza en el caso de estas investigaciones.

A lo largo de las entrevistas, el grado de formalidad de la investigación fue en gran medida asociado a las condiciones y obligaciones que adquiere el trabajo docente en función del nivel educativo de la institución a la cual pertenece el investigador. En general las entrevistadas señalan que en el nivel superior, el desarrollo de las investigaciones entendidas desde un sentido restringido es común e incluso en algunos casos constituye una obligación según el cargo docente con el que se cuente, razón por la cual existe una normativa que la regula. En relación a ello Ana señala que:

“En el Instituto veo que es algo natural que todos los profesores o la mayoría de los profesores están participando de proyectos de investigación por interés y porque está contemplado como algo obvio dentro de la tarea”.

En el mismo sentido, Nora afirma que:

“Como profesor de nivel superior te ves ya, digamos, como obligado, dentro de tus tareas y funciones, dependiendo también la carga horaria, de realizar investigaciones desde un marco por ahí mucho más formal, más encuadrado y más organizado”.

Por el contrario, cuando se trata de docentes que trabajan en el nivel inicial o primario, Griselda sostiene que:

“La realidad de la práctica y del campo de la complejidad institucional hoy y el modo, digamos, la normativa que le da forma a la tarea docente, hoy digo que no tiene posibilidad de desarrollar una investigación [en sentido restringido]”.

En este mismo sentido, recordemos que Graciela señalaba que en la escuela no había tiempo para realizar las tareas que supone este tipo de investigación, ni normativas que incluyan a esta práctica como una que los docentes de estos niveles deben realizar.

Sin embargo, es importante destacar que más allá del reconocimiento de los distintos contextos institucionales y de las diferencias en las condiciones y obligaciones del trabajo docente en los distintos niveles educativos, para las entrevistadas la investigación en sentido restringido no es privativa del nivel superior. Lo que para ellas opera como un factor condicionante son las circunstancias laborales de los docentes en los distintos niveles educativos y las mayores posibilidades que ofrece el nivel superior para la realización de investigaciones en el sentido acotado del término. Estas últimas pueden pensarse en relación al reconocimiento de la práctica de la investigación como una tarea que los docentes de este nivel pueden realizar, a la existencia de horas pagas para investigar, a la posibilidad de acceder a algún tipo de financiamiento, entre otras. Más adelante veremos también que estas posibilidades no son las mismas en las dos ramas del nivel superior: el universitario y el no universitario.

Si nos detenemos en las investigaciones en sentido amplio notamos que el marco de formalidad no resulta ser un requisito para su realización. Cuando Nora nos cuenta sobre sus prácticas de investigación comienza relatando experiencias llevadas a cabo cuando era maestra de sala y nos dice lo siguiente: *“Yo lo hacía y lo hacían también un montón de mis compañeras en las escuelas sin estar enmarcadas formalmente en ningún proyecto”*. De esta forma, las investigaciones en sentido amplio no requieren que los proyectos sean explicitados por escrito, presentados y avalados por la institución de pertenencia. En relación a esto Mimí vuelve a señalar el escaso o nulo grado de formalidad que caracteriza a estas prácticas al decir que: *“[se producen] cuando el docente solo o con otros pares se junta pero no está como formalizado en las instituciones”*. Al no estar formalizada la investigación en sentido amplio en las instituciones no existe tampoco una normativa que la encuadre.

Este bajo grado de formalidad y de encuadre institucional que caracteriza a la investigación en sentido amplio se vincula a varios de los aspectos que ya hemos analizado en los apartados anteriores: el de ser un trabajo que se realiza principalmente de manera individual cuyas tareas poseen un bajo grado de estructuración y sistematicidad, que no requiere de instancias externas de validación y que se limita al contexto cercano de quien investiga.

En resumen, en las investigaciones realizadas desde el sentido restringido existe un marco institucional que se vincula al alto grado de formalidad de la misma. Éstas usualmente se realizan en instituciones que poseen normativas que regulan esta práctica a partir del establecimiento de procedimientos, pautas y tiempos específicos. El grado de formalidad suele vincularse en gran medida a las características y obligaciones del trabajo

docente en función del nivel educativo de la institución a la cual pertenece el investigador. Esto opera como un factor condicionante aunque no determinante del desarrollo de este tipo de investigaciones. Por el contrario, la formalidad de las investigaciones en sentido amplio no aparece como requisito para su realización. Concretamente y debido a lo que caracteriza a este tipo de investigación, las entrevistadas reconocen que es una práctica que no requiere ser explicitada formalmente por escrito como así tampoco aprobada y avalada institucionalmente dado que no se encuentra regulada por normativas específicas.

El siguiente cuadro sintetiza estas características según se trate de investigaciones en sentido restringido o amplio.

Cuadro N° 5		
Investigación educativa en sentido restringido e investigación educativa en sentido amplio		
Aspectos vinculados al marco institucional		
	Sentido restringido	Sentido amplio
	• Alto	• Bajo o nulo
Grado de formalidad de la investigación	(necesidad de explicitar por escrito del proyecto, presentarlo ante la dependencia correspondiente, obtener el aval institucional, respetar formatos, respetar cronogramas, existencia de instancias de seguimiento y control.)	(se puede hacer “sin estar enmarcadas formalmente en ningún proyecto” o sin que esté “formalizado en las instituciones.”)
Normativas que regulan la investigación educativa	• Existen normativas explícitas	• No existen normativas

En el apartado siguiente profundizaremos en las relaciones que las entrevistadas establecen entre el sentido restringido y el sentido amplio del término investigación dado que el valor asignado a uno u a otro nos permite dar cuenta de la posición que asumen en relación a lo que consideran que es investigar en el campo educativo.

4.1.4. Las relaciones que las entrevistadas establecen entre ambos sentidos de la investigación: primacía del sentido restringido e igualdad de estatus

En este apartado focalizaremos en otro aspecto que nos permite vislumbrar la posición que asumen las entrevistadas en el campo de la investigación educativa. Este aspecto refiere a los sentidos otorgados a la investigación y las relaciones que las entrevistadas establecen entre los mismos. Para este análisis resulta interesante tomar en cuenta la totalidad de las entrevistas realizadas y señalar que sólo cinco de las

entrevistadas se refirieron a la investigación exclusivamente en sentido restringido, posición que acuerda con la visión hegemónica acerca de la investigación educativa. El resto de las entrevistadas se refirieron a ambos sentidos de la investigación. Este último grupo es el que resulta de mayor de interés no sólo por ser el más numeroso sino también porque en los discursos de las docentes se visualizan relaciones de poder, de saber y luchas -explícitas o no- que atraviesan a este campo respecto de la definición acerca de la investigación educativa. Por estos motivos nos centraremos en este último grupo de entrevistadas, profundizaremos en las relaciones que establecen entre el sentido amplio y el sentido restringido y en el valor atribuido a uno o a otro.

Al interior de este grupo logramos identificar tres posiciones: la de quienes otorgan mayor valor al sentido restringido, la de quienes otorgan el mismo estatus a ambos sentidos y, por último, la de quienes otorgan el mismo estatus a ambos sentidos pero se ocupan de defender particularmente a uno de ellos.

Graciela, Marcela y Mara otorgan mayor valor al sentido restringido de la investigación pero la primera de ellas lo hace de una manera implícita, mientras que las otras dos lo hacen de forma explícita. Esto hace que, si bien asumen la misma posición, Marcela y Mara se distinguen de Graciela ya que para enaltecer al sentido restringido de la investigación desvalorizan explícitamente al sentido amplio.

Durante la entrevista Graciela afirma que para investigar en sentido restringido los docentes tienen que empezar a formarse con "*acciones más acotadas de investigación sobre la propia práctica*". La investigación en sentido amplio constituye para ella una forma más fácil de investigar y una manera de iniciarse en el campo de la investigación educativa que opera como un paso previo para investigar en sentido restringido. Para hacerlo desde este último sentido se requiere además de formación metodológica, tiempo y práctica. Aún sin explicitarlo en su discurso Graciela valora al sentido acotado por sobre el sentido amplio ya que el primero aparece como una práctica más compleja, más seria y que realizan profesionales formados que buscan que el conocimiento producido trascienda al investigador y a su propia práctica.

Por su parte, Marcela y Mara asumen la misma posición pero además se ocupan de explicitar su preferencia por el sentido restringido desvalorizando en algún momento de la entrevista al sentido amplio. La entrevista con Marcela giró casi en su totalidad en torno al sentido restringido de la investigación, sin embargo, la entrevistada interrumpió su propio discurso para aclarar su posición y afirmar: "*Yo no acuerdo con la investigación acción*", explicitando de esta forma su desacuerdo con una de las maneras de investigar que venimos encuadrando dentro del sentido amplio²¹.

²¹ Es necesario recordar la definición particular que las entrevistadas le otorgan a la investigación acción y a la que hemos hecho referencia en apartados anteriores. La misma se aleja de los criterios de rigurosidad, sistematicidad y cientificidad propios de esta modalidad

Mara también asume una posición clara respecto del tipo de investigación que para ella merece llamarse como tal: la del sentido restringido. Para justificar su posición alude a ciertos aspectos del sentido amplio con el fin de señalar lo que ella considera sus falencias. Más arriba citamos un fragmento en el cual la entrevistada explicaba que lo que hacía como maestra de grado era una “*indagación empírica y con miradas totalmente subjetivas*” valorando negativamente la subjetividad, la falta de interpelación de los otros y la ausencia de instrumentos y de marcos teóricos que acompañan a la investigación en sentido amplio. Incluso reflexionaba que:

“Todo este aporte teórico yo no lo pensaba, no lo tenía presente. Por ahí se valoraba que yo indagara sobre determinadas cuestiones de la propia práctica pero no aparecía esta necesidad de decir, bueno, mirá, por qué no mirás fulano, buscá tal, y mirá este marco teórico para profundizar qué otras cosas han visto. Es decir, eso no lo tenía”.

A partir del relato de su propia experiencia en investigación, Mara asume una posición específica: la de otorgar mayor valor a la investigación en sentido restringido, concebida como una práctica “seria” y “objetiva”. Incluso en su experiencia, esta práctica aparece como un descubrimiento que le ha permitido avanzar, mejorar, progresar en su propia trayectoria en investigación.

Un aspecto de importancia en este punto del análisis reside en destacar que no hemos podido identificar la posición opuesta a la que hemos desarrollado hasta aquí, es decir, aquella representada por quienes otorgarían mayor valor al sentido amplio y desvalorizarían al sentido restringido. Esto da cuenta de que si bien se identifican posiciones que cuestionan a las dominantes éstas no resultan tan extremas como para negar completamente la definición hegemónica acerca de la investigación educativa.

Una segunda posición es la de quienes otorgan el mismo estatus a ambos sentidos. En las entrevistas realizadas a Claudia, Nora, Griselda, Marianela, Vanesa, Indira, Anahí (trabaja en IFD y nunca trabajó en universidad) y Silvina, nos hablan de ambas formas de investigar, distinguiéndolas claramente y sin establecer ningún tipo de jerarquía entre las mismas. En este caso lo que define a quienes asumen esta posición es el reconocimiento de la coexistencia de definiciones acerca de la investigación educativa y la valoración de ambos sentidos en el marco de sus propias características y contextos.

Por último, se encuentran quienes otorgan el mismo estatus a ambos sentidos pero se ocupan de defender particularmente a uno de ellos. En este caso, el sentido que se defiende es aquel que se percibe como el que necesita ser defendido debido al lugar relegado que ha ocupado y ocupa dentro del campo de la investigación educativa: el sentido amplio. Marisol y Mimí nos hablan de distintas formas de investigar en educación

investigativa, razón por la cual la investigación acción forma parte para las entrevistadas de las prácticas englobadas bajo el sentido amplio de la investigación.

que consideran útiles y válidas pero dedican esfuerzos, en el contexto de entrevista, en defender el sentido amplio de la investigación como una práctica necesaria para los docentes. Ambas son de las pocas entrevistadas que trabajan en formación docente en nivel superior no universitario y el universitario, por lo que a primera vista parecería llamativo que siendo agentes que pertenecen al contexto universitario en donde prima una definición restringida de la investigación, se ocupen de defender prácticas investigativas que desde nuestra red de análisis deben ser incluidas en “el sentido amplio”. Sin embargo, el propósito de su defensa se vincula con la necesidad de revalorizar y defender en el marco de la formación docente un tipo de investigación distinta a la hegemónica que resulta más útil para quienes trabajan o trabajarán como docentes. Por lo tanto sus posiciones cobran significado cuando se las interpreta desde su lugar de enunciación: formadoras de docentes interesadas en que sus prácticas de enseñanza sean significativas en función del destinatario de las mismas.

Marisol nos cuenta que a partir de su experiencia como docente de Metodología de la Investigación en el marco de los profesorado de física, química y letras en la universidad, comenzó a replantearse la utilidad de la investigación educativa en la formación docente y a valorar la importancia de la formación en investigación en sentido amplio para quienes van a desempeñarse como docentes. Al respecto, sostiene:

“Lo que veo ahora dando Metodología de la Investigación en la universidad es que se me abrió otro campo (...) Un docente puede, tiene la posibilidad de hacer eso [se refiere a la investigación en términos más clásicos o tradicionales] porque está formado aunque sea inicialmente en esas herramientas pero sí me parece que lo que es prioritario en la docencia en lo que se refiere a hacer investigación educativa es la reflexión sobre la propia práctica que es ese el foco, al menos es lo que me está despertando el dar esa materia. Como que antes no me lo había planteado demasiado. Dando esa materia es como que me di cuenta de eso ¿no? De que sí tienen que hacerlo pero no cualquier investigación o sí cualquier investigación, pero que en la formación inicial nosotros como formadores tenemos que darles las herramientas para que ellos hagan una reflexión sobre esa práctica”.

En este fragmento Marisol afirma que en la docencia es prioritario tener herramientas para reflexionar sobre la propia práctica ya que para ella la investigación en sentido amplio ha sido relegada y debería ocupar un lugar central en la formación y práctica docente.

Mimí también asume una posición clara en relación a la investigación educativa. Ella plantea:

“Yo cuando estoy pensando dentro de la investigación educativa no sólo incluyo diseños de investigación que se usan en el ámbito de la ciencia más formal, sino que yo también estoy pensando en la investigación acción. Y desde ese punto digo lo que digo”.

En relación a la posición de Mimí es importante aclarar para ella la investigación

acción es una forma de investigar que se aleja de las formas “tradicionales”, “positivistas” y utilizadas en el “ámbito de la ciencia más formal”. Las características que ella menciona como propias de la investigación acción nos llevaron a incluir su posición acerca de esta práctica dentro del sentido amplio de la investigación educativa, ya que para ella esta práctica no tiene un marco de formalidad que la encuadre y suceden cuando el docente solo o con otros se junta a reflexionar. Desde una posición que busca defender estas prácticas Mimí advierte que tienen *“un marco tan válido como el que te da los diseños experimentales. Nada más que no hay tradición que avale esos marcos. ¿Me explico?”*. La tradición a la que se refiere Mimí da cuenta de las relaciones de poder dentro del campo de la investigación educativa tal como ella las visualiza, y de las posiciones que ocupan los distintos agentes, instituciones y prácticas.

La historia y estructura del campo de la investigación educativa son definidas en función del estado de las relaciones de fuerza entre los protagonistas de las luchas pasadas y presentes (Bourdieu & Wacquant, 2008). En este sentido, la mayor tradición de la investigación en sentido restringido de la cual nos habla Mimí hace que las instituciones, los agentes y las prácticas vinculadas al mismo sean dominantes y tengan mayor reconocimiento y estatus al interior del campo de la investigación educativa. Tal como veíamos en el marco teórico, los agentes dominantes en el campo de la investigación educativa son quienes han logrado imponer su visión acerca de esta práctica. Esta definición se vincula directamente con lo que ellos tienen, son y hacen. Mimí cuestiona esta distribución de poder y estas posiciones al recuperar el valor de la investigación acción tal como ella la concibe. Al hablar de lo que hacen los docentes en el aula ella nos dice: *“Y en ese sentido los pongo en el mismo estatus. No diferencio porque algo sea más formal tiene que ser más serio que lo que hace el docente o contribuye más que lo que hace el docente”*.

A partir de las distintas posiciones que fueron asumiendo las entrevistadas respecto de las relaciones y de las jerarquías entre ambos sentidos es interesante destacar que desde su mirada se reconoce que las prácticas que se desarrollan desde un sentido u otro son diferentes y particulares y en ningún momento se las propone como equivalentes ni se yuxtaponen sus significados. Lankshear & Knobel (2003) señalan que es usual la confusión entre los distintos significados de la investigación educativa, sin embargo esto no se evidencia en el caso de las entrevistas realizadas.

También es importante señalar que al profundizar en las entrevistas acerca de la propia experiencia y de las prácticas en investigación educativa, la mayoría de las docentes investigadoras se refiere sólo al sentido restringido. Esto tiene como implicancia que en la situación de entrevista las docentes investigadoras dan por sobre entendido que cuando se les pregunta acerca de la investigación educativa se les pregunta sólo desde el sentido acotado, más allá de que esto no haya sido explicitado en el contrato inicial de la

entrevista. Estos implícitos que fueron dando forma a nuestras conversaciones nos llevan a reflexionar acerca del peso que aún tiene en el campo académico la tradición de uno de los sentidos posibles de la investigación educativa incluso para quienes reconocen la polisemia del término investigación.

El cuadro siguiente ubica a las docentes investigadoras del IFD Bariloche de acuerdo a la posición que asumen en función del o de los sentidos a los cuales se refirieron durante las entrevistas y a las relaciones que establecieron entre ellos.

A continuación analizaremos la segunda dimensión de importancia que nos permite dar cuenta de las concepciones acerca de la investigación educativa de las docentes investigadoras de nivel superior no universitario: las finalidades que se le asignan a la misma.

Cuadro N° 6			
Posiciones de las entrevistadas			
(en función al o a los sentidos a los que se refieren y a las relaciones que establecen entre ellos)			
Referencias	Relaciones entre sentidos	Entrevistadas	Posición
Sólo se refieren al sentido restringido		Ana, María, Rosario, Carina y Paula	Coinciden con la definición hegemónica acerca de la investigación educativa
Se refieren a ambos sentidos	Otorgan mayor valor al sentido restringido	Graciela, Marcela y Mara	
	Otorgan el mismo estatus a ambos sentidos	Claudia, Nora, Griselda, Marianela, Vanesa, Indira, Anahí y Silvina	Reconocen la coexistencia de definiciones y valoran ambos sentidos en el marco de sus propias características y contextos
	Otorgan el mismo estatus a ambos sentidos pero se ocupan de defender particularmente a uno de ellos	Marisol y Mimí	Reconocen la coexistencia de definiciones y defienden al sentido amplio como una práctica necesaria para los docentes.

4.2. Las finalidades de la investigación educativa: la producción de conocimiento y su aplicación en distintos contextos

La segunda dimensión que permite dar cuenta de las concepciones acerca de la investigación educativa es la consideración de las finalidades que se le atribuyen a esta práctica. A partir de las entrevistas realizadas identificamos tres finalidades diferentes. La primera de ellas, compartida por la mayoría de las docentes investigadoras, es la producción de conocimientos vinculados al campo educativo. Una particularidad respecto de esta finalidad es que en todos los casos el conocimiento producido es pensado en relación a sus posibles usos lo que hace que en algunos casos la investigación educativa sea concebida como investigación aplicada (Palamidessi, 2003). En relación a esto, las entrevistadas se preocupan por señalar que no se trata de un conocimiento teórico desvinculado de situaciones concretas sino que siempre debe ser un conocimiento con cierto grado de aplicación o de utilidad. Desde esta finalidad se desprenden las otras dos dado que en estos casos lo que las diferencia es el uso que se da al conocimiento producido. En este sentido, una segunda finalidad está representada por quienes consideran que el conocimiento producido tiene un uso limitado al ámbito personal del docente investigador. Mientras que la tercera finalidad está representada por quienes enfatizan que el uso del conocimiento producido trasciende ese ámbito.

A continuación desarrollaremos en detalle lo que caracteriza a cada una de estas finalidades, la forma en que pueden articularse y también las posibles relaciones con los sentidos restringido y amplio de la investigación educativa que desarrollamos en los apartados anteriores.

4.2.1. La producción de conocimiento como principal finalidad de la investigación educativa

Tal como mencionáramos, las entrevistadas coinciden en señalar como principal finalidad de la investigación educativa la producción de conocimientos vinculados al campo educativo. Esta finalidad puede pensarse en relación a lo que Enríquez y Romero denominan el docente investigador que utiliza la investigación como estrategia para producir conocimiento (s/d, Enríquez, 2007), pues las docentes investigadoras acuerdan en que el proceso de investigación supone siempre como resultado la producción de conocimientos en relación al objeto investigado.

Al preguntarle a Marcela acerca de cuál es para ella la finalidad de la investigación educativa, su respuesta es clara, ella nos dice: “*entiendo que lo importante debe ser generar conocimiento, por supuesto, contextualizado*”. Por su parte, Graciela especifica

que hay que “*construir conocimiento en relación al campo específicamente*”, es decir, en relación al campo educativo.

Un aspecto relevante del conocimiento que se produce a partir de la investigación educativa es la posibilidad de que el mismo sea útil o aplicable. Carina señala que en toda investigación es importante: “*no la palabra aplicación, pero sí el término utilización, en el mejor sentido de la palabra*”²². En relación a la utilización del conocimiento Vanesa sostiene: “*yo creo que la investigación educativa es como un proceso (...) de construir conocimiento que tiene... No es de utilidad, pero sí que tiene que dejar como una huella o algo*”. Incluso, al referirse a esto, Paula señala que la investigación educativa:

“Tiene como una intencionalidad más concreta. O sea, yo no investigo cómo es la representación social, qué se yo, o algo más abstracto o algo que a mí me interese y que quizás impacte un poco [utiliza un tono de burla]. A mí me parece que impacta en la realidad más rápidamente. O tendría que impactar, ¿no?”.

Más adelante cuando caractericemos a las investigaciones educativas realizadas en el marco del IFD Bariloche y las realizadas en instituciones universitarias veremos que las investigaciones que abordan, en palabras de Paula, cómo es la representación social o cuestiones abstractas, y que producen conocimientos generales percibidos por las entrevistadas como difíciles de utilizar en la práctica docente concreta son precisamente las investigaciones realizadas en el marco de las universidades y conducidas por agentes ajenos al campo pedagógico. En este sentido, podemos adelantar que estos fragmentos dan algunas coordenadas sobre el posicionamiento de las profesoras del IFD Bariloche al interior del campo de la investigación educativa, específicamente respecto de uno de los debates propios de éste. Varios son los autores que señalan que frecuentemente las investigaciones educativas se realizaron sobre el profesorado, sobre la enseñanza o al margen del profesorado (Imbernón, 2007; Restrepo Gómez, 2002; Martínez Escárcega, 2007). Estas situaciones han provocado distintas reacciones en los docentes, ya que, por un lado, se autoexcluyeron de la investigación dado que la veían como una atribución ajena y por otro lado, rechazaron este tipo de investigaciones por considerarlas abstractas y alejadas de la práctica educativa real (Imbernón, 2007: 8). En las entrevistas, las docentes investigadoras toman posición y defienden un tipo de investigación educativa con resultados aplicables a las situaciones concretas y útiles para los propios actores del campo pedagógico, oponiéndose así a otro tipo de investigaciones que se perciben como desconectadas de la realidad educativa.

²²Carina prefiere utilizar otro término distinto al de “aplicación” debido a la connotación negativa que adquiere ese término en el campo educativo, pues se lo vincula a lo que ha sido conceptualizado como el docente aplicacionista (Davini, 1991) o dentro de la Pedagogía Tecnista como el docente ejecutor de planes elaborados por expertos ajenos a la práctica educativa (Saviani, 1983).

Al profundizar en lo que supone el uso de este conocimiento se distinguen en las entrevistas dos posiciones: la de quienes enfatizan que el conocimiento producido tiene un uso limitado al ámbito personal del docente investigador y la de quienes advierten que el uso de dicho conocimiento trasciende ese ámbito personal. Es por ello que la utilidad que se le da al conocimiento producido constituye el elemento que nos permite diferenciar las dos finalidades que analizamos a continuación.

4.2.2 El conocimiento producido y sus usos

Desde la primera finalidad atribuida a la investigación educativa es desde donde pueden entenderse las otras dos, dado que lo que las diferencia es el uso que se le da al conocimiento producido. La segunda finalidad se caracteriza entonces porque el conocimiento producido es utilizado individualmente por el docente investigador para su formación profesional quedando limitada su utilidad en el plano de la carrera personal del docente. Esta finalidad puede pensarse en relación a otra de las formas en que se entiende la noción del docente investigador y que desarrollamos anteriormente: la de concebir a la investigación educativa como aquella estrategia utilizada por el docente para reflexionar sobre su práctica con el fin de desarrollarse profesionalmente (Enríquez & Romero, s/d; Enríquez, 2007).

La formación profesional personal se asocia al enriquecimiento personal y al aprendizaje en tanto docentes. Al preguntarle a Marianela acerca del sentido de la investigación educativa ella nos responde que: *“Me parece que no es uno solo. Yo personalmente cuando digo bueno quisiera investigar tal cosa, es algo también que me alimenta a mí como docente”*. En la misma línea Claudia afirma que la investigación educativa puede *“sobre todo enriquecer al docente y mantener viva esa inquietud ¿no? de querer seguir aprendiendo”*.

Así mismo, la formación profesional personal se relaciona con la formación continua y ésta se vincula con la actualización permanente y la profesionalización. Al respecto, Nora señala que en la docencia *“la formación y la investigación van de la mano”* y en relación a la investigación, Claudia sostiene que: *“lo que te aporta sobre todo es la actualización permanente. Es la instancia en donde uno puede seguir formándose”*. Por su parte, Graciela afirma que:

“Cuando vos te abocás a esa tarea y esta práctica, es una formación más allá de lo que es el hecho del dar clase o dictar clase, específicamente. Tiene que ver con la profesionalización. Para mí investigar tiene que ver también con eso, ¿no? Yo creo en esto del docente profesional, como profesional de la docencia y para mí ser un profesional implica ir un poco más allá. Y la investigación lo que te permite es ir más

allá, abocarte, tomar un tema, focalizar, centrarte en algo, y bueno, y ver qué pasa ahí en relación a eso”.

Por lo tanto lo que caracteriza a esta finalidad es la estrecha relación entre investigación y formación profesional personal. En estos casos el uso del conocimiento producido queda limitado al ámbito individual del docente que investiga y colabora con su desarrollo profesional enriqueciendo su carrera docente. Por el contrario, la tercera finalidad que emerge del análisis de las entrevistas es la que enfatiza que el uso del conocimiento que se produce a partir de las investigaciones educativas trasciende el ámbito individual. Aquí, a diferencia de la segunda finalidad, se identifican formas de aplicar dicho conocimiento y se advierte una diferencia entre las entrevistadas que aplican el conocimiento en su propia práctica docente y las que señalan que el uso va más allá de ella.

Griselda, María (trabaja en IFD y nunca trabajó en universidad), Anahí, Paula, Carina, Claudia, Marianela, Mara, Rosario (trabaja en IFD y trabaja en universidad), Mimí, Silvina y Marisol mencionan que es imprescindible que el conocimiento que se produce en las investigaciones sea utilizado para mejorar la propia práctica. Sin embargo son pocas las que logran explicitar formas concretas de aplicar ese conocimiento para que se produzca esa mejora. Una de las aplicaciones posibles surgen de las entrevistas con Claudia y Marcela. Ambas señalan que han utilizado el conocimiento producido en sus investigaciones para modificar el programa de las materias que tienen a su cargo con el fin de que sus prácticas de enseñanza estén en sintonía con lo que sucede en el contexto de las instituciones educativas de Bariloche. Por su parte, Marianela da cuenta de otra aplicación posible. Ella señala:

“Para mí es súper útil esto de bueno, yo estoy dando historia de la educación especial, el tema que me gustaría ahora investigar es la historia de la integración en Bariloche, de la educación especial en Bariloche, que es lo que estoy pensando hacer. Que atraviesa muchas cosas y que me sirve para la materia que doy, para antropología, para el seminario de integración, qué sé yo. No sólo uno como docente sino también para generar materiales interesantes para darle a los alumnos”.

Concretamente Marianela da cuenta de una forma específica en que la investigación educativa puede contribuir a la mejora de la práctica docente y que sólo se ha hecho presente en la conversación con Marisol: la de generar materiales de lectura y estudio para los estudiantes de las carreras de formación docente.

Dentro de este grupo son pocas las docentes que dan cuenta de la posibilidad de que los conocimientos producidos durante la investigación enriquezcan, no sólo las prácticas de formación, sino también otras tareas que realizan como docentes: capacitación y extensión. María señala que *“lo que uno investiga debería poder plasmarse en las otras funciones que uno después desarrolla: la capacitación, la formación inicial y la*

extensión”. Mimí y Carina también piensan en la posibilidad de que la investigación enriquezca las capacitaciones que brindan a los docentes en ejercicio. En este caso el conocimiento generado a partir de la investigación educativa resulta de utilidad para comprender en profundidad los contextos educativos locales, sus actores, necesidades y problemáticas y así diseñar propuestas de capacitación ancladas en las demandas y contextos reales.

Un aspecto interesante es que en estos casos la investigación aparece en gran medida como subsidiaria de las otras tareas que realizan las entrevistadas principalmente las de enseñanza y las de capacitación. Este aspecto será profundizado cuando analicemos las prácticas de investigación en el nivel superior no universitario y el lugar que ocupan respecto de las demás tareas que realizan los profesores de este nivel.

Un punto en común entre la finalidad que identifica el uso del conocimiento producido en las investigaciones con el ámbito personal del docente investigador y las que consideran que ese conocimiento puede aplicarse para mejorar la práctica docente es que no son privativas de uno de los dos sentidos de la investigación educativa que hemos desarrollado, es decir, del amplio o del restringido. Sin embargo sí lo es de uno de los dos agentes que pueden realizar esta práctica: los docentes. De esta manera, cuando las entrevistadas se refieren a estas finalidades no incluyen como investigadores a los académicos o universitarios que no trabajan como docentes.

La tercera finalidad es aquella identificada por las entrevistadas que consideran que el conocimiento producido es de utilidad en contextos más amplios que trascienden al investigador y al contexto inmediato de su práctica. Para ellas lo producido en la investigación debe poder aplicarse para mejorar y transformar a la educación y a sus sujetos. Es importante destacar que la utilización del conocimiento producido en un ámbito que trasciende al investigador no excluye la posibilidad de que ese mismo conocimiento sea utilizado también en el ámbito personal del docente que investiga, razón por la cual más de una de las entrevistadas nos habla de ambas finalidades a la vez. Una aclaración importante es que en el caso que estamos analizando aparece fuertemente en el discurso de las entrevistadas el plano del deber ser o de lo ideal y no tanto de lo real. Así mismo notamos que algunas conciben estos usos desde una perspectiva más abstracta mientras que otras lo hacen desde una visión más concreta que permite entrever el modo en que estos conocimientos pueden aplicarse en la realidad socio educativa.

Las entrevistadas que parten desde una visión más general sostienen que el conocimiento producido en las investigaciones educativas debe ser de utilidad para mejorar y transformar la educación. En estos casos no podemos dejar de advertir que las afirmaciones de las entrevistadas reflejan lo que en general es identificado como “correcto”. De hecho muchas respuestas resultan abstractas, se apoyan en un plano ideal y no especifican qué aspectos de la educación podrían mejorarse ni cómo. Para Silvina la

finalidad de la investigación es *“el cambio educativo. Aportar al cambio educativo, a mejorar básicamente”*. En un sentido similar, María afirma que esta finalidad reside en *“mejorar las condiciones de la educación presente y futura”* mientras que Nora sostiene que la investigación tracciona al mejoramiento de la educación:

“Es una acción que colabora o que hace, digamos, a la riqueza y al progreso de la educación en general, porque si no hubiese investigación, o sea, la educación no se modificaría, no nos preguntaríamos todo el tiempo y no estaríamos todo el tiempo, bueno, preguntándonos y cuestionándonos y haciéndonos interrogantes acerca de, bueno, de cada uno en el campo de las ciencias en que esté, entonces me parece que es como el motor que posibilita que la educación se movilice”.

Aquello que caracteriza a estos fragmentos es entonces el señalamiento de que la investigación educativa es lo que permite movilizar, modificar, cambiar y mejorar la educación y que por lo tanto, trasciende al ámbito individual del investigador. Así mismo en estos fragmentos hay una ausencia de señalamientos sobre cómo este proceso es posible.

Otro de los aspectos señalados por las docentes en relación a esta finalidad son las posibilidades que brinda el conocimiento en relación a la democratización del mismo y a la posibilidad de revertir situaciones injustas. Ana enfatiza que la finalidad de la investigación educativa es *“producir conocimiento para democratizarlo. Sería buenísimo que así como se produzca también haya muchos interesados en leerla, en estar al tanto ¿no? (...) creo que tiene que ver con democratizar el acceso”*. Para ella democratizar el conocimiento a partir de su acceso y difusión es una forma de tensionar las relaciones existentes entre saber y poder. En este mismo sentido, Marcela destaca la posibilidad de revertir situaciones sociales de injusticia:

“Para mí es una manera de producir conocimiento contextualizado, que nos permite, de algún modo, revertir situaciones básicamente de injusticia. Esto tiene que ver con revertir la injusticia social. Creo que, desde ese lugar, la investigación permite identificar actores, reconocer situaciones que tienen posibilidad de ser revertidas y que mejorarían determinadas situaciones socioculturales en las que están incluidas la educación. Para mí es básicamente eso”.

En ambos casos aparece un componente vinculado al paradigma crítico: el de considerar que la investigación educativa puede colaborar en el desenmascaramiento de las relaciones de dominación y de poder, empoderando a los sujetos dominados y transformando la estructura social (Popkewitz, 1986).

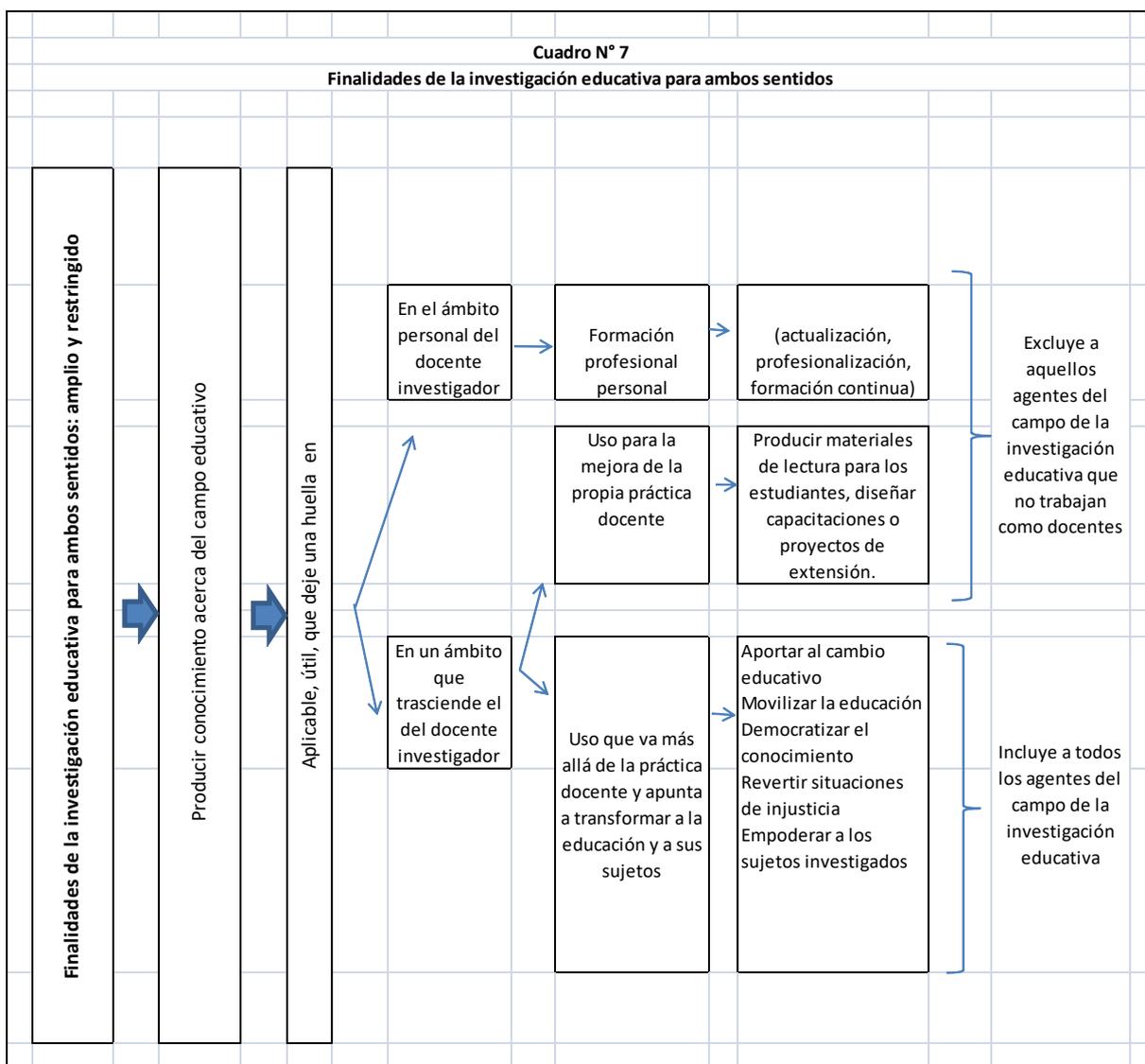
Un aspecto vinculado con esta finalidad y que resulta aún más concreto es el relacionado con la posibilidad de que el conocimiento producido sea de utilidad para los sujetos investigados. Aquí Marisol nos cuenta su experiencia real como investigadora y nos relata una situación que ella vincula con la finalidad de la investigación educativa: la posibilidad de devolver algo positivo a los sujetos que han sido objeto de la investigación.

A partir de un artículo que escribí para un congreso y que fue leído por los sujetos investigados destaca que éstos pudieron “*pensarse desde otro lugar y argumentar ante el Estado la necesidad de retener un cargo docente*”. En esta experiencia es claro que el tipo de relación que Marisol ha establecido con los sujetos investigados es cercana y se basa en el compromiso, lo cual le ha permitido buscar espacios para compartir con ellos lo producido. Retomando las palabras de Ana y de Marcela podríamos afirmar que en esta experiencia el conocimiento fue democratizado y permitió revertir una situación que para los actores era de injusticia.

En suma, en este apartado y el anterior dimos cuenta de cómo se manifiesta en las entrevistas realizadas una de las dimensiones que se vincula con las concepciones acerca de la investigación educativa: las finalidades asignadas a esta práctica. Específicamente desarrollamos tres finalidades distintas que se articulan entre sí. La primera de ellas, compartida por la mayoría de las docentes entrevistadas, es la producción de conocimiento acerca del objeto educativo investigado. Una característica distintiva de esta es que el conocimiento producido siempre es pensado en relación a sus posibles usos. Este aspecto es el que nos permitió dar cuenta de las otras dos finalidades que se distinguen porque el uso del conocimiento producido se limita al ámbito individual del docente investigador o porque lo trasciende. En el primer caso lo investigado alimenta la carrera profesional del docente al enriquecer su formación como tal. En el segundo identificamos dos posiciones. Por un lado, la de quienes conciben el uso del conocimiento producido en relación a la propia práctica docente y que lo aplican para mejorar sus prácticas de enseñanza, de capacitación o de extensión. Por otro lado, la de quienes señalan que el uso de dicho conocimiento trasciende al ámbito de la propia práctica y es útil para movilizar la educación, democratizar el acceso al conocimiento, revertir situaciones de injusticia social y ser utilizado por los sujetos investigados. En este último caso advertimos una mayor presencia en los discursos de las entrevistadas del plano del deber ser y de lo que suele considerarse como un discurso correcto.

Ahora bien, si vinculamos los dos aspectos hasta aquí desarrollados, es decir, la amplitud del término investigación y las finalidades de la investigación educativa veremos que no existe entre ellos una relación unidireccional del tipo *sentido Xfinalidad X*. Por el contrario, cualquiera de las tres finalidades puede darse tanto en investigaciones realizadas desde el sentido amplio como desde el sentido restringido. Sin embargo, una cuestión que vuelve a presentarse es la de los agentes implicados en estos procesos: si consideramos a los agentes de la investigación educativa que analizamos en apartados anteriores, sólo los profesores podrían utilizar el conocimiento producido para su formación profesional y para la mejora de su práctica docente. De esta manera, los investigadores académicos o universitarios que no trabajan como docentes se ven excluidos de la posibilidad de utilizar el conocimiento producido en estos sentidos. Por lo tanto aquí se

excluye a aquellos agentes que históricamente han pertenecido al campo de la investigación educativa, exclusión que al mismo tiempo reafirma a legitimidad de los docentes como investigadores pertenecientes a este campo. El cuadro siguiente da cuenta de las finalidades asignadas por las entrevistadas a la investigación educativa.



Las nociones que las entrevistadas tienen en relación al oficio del docente, al oficio del investigador y las posibles articulaciones entre ambos nos han posibilitado profundizar en los distintos modos de concebir la investigación educativa. El próximo apartado está dedicado a presentar los resultados del análisis de estas dimensiones.

4.3. Sentidos asignados al oficio del docente, al oficio del investigador y sus posibles relaciones

La tercera dimensión que nos permite dar cuenta de las concepciones acerca de la investigación educativa de las docentes investigadoras del IFD Bariloche son los sentidos asignados al oficio del docente y al oficio del investigador. Esta dimensión se articula estrechamente con la primera que desarrollamos, es decir, con el significado acerca del término investigación educativa. Específicamente advertimos a partir de las entrevistas que aquello que se piensa acerca del oficio del docente y del investigador varía según se hable de la investigación en sentido amplio o en sentido restringido.

Cuando las entrevistadas se refieren al primer sentido destacan que la docencia supone investigación y que por lo tanto, la práctica docente y la práctica de investigación se encuentran o deberían encontrarse estrechamente vinculadas. Aquí la investigación es concebida como una práctica que los docentes deberían realizar ya que es una parte constitutiva de su oficio o podría mejorarlo. Por el contrario, cuando las entrevistadas se refieren al sentido restringido de la investigación educativa destacan que el oficio del docente y su práctica son distintos del oficio del investigador y de su práctica por lo que la docencia no necesariamente supone investigación. De hecho ésta última es percibida como una práctica que el docente puede elegir hacer o no y que requiere de una serie de condiciones específicas para llevarla a cabo.

El Cuadro N° 8 da cuenta de los sentidos que le otorgan las entrevistadas al oficio del docente, al oficio del investigador, sus características y las relaciones posibles entre ambos según el significado que las docentes investigadoras le atribuyen al término investigación educativa (amplio o restringido).

Marianela cuando se refiere al sentido amplio de la investigación educativa señala que: *“un docente es investigador, para ser buen docente tiene que ser investigador en un sentido amplio (...) El trabajo docente supone investigación. (...) Para mí el docente tiene que ser investigador todo el tiempo”*. Aquí ella supone una clara cercanía entre la docencia y la investigación al punto de que ambos oficios se unifican. En un sentido más general aún, Indira destaca las aptitudes necesarias para un docente: *“tiene que tener una actitud, así, curiosa, investigativa”*.

Cuando en las respuestas de las entrevistadas subyace el sentido amplio de la investigación educativa ésta se concibe como una práctica que enriquece la tarea docente y hasta se presenta como parte constitutiva de este oficio, por eso suele ser vista como un deber o una obligación. De hecho, ante la pregunta: *“algunas corrientes teóricas afirman que los docentes tienen que investigar, ¿cuál es tu opinión al respecto?”* las entrevistadas que se refirieron a este significado del término investigación en general respondieron que acordaban con la frase y algunas enfatizaron el deber de investigar. Al respecto, Claudia sostiene *“Esto de ‘tiene’ que investigar”, yo creo que debe investigar porque hace a su formación”*.

Al preguntarles por qué los docentes tienen que o deben investigar, las entrevistadas responden dando cuenta de los aportes que brinda la investigación educativa: la posibilidad de reflexionar sobre la práctica, la posibilidad de formarse y actualizarse, la posibilidad de construir el oficio docente y la posibilidad de ser un docente activo, creativo y productor de conocimientos. Dado que los dos primeros aportes los hemos desarrollado en apartados anteriores focalizaremos en los últimos.

Cuadro N° 8

Sentidos asignados al oficio del docente, al oficio del investigador y sus posibles relaciones

Sentido amplio	Sentido restringido	
La docencia supone investigación.	La docencia no supone investigación.	
No hay distinción entre ambos oficios	Distinción entre ambos oficios	
La investigación como deber u obligación	La investigación como elección o posibilidad	
No se mencionan condiciones o tiempos específicos para investigar.	Para investigar se requieren condiciones específicas y tiempos distintos a los de la enseñanza.	
	DOCENCIA	INVESTIGACIÓN
	Certezas, seguridad, abordaje de preguntas cuyas respuestas conoce	Incertidumbre, incertezas, cautela, abordaje de preguntas cuyas respuestas desconoce
	Actitud no dubitativa	Actitud abierta y flexible
	Campo de acción previsible y controlable	Campo de acción con bajo grado de previsibilidad y de control
	Tareas vinculadas a la urgencia	Tareas vinculadas a lo importante
	Tiempos: rápidos, inmediatos, vertiginosos, cronológicos.	Tiempos: pausados, lentos, aiónicos, inmersión.
	Interlocutores: estudiantes. Contacto cotidiano y constante.	Interlocutores: colegas conocidos o no, sujetos de la investigación. Contactos esporádicos.
	Objetivo: enseñar un conocimiento (abordar una problemática pedagógica a partir de la transposición didáctica)	Objetivo: producir conocimiento (abordar una problemática de investigación a partir de un proceso metódico)
Relación docencia - investigación	Relación docencia - investigación	
<p data-bbox="363 1494 427 1538">↓</p> <p data-bbox="363 1597 427 1641">↓</p>	Docente que decide no investigar	No hay relación con la investigación Relación indirecta: se nutre de lo producido por otros.
	Docente que decide investigar	Relación directa con la investigación. Realiza ambas prácticas en contextos y momentos diferentes.
La investigación permite ser un buen docente, reflexionar sobre la práctica, formarse y actualizarse, construir el oficio docente y ser un docente activo, creativo y productor de conocimientos	<p data-bbox="699 1944 1353 1977">Carina, Mara, Rosario, Marcela, María, Griselda, Graciela, Ana y Paula</p>	
Marisol, Vanesa, Marianela, Anahí, Indira, Mimí y Claudia		

Quienes se refirieron al aporte de la investigación para la construcción del oficio del docente lo concibieron como un oficio que supone una práctica apasionada, consciente y comprometida intelectualmente. Mimí considera que pensar el oficio docente separado de la investigación acción “*es como seguir escindiendo el pensamiento de la acción*”. Desde este punto de partida, Mimí considera que el docente debe investigar porque:

“El oficio de ser docente... Hay muchas maneras de construirlo. Y creo que la investigación acción permite la construcción del oficio, que estoy de acuerdo en que es un oficio y es una práctica pero desde un lugar más comprometido intelectualmente, más consciente y también de más pasión”.

Vinculado a lo anterior, otro aporte de la investigación a la docencia que mencionan las entrevistadas es la posibilidad de asumir un rol docente activo, creativo y productor de conocimientos. Más arriba vimos que Indira vinculaba la investigación a la posibilidad de ser un docente creativo y curioso. En este punto varias entrevistadas se oponen a una concepción del docente como un reproductor ya que su concepción acerca del docente investigador supone pensar en un docente que se hace preguntas, que problematiza lo que enseña, que toma en cuenta su contexto, y principalmente, que construye el conocimiento que enseña a sus estudiantes.

Debido a la cercanía entre el oficio del docente y el oficio del investigador desde el sentido amplio del término investigación, las entrevistadas no hacen referencia a que se requieran de condiciones y tiempos específicos para investigar. Por lo tanto, esta forma de pensar la articulación entre la docencia y la investigación que se evidencia en los relatos de las entrevistadas puede vincularse con la tesis de compatibilidad funcional simultánea que desarrollamos en el marco teórico (Enríquez, 2007). Por el contrario, más adelante veremos que las condiciones y el tiempo necesario para investigar aparecen como necesarios cuando se piensan estos oficios desde el sentido restringido del término.

Entonces, un segundo posicionamiento en relación a lo que caracteriza a la docencia, a la investigación y a los vínculos posibles entre ambos oficios se identifica cuando las entrevistadas se refieren al sentido restringido de la investigación educativa. En estos casos lo que se enfatiza es la diferencia entre el oficio del docente y el oficio del investigador afirmando que la docencia no necesariamente supone investigación. Esto hace que esta práctica ya no sea vista como una obligación sino como una opción que el docente puede elegir o no realizar. Así mismo y dado que la docencia es diferente de la investigación, si un docente decide investigar debería contar con una serie de condiciones que le permitan hacerlo.

Un aspecto interesante de las entrevistadas que se posicionan desde esta perspectiva es su reacción ante la frase anteriormente presentada (“*algunas corrientes teóricas afirman que los docentes tienen que investigar, ¿cuál es tu opinión al respecto?*”).

En estos casos las docentes investigadoras reaccionan ante el “*tienen*” incluido en la afirmación dado que consideran que la investigación constituye una opción del docente y no una obligación. Entre ellas, Carina enfatiza:

“Me parece un imperativo categórico que hay que revisar (...) la cuestión del apasionamiento por lo que uno hace tiene que estar. O sea, no se puede investigar por decreto. Digamos, porque ahí entra en juego la subjetividad del investigador, sus intereses”.

En este mismo sentido, Mara dice: “*Yo digo que los docentes no pueden salir a investigar porque se diga que hay que investigar*”. También Rosario alude a las ganas necesarias para investigar que no pueden generarse desde una imposición y exclama: “*¿Qué tienen que investigar? Uno tiene que investigar si tiene ganas. A mí me parece que ya a esta altura de la vida, no sé si es por la edad que tengo o qué pero las cosas no tienen que ser impuestas*”. En este mismo sentido, aunque algunas entrevistadas, como Marcela, consideran que la investigación “*enriquece muchísimo la profesión*” se oponen a que esto deba ser un “*requisito*”.

Un principio de comprensión a la resistencia o rechazo de algunas entrevistadas a la investigación entendida como obligación, imposición o requisito puede encontrarse en algunos puntos del desarrollo de la investigación educativa en Argentina. Al respecto, cabe considerar que en el contexto de las políticas neoliberales de los años noventa se produjo una expansión de la investigación en todos los niveles educativos (Achili, 2000). El tipo de investigación impulsada se relaciona con los “estudios rápidos” y de inmediata aplicabilidad en los cuales los temas eran definidos desde las agendas de los organismos internacionales sin una participación activa de los docentes que investigarían. Así mismo se produjo una sobrevaloración de la investigación en la tarea docente y no se garantizaron las condiciones necesarias para acompañar los procesos de investigación. Esta situación, sumada a las condiciones de ajuste de la educación pública, provocó una trivialización de la investigación educativa en lugar de un enriquecimiento de la misma para pensar al campo educativo desde los resultados de los procesos de investigación. En el nivel superior no universitario esta situación se entrecruza además, con las políticas de acreditación implementadas para los IFD en los cuales la investigación fue establecida como un requisito (Serra, 2011)²³. Teniendo en cuenta este contexto no resulta llamativo que las entrevistadas que reaccionan ante la obligación de investigar que ellas identifican en la frase presentada en el marco de la entrevista sean justamente profesoras que

23 Véase “La incorporación de la investigación educativa en las instituciones formadoras de docentes de nivel superior no universitario de Argentina y las particularidades de los IFD de Río Negro”, en esta tesis.

cuando se implementaron las políticas de los años noventa en relación a la investigación educativa trabajaban en el campo de la formación docente.

Un modo de justificar esta posición por parte de estas entrevistadas es resaltar que docencia e investigación constituyen dos oficios diferentes con valor propio, reglas de juego específicas y ámbitos particulares. Esta postura puede pensarse desde lo que Enríquez conceptualiza como la compatibilidad funcional diferencial que supone concebir a la docencia y a la investigación como prácticas compatibles en el sentido de que un docente puede realizar ambas y en reconocer que esto sólo puede hacerse en tiempos y contextos diferentes (2007). Carina plantea esto de una forma muy clara: *“la función de enseñar es una y la función de investigar es otra (...) tienen lógicas distintas, tiempos distintos, inmersiones diferentes, objetos diferentes, interlocutores diferentes. O sea, hay un montón de consideraciones que las hacen distintas”*.

Los principales ejes que caracterizan la visión sobre ambos oficios cuando se habla desde el sentido restringido de la investigación pueden resumirse en: la actitud principal que caracteriza al docente y al investigador, la característica principal de las tareas que se realizan en ambos casos, los tiempos, los objetivos y los interlocutores de ambas prácticas. Al análisis de estos ejes nos dedicaremos en las próximas páginas.

Al diferenciar oficios las entrevistadas suelen identificar la actitud principal que caracteriza a uno y a otro. El docente debe posicionarse en el lugar de las certezas y asumir una actitud no dubitativa mientras que el investigador debe hacerlo desde el lugar de las preguntas y asumir una actitud abierta y flexible. De esta forma, se identifica a la pregunta como el motor de la investigación y a las certezas como el motor de la enseñanza. María se refiere a este aspecto y agrega:

“Cuando soy docente en realidad planifico una serie de acciones para abordar preguntas que de cierta manera sé las respuestas ¿no? En cambio cuando son acciones de investigación las respuestas no las debería tener. (...) Uno como docente piensa enseguida en la intervención y como investigador uno tiene que separar esa intervención directa de las acciones que implica la investigación”.

Por lo tanto, el oficio del docente lo lleva a asumir una actitud específica que lo posiciona desde el lugar de las certezas y sus intervenciones se realizan sostenidas por la seguridad que le brindan esas certidumbres, para ello planifica clases y aborda preguntas cuyas respuestas conoce. En este sentido, el campo de acción del docente es más previsible y controlable que el del investigador. Por el contrario, en el oficio del investigador la actitud principal es la dubitativa. Los interrogantes cuyas respuestas se desconocen son los que originan y mantienen viva a la investigación. Esto supone tener una actitud cautelosa ya que se mueve en un campo de acción con bajo grado de previsibilidad y control y en el cual es preferible (y deseable) suspender la intervención inmediata para dar lugar a la duda.

Más allá del alto grado de seguridad que parece acompañar al trabajo docente, María señala que *“en la docencia uno tampoco muchas veces tiene las respuestas pero bueno hay como un cierto camino marcado”*. Este camino marcado sería para Marcela las certezas provisorias desde las cuales el docente enseña. Al respecto, ella sostiene:

“No significa, como yo le digo a los estudiantes, que el año que viene yo no comience a cuestionarme determinadas cosas y comience a estudiar y trabajar sobre esto y dentro de dos años diga, chicos, yo lo que sostuve hasta el año pasado no, porque ahora analicé tal cosa. Pero me paro en otra certeza, no puedo estar investigando y enseñando a la vez, porque creo que son dos visiones distintas. Para mí hace mucho ruido esto, la incertidumbre con que te parás en la investigación y las certezas con las que necesariamente tenés que enseñar. Esto, te repito, no significa que el conocimiento no sea móvil, no cambie, no... Para nada. Pero cuando lo estás enseñando, lo hacés desde un lugar de certeza”.

De esta manera, la enseñanza siempre supone certezas entendidas como aquellos conocimientos y saberes en los que se apoya el docente para enseñar, los cuales son provisorios pudiendo modificarse o cambiarse por otros. Sin embargo, en el proceso de reemplazar una certeza por otra no hay lugar para la aparición de incertidumbres.

Esta idea de que las certezas son provisorias relativiza de alguna manera la representación del docente como aquel que conoce todas las respuestas y como el único poseedor del conocimiento que caracteriza a las teorías pedagógicas no críticas (Saviani, 1983; Palacios, 1979). Para Marcela poder dar cuenta que las certezas con las que se enseña son provisorias humaniza al docente frente a los alumnos y esta humanización posibilita una relación menos asimétrica en términos de conocimiento con sus estudiantes. En relación a ello afirma que:

“Poder transmitirles estas incertezas con las que te parás a investigar a los estudiantes, decirles, mirá, yo te enseño esto, pero la verdad que yo estoy investigando esto porque no tengo claro esto, te pone en un lugar de humanidad frente al estudiante que es sumamente rico, porque bueno, le hacés ver, de última, lo que yo creo que es la tarea del docente. P: ¿Que no es la del docente que sabe todo? R: Claro, sí, eso es lo que me motiva a mí”.

Otro aspecto que da cuenta de las particularidades de ambos oficios es lo que caracteriza a las tareas y las lógicas que los guían: en el trabajo docente ambas se encuentran vinculadas a la urgencia mientras que en la investigación están relacionadas con lo importante. Aún más, dado que desde el sentido restringido la investigación constituye una opción que el docente elige realizar, la prioridad está generalmente vinculada a la enseñanza. Carina afirma que en la tarea docente se suele priorizar *“lo que es urgente y no lo que es importante”* y en un sentido similar, Ana afirma que: *“los docentes trabajamos mucho sobre emergencias, entonces siempre va a haber algo que va a llamar primero”*. La urgencia, la emergencia que supone el trabajo docente hace que la investigación quede muchas veces relegada o postergada, llegando a ocupar, en palabras

de Griselda *“un espacio residual”*. Profundizaremos en estos aspectos más adelante en esta tesis.

Vinculado a lo anterior, la docencia y la investigación desde el punto de vista de las entrevistadas requieren también de tiempos distintos. En el trabajo docente los tiempos son rápidos e inmediatos debido a la interacción constante con los otros y a la necesidad de intervenir sobre las problemáticas que emergen en el acto educativo. En cambio, la investigación demanda, en algún momento, un alejamiento, una distancia con otras actividades que le permita al investigador sumergirse en lo que supone este proceso. Indira señala que: *“el tiempo de la formación y de la capacitación, es uno y es vertiginoso, y el tiempo de la investigación es otro, necesita otros plazos, otros ritmos y también otros, digamos, tiempos como para madurar, leer y estudiar”*. En este fragmento lo vertiginoso de la práctica docente se opone claramente a los ritmos y planificación de la investigación. Aún más, la práctica de la investigación supone además cierta dedicación, esfuerzo y concentración que se tornan por momentos incompatibles con la práctica docente. Carina se refiere a esto al hablar acerca de la inmersión que esta práctica supuso en su experiencia:

“Uno necesita una inmersión en la investigación. Es una función que tiene fases o etapas. Pero en algún momento uno tiene que estar ahí. A mí me pasó (...) cuando hice la tesis de maestría y organizar mi vida familiar e irme, irme de mi casa, estar, digamos, más de 20 días para sistematizar no haciendo otra cosa que eso, ¿no? Inclusive yo, estar, sentirme, como en un estado de... No sé... El mundo de Popper, ¿viste? Ese mundo de las ideas. O sea, me parece que hay una condición que es necesaria, que es la de en algún momento del proceso de investigación dedicarle mucho tiempo. Digamos, que sería como el ideal”.

Esta sensación que genera en el investigador el estar ahí, el estar inmerso, sumergido en lo que implica la investigación, hace que se suspenda el tiempo cronológico, el tiempo de lo inmediato. Carina ilustra esto a partir de la comparación con el juego de los niños:

“Cuando los chicos juegan están inmersos en un tiempo que es el tiempo aiónico, ¿no? O sea, es un tiempo que no tiene tiempo, no hay reloj. Viste que vos les decías al nene: ‘dale, terminá, que en un ratito...’ Y los chicos están en otra lógica temporal. Y a mí me pasa mucho de eso cuando estoy, qué se yo, leyendo, cuando estoy escribiendo, cuando estoy inmersa en la investigación, estoy en el aión, digamos. No podría decir que estoy jugando pero hay algo de la lógica de ese temporal en la que yo me implico que pierdo la noción del tiempo”.

Así mismo, los interlocutores del docente y del investigador constituyen otro de los aspectos que permiten a estas entrevistadas, distinguir ambas prácticas. En el caso de la docencia los interlocutores principales son los estudiantes con quienes se tiene un contacto cotidiano y constante. Por el contrario, tal como vimos en apartados anteriores, el oficio del investigador implica momentos de soledad y momentos de contacto con otros. En

este sentido, los interlocutores del investigador son distintos de los del docente y las personas con quienes se relaciona son principalmente colegas conocidos o no y, en algunos casos, los sujetos de la investigación y los contactos que con ellos establece son esporádicos.

Por último, otro de los aspectos a analizar es el objetivo de cada oficio. Si bien para las entrevistadas ambos se relacionan con el conocimiento la diferencia está en que en cada oficio este vínculo se traza con una finalidad distinta: en el caso de la docencia la intención es enseñar un conocimiento a los estudiantes, mientras que en el caso de la investigación el objetivo es producir conocimiento acerca del objeto investigado. Marianela tiene respecto del trabajo docente que éste se relaciona con *“un conocimiento que es el que va a tratar de transmitir o enseñar a los estudiantes”*. En este caso, el docente debe asumir un lugar activo frente al conocimiento para poder volver a trabajarlo con sus estudiantes en el marco del proceso de enseñanza poniendo en juego la transposición didáctica (Chevallard, 1991). Marianela explicita la relación que el docente establece con el conocimiento en función del objetivo de su práctica de la siguiente forma: *“cuando uno es docente te pone en relación al conocimiento en otro lugar, porque es muy distinto cuando uno estudia para uno que estudiar para poder transmitirlo a otro, es como que tenés que hacer una elaboración, otra vuelta”*.

En cambio, tal como analizamos en el apartado acerca de las finalidades de la investigación educativa, el objetivo de la práctica de la investigación es producir conocimiento en relación al objeto investigado. En este caso, el investigador también asume un rol activo en relación al conocimiento, pero con la finalidad de construir algo nuevo desde la lógica de la investigación. En este sentido, el investigador se relaciona con el conocimiento a partir de una problemática de investigación para desarrollarla y producir nuevos conocimientos vinculados al campo educativo mientras que el docente se relaciona con el conocimiento a partir de una problemática pedagógica para reelaborarlo y enseñarlo a sus estudiantes (Achilli, 2000).

Cuando se posicionan desde el sentido restringido de la investigación, las entrevistadas mencionan distinciones en relación a ambos oficios que terminan por generar que éstos se vinculen de una forma particular. Como hemos establecido, desde esta perspectiva la investigación constituye una opción para el docente, una primera posibilidad sería no investigar y por lo tanto, en este caso no se produciría una relación entre ambos oficios dado que sólo se abocaría a la práctica de enseñanza.

Para las entrevistadas que se posicionan desde esta perspectiva esta opción no es valorada negativamente ya que para ellas decidir no investigar es tan válido como querer hacerlo. Griselda en relación a la investigación advierte que *“no todos pueden querer hacerlo y eso también es válido. Es decir, ese docente después se irá a nutrir de lo que otro produjo”*. En este caso entonces y más allá de que el docente no investigue se

produce una relación indirecta con la investigación a partir de la posibilidad de nutrirse de lo que otros produjeron. Este aspecto también es señalado por Rosario cuando sostiene:

“Me parece que hay excelentes docentes que no investigan, de hecho, yo me considero que he sido buena docente siempre, a veces mejor, a veces peor, de acuerdo a las circunstancias personales de cada uno (...) yo cuando no investigaba me daba cuenta de que podía dar clase igual y hay miles de formas de poder ser buen docente porque hay un montón de investigaciones de otros que te sirven para nutrirte y no hace falta ponerse a investigar”.

De esta forma, un docente que no investiga puede ser un buen docente dado que, como analizamos con anterioridad, la investigación no es un requisito para la docencia. El enriquecimiento de su conocimiento y práctica es independiente de un desarrollo personal de procesos de investigación.

Una situación diferente se produce si el docente decide investigar. En esta situación la persona desarrollaría dos oficios y dos prácticas que no pueden tener lugar en el mismo momento y contexto. En este caso, la articulación entre ambas prácticas se da a partir de la propia persona que las realiza, es decir, del docente investigador, y se produce en diferido cuando por ejemplo, retoma en el marco de sus clases experiencias vinculadas a la práctica de investigación o viceversa.

Más arriba mencionamos que cuando se concibe a la docencia y a la investigación como oficios diferentes, las condiciones para investigar son distintas a las de la práctica docente y por lo tanto, deben ser garantizadas. Cuando Paula se refiere a la posibilidad de que los docentes investiguen nos dice: “*yo pienso que es como una linda utopía*” ya que para ella actualmente las condiciones para investigar no se encuentran garantizadas. El reconocimiento de que para investigar en educación requiere de ciertas condiciones es un aspecto compartido por todas las docentes entrevistadas y que desarrollaremos más adelante.

A continuación analizaremos las posiciones de las entrevistadas en relación a las concepciones acerca de la investigación educativa en función de lo que sostienen respecto de las tres dimensiones que hemos desarrollado (el significado del término investigación educativa, las finalidades que se le asignan a esta práctica y los sentidos asignados al oficio del docente, al oficio del investigador y sus posibles relaciones).

4.4. Las posiciones de las entrevistadas respecto de las concepciones acerca de la investigación educativa: las relaciones entre las tres dimensiones

A lo largo de este capítulo hemos analizado las concepciones acerca de la investigación educativa que poseen las docentes investigadoras de instituciones formadoras de docentes de nivel superior no universitario a partir de tres dimensiones

centrales: el significado del término investigación educativa, las finalidades que se le asignan a esta práctica y los sentidos que se asignan al oficio del docente, al oficio del investigador y sus posibles relaciones. En este apartado pondremos en relación estas tres dimensiones y las vincularemos con las posiciones de las entrevistadas respecto de sus concepciones acerca de la investigación educativa. Hemos señalado que las entrevistadas atribuyen al término investigación dos significados no necesariamente excluyentes: el restringido y el amplio. Estos dos sentidos del término fueron caracterizados a partir de las referencias que las entrevistadas hicieron respecto de tres aspectos: los vinculados al proceso de investigación, los vinculados al investigador y los vinculados al marco institucional de la investigación. A partir de la caracterización de ambos sentidos advertimos que el restringido puede ser pensado en relación a la definición hegemónica del término investigación mientras que el sentido amplio resulta ser más abarcador y cuestiona en algún punto los parámetros tradicionales desde los cuales se suele definir a la investigación educativa.

Un aspecto clave para dar cuenta de la posición que asumen nuestras entrevistadas en el campo de la investigación educativa se vislumbra a partir de la posición que asumen en relación a las distintas definiciones acerca de la investigación educativa. En relación a ello trece de las docentes investigadoras se refirieron durante las entrevistas a ambos sentidos mientras que cinco sólo lo hicieron en relación al sentido restringido. En el primer grupo, tres sobrevaloraron el sentido acotado por sobre el amplio, ocho le otorgaron el mismo estatus a ambos sentidos y dos se ocuparon de defender el sentido acotado particularmente cuando se trata de prácticas de investigación realizadas por docentes. En relación a los agentes de la investigación educativa advertimos que las entrevistadas que se refieren a los dos sentidos del término ubican en un lugar privilegiado a los docentes ya que son quienes pueden investigar desde un sentido u otro. Por el contrario, los investigadores que no se desempeñan como docentes sólo son pensados como agentes de prácticas de investigación en sentido restringido. Estos y otros aspectos nos permitieron afirmar que los significados que las entrevistadas otorgan a la investigación educativa trascienden y en algunos casos cuestionan, las definiciones hegemónicas acerca de dicha práctica y de los agentes habilitados para desarrollarlas, pero en ningún caso las niegan.

Por otra parte, la segunda dimensión que nos permitió iluminar el análisis sobre las concepciones acerca de la investigación educativa fue la referida a las finalidades que se le atribuyen a esta práctica. La primera, compartida por todas las entrevistadas, fue la construcción de conocimiento acerca del objeto investigado de la cual se desprendieron dos finalidades más no necesariamente opuestas o excluyentes en función del ámbito en el cual el conocimiento se utiliza. De esta forma la posición de las entrevistadas se aleja de aquellas que afirman que las investigaciones educativas tienen la finalidad de producir un conocimiento teórico generalizable. Por el contrario, no desconocen que toda investigación

debe producir conocimiento pero enfatizan que el mismo debe poder ser aplicado a las situaciones y contextos reales. En este sentido, las entrevistadas nos hablaron del uso del conocimiento construido en el ámbito personal del docente investigador a partir del incremento de su formación profesional y otras enfatizaron que ese uso trasciende dicho ámbito. En este último caso las entrevistadas identificaron diferentes aplicaciones posibles en relación a sus prácticas docentes (enseñanza, capacitación, extensión) y en relación a un ámbito que trasciende el de la propia práctica educativa. Por lo tanto aquí la investigación educativa es concebida como investigación aplicada.

Al vincular estas dimensiones (sentidos y finalidades) no establecimos una relación unidireccional que afirme que quienes se refieren a un sentido también se refieren a una finalidad en particular. Así mismo advertimos a partir de las finalidades enumeradas por las entrevistadas que los docentes se constituyen en los agentes privilegiados para investigar.

Por último, la tercera dimensión fue construida a partir de los sentidos asignados al oficio del docente, al oficio del investigador y a las relaciones posibles entre ambos. En este apartado desarrollamos aquellos aspectos que fueron mencionados como constitutivos del rol docente y del rol del investigador como así también de las posibles relaciones entre ambas prácticas. En este punto encontramos una relación con la posición que asumieron las entrevistadas en relación a su valoración respecto del sentido amplio o restringido de la investigación educativa. Por un lado, quienes se ocuparon de defender el primer sentido como un modo de investigar más útil para los docentes (Marisol y Mimi) afirmaron que la docencia supone necesariamente investigación. Por otro lado, quienes sólo hablaron del sentido acotado (María, Rosario, Carina y Paula) o lo priorizaron a lo largo de las entrevistas (Graciela, Marcela y Mara) distinguieron al oficio del docente del oficio del investigador. Por último, entre quienes otorgaron el mismo estatus a ambos sentidos las posiciones son diversas. Algunas varían su posición respecto de la relación docencia e investigación cuando se refieren a un sentido u otro (Indira, Marianela, Nora, Silvina y Griselda). Otras se inclinaron mayormente a afirmar que la docencia supone investigación (Claudia, Vanesa, Anahí).

A modo de síntesis, el cuadro 9 da cuenta del lugar particular que ocupa cada una de las entrevistadas dentro del campo de la investigación educativa a partir de la posición que asumieron en relación a cada una de las tres dimensiones que nos permitieron dar cuenta de las concepciones acerca de la investigación educativa de las docentes investigadoras pertenecientes a instituciones formadoras de docentes de nivel superior no universitario.

Hasta aquí hemos profundizado en el análisis de las tres dimensiones que nos permiten dar cuenta de las concepciones que poseen las entrevistadas acerca de la investigación educativa (el significado otorgado al término, las finalidades atribuidas a la investigación y los sentidos asignados al oficio del docente, al del investigador y sus posibles vínculos).

Con el fin de completar el desarrollo de nuestros objetivos en los apartados siguientes profundizaremos en el análisis de las prácticas de investigación educativa propias de las instituciones de nivel superior no universitario.

Cuadro N° 9										
Posiciones de las entrevistadas respecto de las concepciones acerca de la investigación educativa en función de su posición en cada una de las tres dimensiones analizadas										
	CONCEPCIONES ACERCA DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA									
	Significados del término investigación educativa				Finalidades de la investigación educativa			Relaciones oficio docente y oficio del investigador		
	Sólo sentido restringido	Ambos sentidos			Formación profesional	Mejora de la propia práctica	Transformación de la educación y sus sujetos	Íntima relación: docencia supone necesariamente la investigación	Son prácticas diferentes: la docencia no supone investigación, investigar es una opción	Indefinido
Prioridad al sentido restringido		Igualdad de estatus	Defensa del sentido amplio							
MARÍA	X					X	X		X	
MARISOL				X		X	X	X		
ANAHÍ			X		X	X		X		
ANA	X						X			No habló sobre el tema
CLAUDIA			X		X	X		X		
NORA			X		X	X	X			No habló sobre el tema *
INDIRA			X		X			X	X	La posición varía según el sentido
MARIANELA			X		X	X		X	X	La posición varía según el sentido
MARCELA		X					X		X	
ROSARIO	X					X			X	
SILVINA			X			X	X			No habló sobre el tema *
GRACIELA		X			X	X			X	
MIMÍ				X	X	X		X		
PAULA	X				X	X			X	
CARINA	X					X			X	
GRISELDA			X			X		X	X	La posición varía según el sentido
MARA		X				X			X	
VANESA			X		X			X		
										* En ambos casos se infiere que cuando se refieren al sentido amplio la docencia supone investigación mientras que cuando se refieren al sentido restringido se conciben como prácticas diferentes.

Capítulo 5

Las prácticas de investigación educativa de las docentes investigadoras de instituciones formadoras de docentes de nivel superior no universitario de Bariloche

En este apartado ahondaremos en el examen de las prácticas de investigación educativa que realizan las docentes investigadoras de instituciones formadoras de docentes de nivel superior no universitario de Bariloche. En este sentido, profundizaremos en el análisis de las normativas jurisdiccionales e institucionales que la regulan. Reconstruiremos el estado de las investigaciones educativas en el IFD Bariloche durante el año 2013 tomando en cuenta la cantidad de proyectos de investigación en curso, su distribución en programas, sus metodologías, cantidad de docentes involucrados en investigaciones, horas destinadas a la investigación y la conformación de los equipos. Así mismo caracterizaremos las prácticas de investigación educativa que las entrevistadas se encontraban realizando al momento de las entrevistas.

En segundo lugar, profundizaremos en el análisis de las prácticas de investigación educativa de las docentes investigadoras de esta misma institución abordando las motivaciones, los intereses que persiguen y los capitales en juego. Posteriormente desarrollaremos las condiciones que rodean a las prácticas de investigación dentro de esta institución señalando también aquellas condiciones que no se encuentran garantizadas y las propuestas de las entrevistadas para favorecer el desarrollo y la consolidación de la investigación. Luego nos referiremos a las relaciones y jerarquías que se establecen entre la formación docente inicial, la capacitación, la extensión y la investigación dado que las mismas dan cuenta del lugar que se le asigna y ocupa la investigación educativa. Por último, analizaremos las visiones que las entrevistadas poseen acerca de otros agentes e instituciones universitarias del campo de la investigación educativa, como así también de las investigaciones que se producen en distintos contextos institucionales de nivel superior.

5.1. La organización normativa e institucional de las prácticas de investigación educativa en las instituciones formadoras de docentes de nivel superior no universitario de Río Negro y el caso del IFD Bariloche

En este apartado analizaremos las normativas jurisdiccionales e institucionales que regulan la práctica de la investigación de los IFD de Río Negro y del IFD de Bariloche. Este análisis se complementa con la entrevista que mantuvimos con la Coordinadora de Investigación y Extensión de este instituto y con las observaciones realizadas entre febrero de 2013 y junio de 2014 en las reuniones plenarios destinadas a abordar la temática de la investigación, la capacitación y la extensión a las cuales asiste la totalidad de los profesores de este instituto. También resultó de suma utilidad lo conversado en la

entrevista con la Secretaria de Investigación de la UNCO, sede Bariloche, ya que a partir de la misma pudimos contrastar ciertas informaciones y comparar el modo en que se organizan las prácticas de investigación en instituciones de nivel superior no universitario y universitario de Bariloche. Por último para el análisis de las prácticas de investigación educativa que las entrevistadas se encontraban realizando al momento de las entrevistas resultaron centrales los documentos que ellas nos facilitaron (proyectos de investigación, informes de avance, ponencias).

Tal como mencionamos en los primeros apartados de esta tesis en los IFD de la provincia de Río Negro la Ley N°2288/88 regula las prácticas de investigación educativa y define a la misma como una de las funciones que pueden realizar estas instituciones. Esto es reafirmado en el artículo n° 117 de la Ley de Educación Orgánica de la Provincia N° 4819/13²⁴. Esta práctica es definida como una orientada a la construcción de nuevos conocimientos vinculados a la enseñanza, el trabajo, la formación docente y a las principales problemáticas educativas de la jurisdicción. En este sentido la ley establece un campo de investigación propio de estas instituciones de nivel superior no universitario. Además de demarcar un campo, el artículo n° 119 de dicha ley supone implicancias institucionales pues cada instituto debe contar con un Departamento de Investigación y Extensión que regule estas prácticas.

El diseño normativo de las prácticas de investigación educativa a nivel provincial se completa con la Disposición N° 47/2003 que aprueba el Reglamento de Investigación de todos los IFD. En el mismo se detallan los objetivos de la investigación en dichas instituciones, el modo en que se conforman los equipos, la carga horaria mínima que destinarán los docentes, la duración de las investigaciones y los informes que deben presentar los equipos de investigación al responsable del área de la institución. Mediante esta disposición se regulan aspectos generales vinculados a las prácticas de investigación en este nivel al tiempo que se delega en la figura del coordinador la responsabilidad en torno a la organización, seguimiento y reglamentación interna²⁵.

Al interior del IFD Bariloche, el Proyecto Educativo Institucional colabora en el encuadre de la investigación educativa. En el mismo se establece que todos los proyectos que desarrollan los profesores de la institución en torno a la investigación, la capacitación y

²⁴ Esta ley aún no ha sido reglamentada por lo que en algunos aspectos continúa en vigencia la Ley Orgánica de Educación de la Provincia de Río Negro N° 2444/93 que no contradice lo que aquí desarrollamos.

²⁵ Un aspecto llamativo es que, al momento de desarrollar esta tesis, la Dirección de Educación Superior de la provincia (de ahora en más: DES) no contaba con un referente jurisdiccional que coordinara las prácticas de investigación de todos los IFD, por lo que éstas quedaban confinadas en los márgenes cada institución. Este vacío jurisdiccional, que retomaremos más adelante, es mencionado por las entrevistadas como un obstáculo al desarrollo y la consolidación de las prácticas de investigación en estas instituciones.

la extensión deben pertenecer a uno de los seis programas definidos institucionalmente²⁶. La finalidad de estos programas es articular acciones que tienen rasgos compartidos y poner en contacto a los miembros de los distintos equipos que abordan problemáticas similares. Estos criterios organizativos resultan útiles principalmente para quienes conforman el equipo directivo dado que ordenan la gran cantidad de proyectos que se dan en la institución pero en el afán de que los mismos no disciplinen los intereses de los profesores, los mismos resultan en la práctica bastante elásticos. Esta plasticidad, orbita sin embargo, alrededor de un criterio central: la enseñanza. Según la coordinadora del área del IFD Bariloche es este criterio el que distingue a las investigaciones educativas desarrolladas en los IFD y en las universidades. A lo largo de este trabajo hemos sostenido que las luchas por la definición acerca de la investigación educativa constituyen un punto de acceso al análisis de este campo y en esta investigación, nos permite comprender la posición que asume esta institución educativa al interior del campo educativo. Esta se construye en función de la injerencia particular que los directivos del IFD Bariloche afirman tener en relación a cierto campo de estudio lo cual a su vez legitima a los docentes investigadores de este instituto como agentes del campo de la investigación educativa.

Para regular la práctica de la investigación, la institución cuenta también con su propio Reglamento de Investigación que respeta las normativas jurisdiccionales y detalla las instrucciones para presentar un proyecto de investigación, su formato, la duración máxima del mismo (dos años), los informes a presentar y la cantidad de horas que los profesores pueden destinar para esta práctica. Este último aspecto resulta de sumo interés dado que define el lugar que ocupa la investigación educativa en estas instituciones: actualmente en el IFD Bariloche un profesor puede destinar entre tres y cinco horas semanales según sea miembro del equipo o sea director del mismo. Esta decisión se apoya, por un lado, en la Disposición N° 47/2003 que establece que el tiempo destinado a investigar no puede ser inferior al 10% de la carga horaria del docente que, en el caso de los IFD de la provincia de Río Negro, son de 12, 20 o 30 horas semanales. Por otro lado, se respalda en los criterios establecidos por la DES bajo los cuales se alinea el instituto y que definen un orden de prioridad para las tareas que se desarrollan en este nivel: primero la formación inicial, en segundo lugar la capacitación y por último, la investigación y la extensión. En relación a ello la coordinadora de investigación explicó que cuando el Consejo Directivo de la institución aprueba las cargas horarias, monitorea la relación de

²⁶ En relación a la pertenencia de los proyectos de investigación del IFD Bariloche a los distintos programas, la distribución es la siguiente: nueve de ellos pertenecen al de "inclusión", siete al de "acciones específicas de educación superior", dos al de "docentes nóveles" y uno al de "instituciones asociadas". Ningún proyecto de investigación forma parte de los programas "cultura, arte y juego" y "gestión institucional" que sólo nuclea a proyectos de capacitación y de extensión.

prioridades entre formación inicial, capacitación, investigación y extensión y en general sucede que la cantidad de carga horaria que los docentes destinan a la investigación es escasa en relación a la destinada a la enseñanza y a la capacitación.

Al inicio de esta tesis subrayamos el modo tardío en que la investigación educativa fue incorporada como práctica en estas instituciones en nuestro país. En este sentido, si partimos de este dato podremos comprender el lugar que ocupa actualmente y las referencias de la coordinadora del área a la tradición vigente que organiza las tareas, priorizando la formación docente inicial y la capacitación. En la actualidad el lugar de la investigación educativa queda definido y limitado por las prioridades jurisdiccionales e institucionales y por los criterios de distribución de carga horaria que hacen que en la práctica concreta investiguen sólo aquellos docentes que, habiendo cubierto la demanda de formación inicial y de capacitación, no lleguen aún a cubrir la totalidad de las horas de su cargo.

La situación particular de los profesores del IFD Bariloche en relación al tiempo que pueden destinar para investigar puede comprenderse en mayor profundidad si se la compara con la de los profesores universitarios. En este sentido, contrastar lo que sucede en relación a este eje en las distintas instituciones que conforman el campo de la investigación educativa en Bariloche nos permite dar cuenta no sólo del lugar que ocupa la investigación en las mismas sino también de las posibilidades reales que tienen los agentes de llevarla a cabo. La secretaria de investigación de una de las universidades con mayor trayectoria de la localidad nos cuenta que en esa universidad los docentes que tienen un cargo de dedicación exclusiva (40 horas) pueden destinar hasta 30 horas de su cargo para investigar, quienes tienen 20 horas pueden destinar hasta 10 horas y quienes tienen 10 horas pueden destinar hasta 6 horas. Estos datos demuestran la diferencia entre los criterios de distribución de cargas horarias de ambas instituciones.

Otro de los aspectos reglamentados en relación a la investigación en el IFD Bariloche es el seguimiento de los proyectos aprobados y la obligación de los equipos de presentar un informe de avance al finalizar el primer año y un informe final al cumplirse el segundo. La coordinadora señala que en estas instancias se leen los informes para hacer devoluciones que enriquezcan la investigación. Y agrega que el objetivo de las mismas no es controlar lo que se hace razón por la cual si los equipos lo requieren se prorrogan los plazos para que presenten los informes. Con estas palabras clarifica que si bien la práctica de la investigación en el instituto ocupa muchas veces un lugar residual, existe un encuadre claro y una normativa que la regula y que debe ser respetada. Algo a destacar en relación al seguimiento y control de las investigaciones es que esta instancia sólo se produce en el marco del propio instituto. Cuando a la coordinadora le preguntamos si los informes de investigación eran elevados a la DES de la provincia nos respondió que como anteriormente se enviaban y no se leían, decidieron dejar de enviarlos. Así mismo señaló

que más allá de su insistencia a la jurisdicción para que se generara alguna forma de divulgación de los informes, esto aún no se ha logrado.

Con el fin de que las investigaciones de la institución circulen dentro de la misma se organiza una vez cada dos meses un espacio de dos horas para trabajar temas vinculados a la investigación, la capacitación y la extensión. La coordinadora se refiere a este espacio como un logro de la actual gestión institucional, sin embargo advierte que estos encuentros aún son escasos. Las observaciones de estas reuniones plenarias nos permitieron comprobar la gran cantidad de proyectos de capacitación, investigación y extensión que se desarrollan en el marco institucional y la dificultad de abordarlos en profundidad en estos encuentros. Esta dificultad se produce principalmente por tres motivos: porque son encuentros esporádicos y de corta duración, porque se abordan tres prácticas diferentes: la investigación, la extensión y la capacitación y por la dinámica de trabajo en pequeños grupos que se propone en los mismos. Esta dinámica obliga a los profesores que participan en más de un proyecto a optar por alguno para incluirse en un grupo y muchas veces la investigación no constituye la primera opción.

La dificultad de abordar en profundidad la investigación en el marco de las reuniones plenarias se acompaña de escasas acciones formales e informales de divulgación reconocidas por las entrevistadas. Entre los espacios informales de socialización de la investigación se reconocieron los pequeños grupos a los cuales las entrevistadas pertenecen (por ejemplo, el área dentro de la cual se trabaja o un equipo de capacitación sostenido en el tiempo) o con personas con afinidad o confianza. Estas condiciones conducen a que la socialización de la investigación no sea una práctica institucionalmente compartida, de modo indistinto con cualquier colega sino a que exista una elección explícita del destinatario de este intercambio y a que estos espacios se caractericen por su informalidad, falta de organicidad y escasez.

De este modo, la organización e implementación de acciones que permitan difundir las investigaciones del IFD constituye una deuda pendiente, un aspecto aún no consolidado, con canales y espacios institucionales poco afianzados y que depende generalmente de la voluntad individual y de las posibilidades del docente investigador y de los equipos.

Tal como adelantáramos, la difusión queda en general a criterio de los propios investigadores y se acomoda a las posibilidades concretas que tienen los mismos de promoverla: algunos deciden presentar ponencias en congresos y otros publican artículos en revistas menores por temor a enviar sus producciones a revistas indexadas y/o con referato (Carina, Marianela). Las referencias en relación a las características de los instrumentos y medios en los cuales suelen publicar sus producciones científicas los profesores del IFD Bariloche constituyen un punto de acceso privilegiado para el análisis del orden y las jerarquías del campo científico (Bourdieu, 1976). Esto es así porque los

medios de difusión operan en función de los criterios dominantes del campo, determinando aquello que es publicable y haciendo que los investigadores seleccionen consciente o inconscientemente los lugares de publicación en función de la idea que se hacen de sus normas y de sus posibilidades de ser aceptados. En este sentido, es relevante señalar que la autoeliminación, en palabras de Bourdieu, que se produce cuando las propias docentes investigadoras del instituto deciden no publicar en determinados circuitos se vincula a la posición que ocupan y creen ocupar estos agentes en el campo de la investigación educativa. En este sentido, desde la mirada de las docentes investigadoras de esta institución las revistas indexadas y/o con referato parecen ser espacios de difusión reservados para otros agentes del campo.

Continuando con el análisis de las condiciones que rodean a la investigación educativa en estas instituciones de nivel superior no universitario una característica central es la ausencia de financiamiento de las mismas²⁷. En este punto cabe tener en cuenta la información brindada por la secretaria de investigación de la UNCO, quien afirmó que todos los proyectos de investigación de la universidad cuentan con financiamiento proveniente del propio presupuesto independientemente de la posibilidad de que cada proyecto solicite recursos para viáticos, lo cual permite a los investigadores viajar y asistir a congresos. Incluso existe la posibilidad de acceder al Programa de Incentivos de la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación de la Nación. Sin duda, contar con financiamiento es una forma de garantizar algunas de las condiciones necesarias para investigar y esta situación es poco frecuente en los IFD.

Por otra parte, algunos datos proporcionados por la coordinadora de investigación permiten establecer una relación entre la cantidad total de docentes y la cantidad de docentes que investigan y entre la cantidad de horas totales de la institución y la cantidad de horas destinadas a la práctica de investigación. En este sentido, durante el año 2013, de un total de 105 docentes, investigaban 48. Esto resulta un dato alentador porque significa que poco más del 50% realiza prácticas de investigación. Sin embargo, la cantidad de horas destinadas a esta práctica resulta escasa ya que la carga horaria total con la que cuenta la institución es de 2.300 horas semanales de las cuales sólo 142 son destinadas a investigar. Por lo tanto, sólo alrededor de un 6% de las horas totales de la planta funcional del IFD se destina a investigación educativa, lo cual representa un promedio de 7,5 horas semanales por equipo para investigar. Este dato nos proporciona más elementos para vislumbrar el lugar que ocupa la investigación educativa en estas instituciones.

²⁷ En 2013 se registraron en el IFD Bariloche 19 proyectos de investigación. Tres habían ganado la Convocatoria del INFD constituyéndose, por lo tanto, en las únicas investigaciones financiadas dentro de esta institución. Los restantes 16 proyectos no contaban con un financiamiento externo y sólo estaban financiados de manera indirecta partir de las horas que los docentes investigadores destinan para desarrollarlos.

Otro indicador de interés para este análisis es la estructura de los equipos de investigación. En este aspecto, seis proyectos de investigación del IFD se componen de una persona. En tres de estos casos se trata de docentes que se encuentran realizando tesis de grado, maestría o doctorado y que presentan en el IFD un proyecto vinculado a la misma pero que focaliza en aspectos de la formación docente. Aquí el marco institucional de la investigación no se limita al IFD sino que ancla también en la institución educativa de formación de estos docentes. Por su parte, los trece proyectos restantes están a cargo de equipos cuya cantidad de miembros más frecuente es de tres integrantes. Así mismo, sólo algunos equipos cuentan con el asesoramiento externo de investigadores que en general pertenecen a la UNCO. El contacto con éstos surge principalmente a partir de los vínculos personales de los docentes investigadores y en pocos casos se formaliza con la firma de un convenio entre ambas instituciones.

En los equipos la mayor parte de los miembros son docentes del IFD y en algunos casos se cuenta con la participación de estudiantes que asumen la figura de colaboradores. Esto, si bien implica ciertos obstáculos, supone un cambio institucional, al incluir mediante la participación de estudiantes la formación para la investigación dentro del instituto. Por otra parte, sólo un proyecto está conformado por un equipo de docentes pertenecientes a las tres carreras del IFD. Otro rasgo observado en relación a la conformación de los equipos es que la mitad de ellos son interdisciplinarios, lo cual es valorado positivamente en la institución. Por último, en relación a la metodología utilizada se trata mayormente de estudios cualitativos que utilizan como técnicas de recolección de datos privilegiadas a la entrevista y a la observación. El Cuadro N° 10 da cuenta del estado de la investigación educativa en el IFD Bariloche durante el año 2013.

Cuadro N° 10						
Estado de la investigación educativa en el IFD Bariloche, 2013						
Nombre del Proyecto	Programa	Equipo de investigación	Hs. semanales por equipo	Carreras en la que trabajan los investigadores en el IFD	Área en la que trabajan los investigadores en el IFD	Asesor externo
1 Los procesos identitarios de docentes noveles o recién llegados junto a educadores de primera infancia de instituciones comunitarias de primera infancia en Bariloche	Noveles	1 directora del IFD, 6 docentes del IFD y maestras de nivel inicial	14	Nivel inicial	Prácticas, Educación y Sociales	Si
2 La implementación de la ESI en jardines de San Carlos de Bariloche	Inclusión	1 directora del IFD y 2 docentes del IFD	6	Nivel inicial	Matemática, Sociales y Educación	No
3 Las interacciones entre los saberes prácticos en la enseñanza y los procesos de aprendizaje en los bebés y niños y niñas pequeños en la educación maternal	Nóveles	1 directora del IFD y 3 docentes del IFD, 1 estudiante del IFD y Maestras de nivel inicial	12	Nivel Inicial	Prácticas y Expresión y Comunicación	Si
4 Educación y memoria. Pasado reciente	Acciones específicas de ES	1 directora del IFD, 3 docentes del IFD	9	Nivel Inicial	Sociales	no
5 TICs y educación	Acciones específicas de ES	1 docente del IFD	s/d	Nivel Inicial	s/d	no
6 Las representaciones de los estudiantes respecto a la inclusión en la formación docente	Inclusión	1 directora del IFD, 2 docentes del IF, 8 estudiantes del IFD	9	Nivel Inicial	Educación	no
7 Reflexionando en torno a la inserción educativa integral de los alumnos con discapacidad en establecimientos educativos de nivel inicial y primario.	Inclusión	1 directora del IFD y 2 docentes del IFD	8	Educación Especial	Fund. de la Educación Especial, Antropología y Talleres de la práctica	no
8 Los sentidos y las prácticas cotidianas que los adultos a cargo de niños en escuela con ampliación de la jornada pedagógica insertas en barrios periféricos le atribuyen a la escolarización infantil de alumnos que asisten a estas instituciones	Inclusión	1 directora del IFD, 3 docentes del IFD y 1 estudiante del IFD	11	Educación Especial	Sociología de la educación, Didáctica Especial, Psic. del Desarrollo y Psic. de la Educación	no
9 Una aproximación de análisis sobre procesos de accesibilidad, inclusión digital e integración de TIC en la escuela especial 6 Yampay	Inclusión	1 docente del IFD	3	Educación Es	Matemática y su didáctica	No
10 El concepto de cognición propuesto en la obra de Varela y su posible aplicación en el contexto educativo	Acciones específicas de ES	1 docente del IFD	3	Educación Es	Fund. Neurobiológicos del desarrollo y del aprendizaje	Si

11	Sujección identitario territorial y educación: experiencias y sentidos territoriales en la educación rionegrina	Inclusión	1 docente del IFD	5	Nivel Primario	Educación	No
12	Hacia la búsqueda de una evaluación pertinente con la filosofía de la educación inclusiva	Inclusión	1 directora del IFD, 2 maestras de educación especial y una maestra de primaria	5	Educación Especial	Evaluación educativa	si
13	Textos, mujeres y contextos. Las mujeres en los barrios periféricos en San Carlos de Bariloche. 1990-2001	Inclusión	1 directora del IFD y 1 docente del IFD	5	Nivel Primario	Sociales y Educación	no
14	Igualdad y derecho a la educación en el proyecto político pedagógico provincial en relación al proyecto político pedagógico nacional y latinoamericano	Inclusión	1 docente del IFD	5	Nivel Primario	Educación	Si
15	Relaciones interinstitucionales: la comprensión del contexto institucional como marco de la tarea y de la formación docente	Instituciones asociadas	1 directora del IFD y 2 docentes del IFD	8	Nivel Primario	Prácticas	no
16	Hacia un modelo teórico respecto de la enseñanza de las construcciones geométricas que favorezca el trabajo heurístico y las prácticas argumentativas	Acciones específicas de ES	1 docente del IFD	5	Nivel Primario	Matemática	Si
17	Las concepciones acerca de la investigación educativa y del docente investigador en el nivel superior no universitario	Acciones específicas de ES (Financiado por el INFD)	1 directora del IFD, 2 docentes del IFD y 2 estudiantes del IFD	10	Educación Especial	Fund. Epistem. y Metod. de la Investigación Educativa, Sociales y su didáctica y Lengua y su didáctica	No
18	Secuencias de la enseñanza de la matemática a través del juego en el nivel primario	Acciones específicas de ES (Financiado por el INFD)	1 directora del IFD, 4 docentes del IFD y 2 estudiantes del IFD	17	Nivel Primario y Nivel Inicial	Comunicación y Expresión, Prácticas y Matemática	No
19	La construcción metodológica en la enseñanza de las ciencias naturales en el nivel primario a partir de un trayecto de acompañamiento. El caso de docentes noveles egresados del IFD Bariloche	Acciones específicas de ES (Financiado por el INFD)	1 directora del IFD, 2 docentes del IFD y 2 estudiantes	10	Nivel Primario	Ciencias Naturales y Prácticas	Si
Totales:							
48 docentes investigadores del IFD (sobre un total de 105 docentes del IFD= 50,4%)							
142 hs. destinadas a investigación (sobre un total de 2300 hs de la planta funcional del IFD= 6,17%)							
Nota: La suma total de los docentes que investigan y que pertenecen al IFD es superior a 45 pero esto se debe a que en algunos casos un mismo docente participa en más de un proyecto de investigación.							

Por último, caracterizaremos las prácticas de investigación que durante el 2013 realizaban las docentes investigadoras del IFD Bariloche a partir del análisis de los temas, enfoques y técnicas de recolección de datos de sus investigaciones, de la experiencia previa en investigación de las entrevistadas, de la cantidad de horas que destinaban semanalmente para investigar, del rol que asumían al interior de los equipos, de la conformación de los mismos y de las acciones de difusión de sus investigaciones a partir

de su asistencia o no a estos eventos de difusión durante el año 2012 y 2013. El Cuadro 11 que figura en el Anexo resume los aspectos que desarrollaremos continuación.

En relación a los temas de las investigaciones que realizan las entrevistadas observamos que se vinculaban de forma directa o indirecta a contenidos que ellas enseñaban en el marco de la formación docente. El vínculo estrecho entre la práctica de investigación y la práctica de enseñanza y los aportes que la primera realiza a la segunda fue un tema recurrente a lo largo de todas las entrevistas y que se evidencia en los temas que eligieron para investigar. Respecto del enfoque de investigación se evidencia un claro predominio de la perspectiva cualitativa. Sólo la investigación de Mimí se realizaba bajo un enfoque cuantitativo a partir de encuestas. Marianela y Marisol se ocuparon de enfatizar durante las entrevistas que sus investigaciones adoptaban un enfoque etnográfico. Al analizar las técnicas de recolección de datos utilizadas se destacaba el lugar central que ocupaban la entrevista, la observación y el análisis documental. Otro aspecto en común entre la mayoría de las investigaciones era que combinaban técnicas de recolección de datos.

Cuando les preguntamos a las docentes investigadoras acerca de su experiencia previa en investigación la mayoría respondió que no era la primera vez que investigaban. En algunos casos esta experiencia se había obtenido en el marco del IFD mientras que en otros provenía de los trabajos de investigación que las entrevistadas habían realizado para obtener títulos de licenciatura o maestría.

Por otra parte, tal como mencionamos, las horas que las docentes del IFD pueden destinar a investigar se regulan por medio de criterios jurisdiccionales e institucionales y también se relacionan con el rol que ocupan al interior de los equipos: el director puede destinar hasta cinco horas y los miembros hasta tres. Al respecto observamos que más allá del rol que ocupaban en el equipo de investigación la mayoría destinaba tres horas semanales a esta práctica. De las dieciocho entrevistadas, trece eran miembros del equipo y ocho los dirigían. Sólo Nora y Anahí participaban como miembros en más de un equipo de investigación a la vez. El caso de Anahí resulta llamativo debido a la gran cantidad de equipos de investigación en los cuales participaba (tres) y la ausencia de carga horaria para investigar. Sólo cinco de las entrevistadas que se desempeñaban como directoras destinaban el máximo de horas posible para la práctica de investigación. Entre las otras tres directoras la distribución de horas era la siguiente: Rosario y Carina destinaban tres horas a investigar y Griselda dos. Dado que en estos casos las entrevistadas no aprovechaban la posibilidad de destinar las cinco horas que un director podía consignar para investigar, les preguntamos a qué se debía esa decisión. Las tres docentes investigadoras coincidieron en su respuesta: las horas que efectivamente destinaban para la práctica de investigación eran las horas que podían destinar para ello dado que el resto de su carga horaria era insumida por las prácticas de enseñanza y de capacitación.

El análisis de la conformación de los equipos evidenció que todas las entrevistadas realizaban sus prácticas de investigación junto con otros investigadores. Las excepciones las constituían Rosario y Silvina quienes realizaban investigaciones unipersonales. Rosario nos explicó que su investigación se articulaba con otras que se desarrollaban en el marco de la UNCO y que con esos investigadores solía discutir sus avances. Por su parte Silvina nos comentó en la entrevista que el proyecto de su investigación actual lo había elaborado inicialmente junto con otra colega que ya no trabajaba en el IFD y que a pesar de ello había decidido continuar con la investigación. Además en relación a esta variable notamos que en todos los equipos había roles diferenciados: director y miembros. Estos últimos no sólo eran profesores del IFD sino también estudiantes e incluso docentes que trabajaban en los niveles obligatorios del sistema educativo. Así mismo eran muy pocos los equipos que contaban con la figura de asesor. Más adelante veremos que este aspecto es identificado por las entrevistadas como una de las condiciones necesarias para investigar que en el IFD Bariloche no es frecuente.

El último eje que nos permitió caracterizar las prácticas de investigación de las docentes investigadoras del IFD Bariloche fue su participación en instancias de difusión de lo producido. Al respecto resulta llamativo que trece de las entrevistadas respondieron que no habían asistido a este tipo de instancias durante los últimos dos años e incluso siete de ellas comentaron en la entrevista que nunca lo habían hecho. En este punto se hace evidente que la difusión de las investigaciones no constituye una práctica frecuente de quienes investigan en el IFD Bariloche.

Teniendo en cuenta la descripción hecha aquí, en los apartados siguientes focalizaremos en los modos en que se desarrolla y percibe la práctica de la investigación educativa desde la mirada de las docentes investigadoras del IFD Bariloche.

5.2 Las prácticas de investigación educativa desde la mirada de las docentes investigadoras de IFD Bariloche desde su propia perspectiva

En los apartados siguientes analizaremos la visión que poseen las docentes investigadoras del IFD Bariloche respecto de las prácticas de investigación educativa. Para ello focalizaremos en primer lugar en los aspectos que las motivan a investigar y en los intereses y capitales en juego que ellas reconocen. Luego, desarrollaremos las condiciones que las entrevistadas consideran necesarias para investigar en educación y las condiciones concretas en las cuales investigan, destacando aquellas que favorecen esta práctica, las que la obstaculizan y las propuestas para mejorarla. Luego indagaremos en la relación que se produce entre la investigación educativa y las demás prácticas que realizan las entrevistadas (formación inicial, capacitación y extensión) dado que esto da

cuenta de cómo se concibe a la investigación educativa, del lugar que se le asigna a esta práctica y de las posibilidades reales de desarrollarla tanto desde la mirada individual como institucional. Por último, analizaremos las visiones que las entrevistadas tienen acerca de otros agentes e instituciones universitarias y la comparación entre las investigaciones educativas que se producen en y desde las distintas instituciones de nivel superior universitarias y no universitarias. Estos aspectos contribuyen al análisis de las prácticas de investigación educativa de las docentes investigadoras del IFD Bariloche. Al mismo tiempo nos permiten visualizar las posiciones que asumen como agentes pertenecientes al campo de la investigación educativa, el modo en que conciben a las demás instituciones, agentes y prácticas y las estrategias que ponen en juego para resguardar su posición como docentes investigadoras.

5.2.1 Las motivaciones y los intereses de las docentes investigadoras del IFD Bariloche

Esta investigación sostiene que todo campo supone para su funcionamiento una lucha por un interés específico que lo define. Es por ello que nos propusimos analizar aquello que las entrevistadas señalan como sus motivaciones para investigar. Esto nos permite dar cuenta de los intereses en juego y del tipo de capital que se persigue en el campo de la investigación educativa desde la mirada de uno de sus agentes.

Las respuestas de las entrevistadas ante la pregunta *¿Qué es lo que te motiva a investigar?* pueden analizarse según reconozcan la existencia de intereses en juego o no lo hagan. Algunas docentes investigadoras cuyos títulos de base son profesados y que nunca han trabajado en el contexto universitario hacen hincapié en motivaciones individuales y en intereses intrínsecos que parecen dejar por fuera los aspectos vinculados a las luchas propias del campo y a los beneficios concretos que otorga la investigación educativa para los agentes del mismo. María, Ana e Indira privilegian la curiosidad que las mueve a investigar, a formularse preguntas y a buscar información para responderlas. Ante nuestra pregunta Ana enfatiza que lo hace porque: *“soy una persona curiosa”*, Indira señala que *“siempre tuve un espíritu curioso”* y María se remite a su propia biografía y nos dice: *“soy muy curiosa, muy preguntona, se ve que es algo que tenía como histórico en mi vida”*. En este tipo de relatos, la motivación para investigar es personal e interna y no reconoce otros intereses en juego.

Sin embargo, para un investigador la satisfacción intrínseca y el interés no son sus únicas motivaciones (Bourdieu, 1976:133); siempre hay otros intereses en juego más allá de que los mismos sean o puedan o no ser reconocidos explícitamente. En estas respuestas la práctica de la investigación educativa se presenta como una actividad

aparentemente desinteresada, despolitizada y alejada de beneficios concretos o externos a la práctica de investigación misma. La dificultad de las docentes investigadoras de reconocer otros intereses propios de este campo puede ser explicada en parte por dos factores de diferente nivel vinculados estrechamente: en primer lugar, porque las acciones no son racionales y en segundo lugar, por las propias características del *habitus* docente. Bourdieu advierte que *“la racionalidad de las prácticas ignora la historia individual y colectiva de los agentes a través de la cual las estructuras de preferencia que los habitan son construidas”* (Bourdieu, 2006: 163). Esta historia individual de los agentes y la construcción de las estructuras de preferencia se vincula, en el caso de nuestras entrevistadas, al *habitus* docente. Desde los esquemas de percepción y acción que lo constituyen, las prácticas de los docentes son concebidas como desinteresadas, movidas por la vocación o, en términos de Bourdieu, vinculadas a la gratuidad, de ahí que no reconozcan otros intereses en juego en el campo de la investigación educativa, o que los desestimen en el marco de las entrevistas.

Por otro lado, la mayor parte de las entrevistadas dan cuenta de la existencia de diversos intereses en juego en este campo y reconocen beneficios específicos de esta práctica. En relación a esto último, aun partiendo de la curiosidad, varias entrevistadas apuntan a beneficios personales vinculados a la práctica docente (Anahí), a su capacitación (Mimí) y a su actualización docente en relación al campo disciplinar en el que dan clases (Nora). En estos casos la motivación y el interés que se persigue al investigar se justifica desde una dimensión individual y personal que reconoce los intereses en juego: el mejoramiento de la propia formación a partir del conocimiento producido. Para las entrevistadas que responden desde esta mirada existe una coincidencia entre el interés que persiguen cuando investigan y una de las finalidades de la investigación educativa que analizamos en apartados anteriores.

Otras motivaciones, ahora desvinculadas de la curiosidad, son reconocidas por gran parte de las entrevistadas (Mara, Marcela, Vanesa, Griselda y Claudia). El interés en este grupo de entrevistadas pasa en mayor medida por la mejora de su práctica docente que por su propia formación. Marcela señala que:

“A nivel de la investigación que estamos haciendo ahora, me preocupa muchísimo las problemáticas sociales que se visualizan en las escuelas y a partir de las cuales los docentes tenemos que enseñar (...) Porque si yo no tengo claro cómo la institución trata de resolver esas situaciones problemáticas con otras instituciones ¿cómo voy a orientar al docente, al futuro docente que tengo sentado ahí, en poder indagar y resolver esto para tomarlo en la enseñanza? Es como reconocer el contexto en el que estás. Me parece básico, esto es lo que me lleva a mí a investigar”.

En el mismo sentido, Griselda explica que su motivación a investigar otros formatos de la educación maternal que se presentan en la localidad se origina en que los

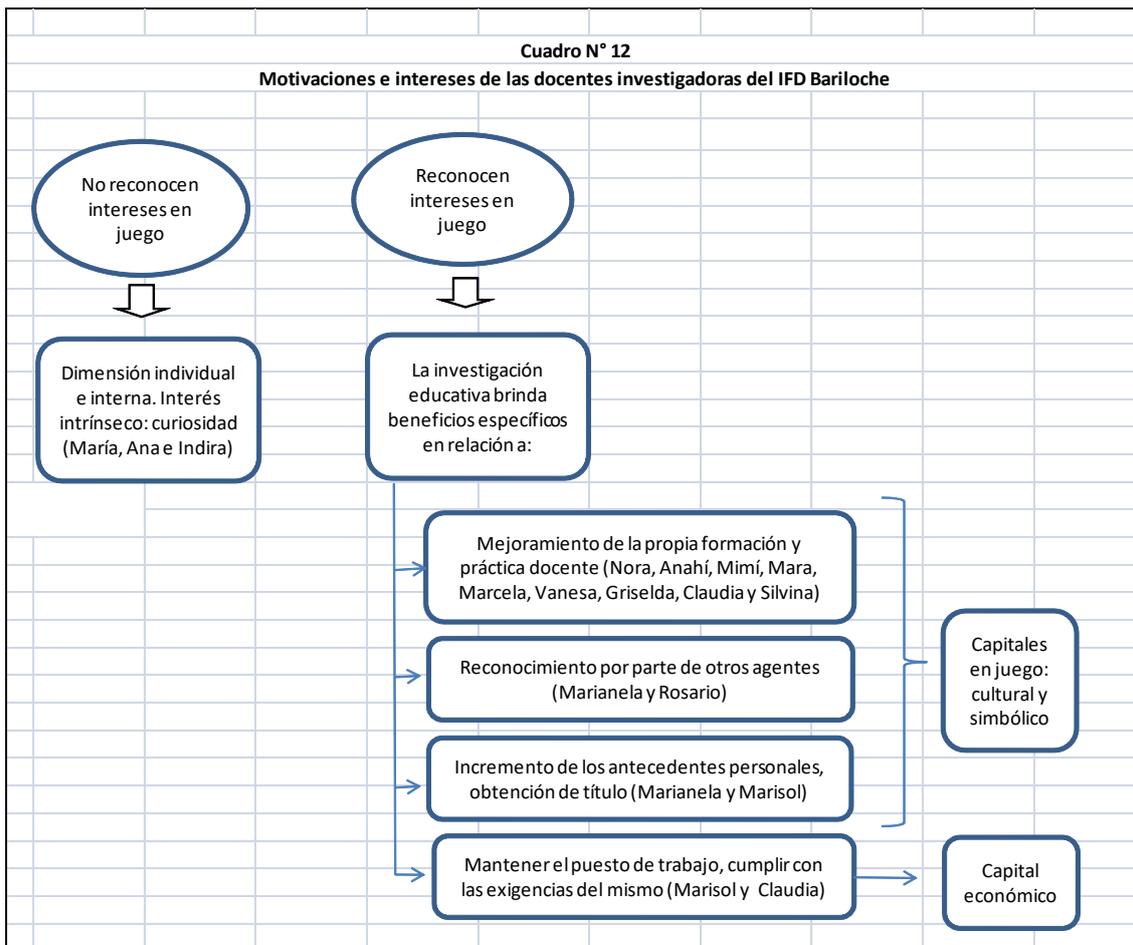
formadores de docentes deben aportar a este cambio. Las entrevistadas coinciden en construir los temas de investigación en función de las problemáticas reales de las instituciones educativas y del contexto para que el conocimiento producido enriquezca las prácticas de enseñanza. Estas visiones comparten la presentación de la investigación educativa, ya no como una práctica desinteresada sino como una actividad que persigue un interés específico: el de incrementar el propio capital cultural a partir del conocimiento producido en las investigaciones, mejorando así la propia formación y práctica docente.

Otro tipo de interés que emerge de las entrevistas es la posibilidad de obtener beneficios concretos en relación a la generación de antecedentes para incluir en el currículum o a la posibilidad de obtener un título específico. En ambos casos se trata de un interés concreto e instrumental que en general suele ocultarse por no ser, en palabras de Claudia, un “*interés genuino*”. En el contexto de la entrevista, Claudia denuncia estas motivaciones y las valora negativamente, distanciándose de las mismas y clarificando que las observa en otros compañeros. Sin embargo, estos intereses son reconocidos como tales y valorados positivamente, por otras entrevistadas como Marianela y Marisol cuya formación de grado es de licenciatura y tienen experiencia de trabajo en el contexto universitario. Generar antecedentes personales, fortalecer el currículum, obtener un título de posgrado son varios de los puntos de llegada que estas entrevistadas mencionan. En estos casos, a diferencia del anterior, se trata de un interés vinculado al capital cultural institucionalizado que obtendrán las entrevistadas cuando obtengan sus títulos, por un lado, y por el otro, al capital simbólico que obtendrán gracias a la generación de antecedentes de investigación y la valoración que los títulos tienen para los agentes del campo de la investigación educativa.

El reconocimiento que reciben otros agentes del campo, a partir del capital cultural obtenido por medio de sus investigaciones es otro de los motivos que las entrevistadas señalan para investigar. En este sentido, en el campo científico aquello que es percibido como importante e interesante es lo que tiene chances de ser reconocido como importante e interesante para otros y, por lo tanto, de hacer aparecer al que lo produce como importante e interesante a los ojos de los otros (Bourdieu, 1976: 134). Este interés es el que se hace presente en las respuestas de Marianela y Rosario, profesoras que además de trabajar en el instituto lo hacen en la universidad. En estos casos la seguridad que brindan los conocimientos obtenidos por medio de la investigación educativa también resultan útiles para su formación y práctica docente pero sobre todo las posiciona en un lugar de reconocimiento por parte de sus alumnos y colegas. Entre estas entrevistadas ocupa un lugar de importancia el interés de ser reconocido por otros actores, ya sean estudiantes o colegas, a partir del capital cultural obtenido en las investigaciones educativas realizadas. De esta forma, este capital funciona a su vez como capital simbólico dado que otorga cierto poder y prestigio al investigador.

Por último, identificamos un tipo motivación declarada en las entrevistas que no se vincula con un deseo personal sino con la necesidad de cumplir con las normativas y formalidades que aparejan los cargos docentes. En relación a esto Claudia sostiene *“me da la sensación de que muchas veces uno está motivado más que nada por permanecer en un puesto de trabajo”* y Marisol afirma que a veces se investiga por cumplir con una normativa. El interés o motivación en este punto, se vincula en gran medida con la necesidad de reproducir el capital económico, también en juego dentro de este campo.

En resumen, cuando las entrevistadas responde a la pregunta *¿qué te motiva a investigar?* sus respuestas se diferencian en función de aquellas que no reconocen la existencia de intereses específicos en juego dentro de este campo y las que sí lo hacen. Quienes se encuadran dentro del primer grupo explican y en algunos casos justifican su motivación a partir de una dimensión interna y personal: la curiosidad. Por el contrario, quienes se ubican dentro del segundo grupo dan cuenta de la existencia de intereses en juego en el campo de la investigación educativa vinculados con el capital cultural obtenido que les permite: mejorar su propia formación y práctica docente; aumentar sus antecedentes, incrementar su currículum u obtener un título; e incrementar su capital simbólico a partir del reconocimiento de otros agentes tales como estudiantes o colegas. Por último, identificamos que otro de los motivos para investigar es la necesidad de mantener el puesto de trabajo cumpliendo con las obligaciones del mismo. En estos casos entra en juego otro tipo de capital que hasta entonces no había sido mencionado: el económico. El cuadro 12 da cuenta de las motivaciones e intereses por investigar que reconocen las docentes investigadoras del IFD Bariloche y de la posición que asume cada una de ellas en relación a las mismas.



A continuación abordaremos las condiciones en las cuales las docentes investigadoras del IFD Bariloche desarrollan sus prácticas de investigación destacando también aquellas que se perciben como necesarias y que no se encuentran garantizadas.

5.2.2 Las condiciones en las que se desarrollan las prácticas de investigación educativa en el IFD Bariloche desde el relato de las entrevistadas

El análisis de las condiciones que rodean a la investigación educativa constituye un abordaje que nos permite dar cuenta de la forma en que las entrevistadas desarrollan esta práctica en el IFD Bariloche. A lo largo de las entrevistas la necesidad de contar con condiciones materiales, personales y políticas para investigar en educación apareció recurrentemente.

Entre las condiciones materiales identificaron el tiempo, las horas pagas para investigar, los espacios y los recursos económicos para los gastos que demanda la investigación.

El tiempo fue señalado por las entrevistadas como una condición imprescindible para

investigar. Para resolver esta problemática las docentes investigadoras advierten la necesidad de destinar mayor cantidad de horas de las actualmente estipuladas para esta práctica. Ligado a ello resaltan la necesidad de contar con cargos docentes con mayor carga horaria para que los profesores tengan la posibilidad efectiva de destinar horas para investigar.

Así mismo, la falta de tiempo constituye para las entrevistadas un factor ligado a las condiciones del trabajo docente en el IFD el cual es caracterizado como *un laburo esquizofrénico y fragmentado o un picoteo* (Marcela, Rosario). Además María señala que *“los cargos de 30 horas tenemos que cubrir en realidad las tres o cuatro funciones, o sea, tenemos que estar en formación, tener proyectos de capacitación y de investigación, extensión, o sea, que no podemos obviar una de las funciones”*. Este modo de trabajo lleva a los profesores a involucrarse en múltiples espacios que trascienden a los de enseñanza, capacitación, investigación y extensión. Las reuniones institucionales, la organización de los actos, la conformación de pequeñas comisiones para organizar cuestiones académicas, edilicias, administrativas son tareas que insumen gran parte del tiempo que según las entrevistadas podría ser destinado a la investigación.

Otra propuesta para capitalizar el tiempo destinado a investigar es que el docente pueda optar entre la capacitación, la investigación y la extensión y que según su elección destine mayor cantidad de horas a esa tarea específica de las que actualmente se estipulan. Esto le posibilitaría focalizar en una tarea y disponer de más carga horaria.

Otra propuesta pasa por la redistribución de horas y tareas de los profesores del instituto. Según las entrevistadas esto se apoyaría en el modo de trabajo en áreas que tienen los profesores de la carrera de nivel inicial y de nivel primario que podría excusar a los investigadores que están transitando momentos más intensivos de su investigación, de participar de otras tareas, siendo reemplazados por sus compañeros de área.

En algunos casos, se hace presente la necesidad de que el tiempo de la formación y el tiempo de la investigación no sean simultáneos, por lo cual si un docente estuviera investigando sería deseable que no estuviera dando clases en ese mismo momento (Indira). En otros casos la no simultaneidad es criticada puesto que la práctica de la investigación no es considerada en el mismo nivel de jerarquía laboral que la docente. Mara comparte la necesidad de repensar la distribución de tareas de los profesores del IFD pero para ella es imprescindible que los docentes no suspendan las tareas de formación por investigar. En relación a ello sostiene que: *“tampoco me parece que sea una cuestión de decir: ‘bueno, o se trabaja o se investiga’. Me parece que no es esa la disyuntiva que hay que plantear”*. En este fragmento Mara vincula la enseñanza al trabajo y excluye a la investigación como parte del mismo.

En resumen las propuestas para resolver la escases de tiempo para investigar en el marco de esta institución apuntan a incrementar la cantidad de horas que actualmente se

pueden destinar, a aumentar la cantidad de horas de los cargos para que todos los docentes puedan hacerlo y a poner en marcha formas alternativas de organizar el trabajo docente.

Entonces, cómo resuelven esta problemática nuestras entrevistadas. En la mayoría de los casos, invirtiendo tiempo personal, familiar o de descanso. La forma de resolver esta problemática naturaliza la idea de que en educación investigar supone siempre “*un gasto extra de tiempo, un esfuerzo y una mayor dedicación*” (Carina) lo cual retroalimenta representaciones que vinculan a esta práctica con una práctica secundaria respecto a la docencia, con una *misión* que se realiza casi siempre *ad honorem*. En este sentido, la idea de misión y de apostolado con las que usualmente fue caracterizado el trabajo docente en nuestro país (Birgin, 1999) se traslada casi automáticamente a otras prácticas que los docentes realizan, en este caso, la investigación educativa. Las entrevistadas advierten la necesidad de romper con estas representaciones y una forma de hacerlo es que el tiempo dedicado a investigar se retribuya económicamente y se reconozca dentro de la carga horaria del docente. En este sentido, contar con horas pagas acordes a lo que demanda la tarea de investigar constituye la segunda condición material para poder hacerlo. Desde la perspectiva de las entrevistadas la posibilidad de contar con mayor disponibilidad de tiempo y horas pagas se articula con la posibilidad de hacer una investigación seria y de calidad y esto sólo es posible si en primer lugar se toman decisiones de política educativa en esta dirección.

En síntesis, el tiempo necesario para investigar y las horas pagas para hacerlo constituyen dos factores que en el caso del IFD Bariloche se encuentran parcialmente garantizadas. Si bien las docentes que investigan tienen la posibilidad de destinar horas para ello, las mismas son limitadas y más allá de que esta situación sea entendida como una ventaja comparativa en relación a otros institutos y a otros niveles del sistema educativo, ellas no dejan de advertir que resultan insuficientes.

Otro de los factores requeridos para investigar es el espacio. El mismo es entendido por las entrevistadas en dos sentidos siendo el primero un espacio físico, material y concreto²⁸. El segundo se evidencia en la entrevista con Ana quien entiende al espacio “*como espacio de reunión, espacio compartido, periódico, con cronograma*”. En este punto el espacio es una condición que necesariamente está ligada al aspecto político y que podría conseguirse por medio de la lucha o debería garantizarse desde las políticas

²⁸En relación al mismo varias entrevistadas sostienen que no cuentan con oficinas o salas destinadas a estos fines. En el caso del IFD Bariloche la problemática del espacio físico es compleja ya que el edificio resulta insuficiente para la cantidad de actividades que se desarrollan cotidianamente. Esto hace que la sala de profesores sólo sea utilizada como tal en algunos horarios ya que en otros se transforma en un aula y que incluso por la tarde se utilicen aulas de una escuela primaria cercana al instituto. Por lo tanto, la posibilidad de destinar un espacio físico para los equipos de investigación resulta poco viable.

estatales. En este aspecto, la práctica de la investigación educativa obtiene garantías relativas en el IFD Bariloche (los docentes están habilitados a investigar, se encuentra reglamentada institucionalmente y se planifican algunos encuentros institucionales para abordar aspectos vinculados a la investigación).

Por último, los recursos económicos representan las condiciones materiales primarias de una investigación. De las diecinueve investigaciones que se encontraban en curso en el año 2013 sólo tres contaban con el financiamiento del INFD por lo que la ausencia de recursos económicos constituye en el instituto un obstáculo frecuente para investigar, para continuar las investigaciones y para elegir sin constricciones los objetos a estudiar y las metodologías acordes. Tal como sucedía en el caso de la falta de tiempo, la ausencia de recursos económicos vuelve a resolverse en muchos casos, desde una elección personal.

Otro tipo de condiciones identificadas por las entrevistadas como necesarias para investigar son las personales. Según ellas para desarrollar esta práctica se requiere que el investigador y las personas que lo acompañan como externos tengan ciertas características. En relación al investigador se identifican características personales requeridas para iniciar y sostener la investigación (el deseo, la pasión, la curiosidad, la inquietud, las ganas de conocer y el interés en aquello que se investiga). Además señalan la necesidad de tener formación en metodología de la investigación. Cuando se refieren a otros profesores del instituto coinciden en afirmar que no es homogénea la formación en investigación entre ellos y además advierten que formarse en investigación en cierta medida depende de la predisposición personal pero también de lo institucional.

Otra de las condiciones que las entrevistadas identifican como favorables para el desarrollo de la investigación es la de contar con un asesor externo que esté por fuera del equipo de investigación, pertenezca y conozca el campo educativo y sobre todo tenga mayor experticia en investigación. En el IFD Bariloche no es frecuente que los equipos de investigación cuenten con esta figura. De las investigaciones relevadas sólo siete contaban con asesor externo: tres lo tenían debido a que se trataba de proyectos de investigación que se desprendían de las tesis de grado, maestría o doctorado de los profesores del instituto y las otras cuatro habían podido acceder a un asesor gracias a su red de contactos personales.

Más arriba mencionamos que otra figura que puede asesorar a los equipos es el referente institucional que coordina e impulsa la práctica de la investigación. Si comparamos la figura de asesor externo con la de referente institucional observamos que comparten ciertas características y que se diferencian en otras. Ambos tienen una mirada distinta a la que tienen los miembros del equipo de investigación debido a la posición externa que ocupan y poseen formación y experiencia en investigación educativa. Sin embargo, el asesor externo se encuentra por fuera del marco institucional y realiza un

acompañamiento técnico desde una mirada académico profesional, mientras que el referente institucional lo hace desde adentro de la propia institución ocupando también un lugar técnico pero que focaliza en el control y el cumplimiento de la normativa que regula la práctica de la investigación.

El tercer grupo de condiciones identificadas por las entrevistadas como necesarias para investigar son las ligadas a decisiones políticas nacionales, jurisdiccionales e institucionales. Lo que emerge con mayor frecuencia en las entrevistas es la necesidad de que se consoliden y extiendan las decisiones políticas nacionales que destinan recursos económicos para las investigaciones. En las entrevistas todas las docentes investigadoras coincidieron en señalar como un avance importante las políticas educativas actuales del INFD que brindan la posibilidad de acceder por medio de un concurso a algún tipo de financiamiento. Sin embargo, advirtieron la necesidad de ampliarlas para que pueda ser mayor el número de proyectos de investigación financiados.

Otro aspecto de las políticas educativas también vinculado a la dimensión económica son las becas para los investigadores. En relación a este eje, la situación de las docentes investigadoras del IFD Bariloche resulta particular ya que ninguna de ellas es becaria y consideran una desventaja importante, la ausencia de políticas de otorgamiento de becas específicas para docentes de este nivel.

Por otra parte, las políticas educativas nacionales y jurisdiccionales deben garantizar según nuestras entrevistadas, la formación y actualización en investigación educativa de los propios docentes investigadores. En este punto coinciden en señalar la ausencia de políticas sostenidas que fomenten la formación en investigación de los profesores de las instituciones formadoras de docentes del nivel superior no universitario y se destaca que esta formación queda limitada a las posibilidades, las ganas o el interés de cada docente.

En las entrevistas el tiempo, la dimensión económica, la formación y la actualización en investigación son percibidos por nuestras entrevistadas como costos inherentes a la práctica de investigación que no son asumidos por el Estado sino por los propios investigadores. Es por eso que el principal impulso a la investigación pasaría por un traslado de los costos desde la dimensión privada o individual a la pública o estatal que sólo puede efectivizarse con decisiones políticas por parte del Estado.

Las entrevistadas también identifican como decisiones políticas que competen a la jurisdicción, las de garantizar el acompañamiento de asesores externos a partir de la generación de convenios entre diferentes instituciones. Esta realidad en el caso del IFD Bariloche se manifiesta en la escasa cantidad de equipos de investigación que cuentan con asesoramiento externo.

En el nivel institucional aparece como imprescindible la figura de un referente que asesore a los equipos, controle el cumplimiento de la normativa existente y también

impulse a la investigación al gestionar instancias de capacitación y garantizar espacios de socialización e intercambio.

Otra condición necesaria a nivel institucional es que la investigación educativa se constituya en una política de la propia institución. En este sentido se expresaron muchas de las entrevistadas, coincidiendo en la necesidad de que estos estímulos se plasmen en aspectos concretos tales como la existencia de un cargo que asuma la función de referente y coordinador de la investigación, la mención explícita de la investigación como política institucional en el proyecto educativo de la institución y la implementación de acciones concretas tendientes a fomentarla. Complementando estos aspectos concretos o tangibles aparecen otros vinculados al plano simbólico. Nuevamente, las entrevistadas insisten sobre la necesidad de que la institución garantice los espacios de reunión, de encuentro y de intercambio que colaboran en la generación de un ambiente o clima institucional que, de alguna forma, avalaría o estimularía ese proceso (Carina). Esto podría concretarse para nuestras entrevistadas a partir de la generación y sostenimiento de espacios de intercambio entre los equipos de investigación, de acuerdos interinstitucionales que posibiliten a los equipos de investigación del IFD Bariloche contar con un asesor externo, de la organización de instancias de capacitación en investigación y de la toma de decisiones políticas que permitan a los docentes contar con mayor tiempo para investigar.

Por otra parte, algunas entrevistadas hacen referencia a la necesidad de que los propios docentes del IFD asuman un rol activo involucrándose en acciones que colaboren con el desarrollo de políticas institucionales que favorezcan y consoliden el desarrollo de la investigación educativa en estas instituciones. Un ejemplo de ello es la propuesta de consensuar, definir y sostener las líneas prioritarias de investigación al interior de instituto.

En síntesis las entrevistadas fueron identificando a lo largo de las entrevistas distintas condiciones necesarias para garantizar y sostener las prácticas de investigación. El primer grupo focalizó en los aspectos materiales, el segundo en los aspectos vinculados al investigador y a quienes acompañan el proceso de investigación y el último, en las condiciones políticas nacionales, jurisdiccionales e institucionales.

En el apartado siguiente analizaremos los modos en que se articulan las distintas prácticas que realizan las entrevistadas en el marco de esta institución particularizando en el lugar que ocupa la práctica de la investigación educativa en este contexto.

5.2.3 Las relaciones entre las prácticas de investigación educativa, de formación docente inicial, de capacitación y de extensión en las instituciones formadoras de docentes del nivel superior no universitario y en el IFD Bariloche

En este apartado analizaremos el lugar que ocupa la investigación educativa en los IFD de la provincia de Río Negro y particularizaremos en el caso del IFD Bariloche. Para ello daremos cuenta de las relaciones y jerarquías que se establecen entre las distintas prácticas que realizan los profesores de estas instituciones. Concretamente analizaremos los vínculos entre la investigación educativa, la formación docente inicial, la capacitación y la extensión a nivel jurisdiccional e institucional desde la perspectiva de las docentes investigadoras. Estos aspectos nos permiten dar cuenta de las concepciones acerca de la investigación educativa que poseen nuestras entrevistadas y que circulan dentro del contexto institucional así como el modo en que efectivamente se desarrollan las prácticas de investigación en el nivel superior no universitario.

En líneas generales, los relatos vinculados a estas dimensiones evidencian el lugar relegado que ocupa la investigación educativa tanto en el marco institucional como en las prácticas cotidianas de las propias docentes. Es destacable que todas las docentes investigadoras coincidieron en señalar dicho relegamiento al afirmar que existe una jerarquía entre las prácticas de formación inicial, capacitación, investigación y extensión que se determina a nivel jurisdiccional y que algunas veces se expresa de manera explícita. El orden que se establece a nivel provincial se reproduce a nivel institucional y también en el de las prácticas concretas de las docentes que investigan, quienes al momento de decidir entre la investigación y la formación docente o la capacitación lo hacen por elección u obligación, por las dos últimas.

A nivel jurisdiccional las entrevistadas dan cuenta de dos factores para explicar el lugar relegado de la investigación educativa respecto de las demás prácticas que se desarrollan en el marco de los IFD. En primer lugar muchas de las entrevistadas advierten que no existe una dependencia ni un referente jurisdiccional que coordine las prácticas de investigación de los institutos de la provincia de Río Negro. En relación a ello Vanesa afirma que *“desde la dirección de educación superior no hay un director de investigación a nivel provincial y ese espacio queda como a la deriva. No hay un claro posicionamiento sobre la investigación [en la jurisdicción]”*. En segundo lugar las entrevistadas señalan que la política de capacitación en servicio²⁹ de la provincia obliga a los profesores de los IFD a presentar capacitaciones para los docentes de la localidad. Esto muchas veces obtura la posibilidad de que éstos destinen tiempo para investigar ya que cubren las horas de su cargo con las tareas vinculadas a la enseñanza y a la formación permanente.

Cuando nos referimos al lugar que ocupa o que se le asigna a esta práctica dentro del propio instituto las visiones de las entrevistadas apuntan en varias dimensiones. Como

²⁹La capacitación en servicio procura garantizar a los docentes de los niveles obligatorios del sistema educativo una cantidad de jornadas al año destinadas a que se capaciten en el horario laboral. Según las definiciones jurisdiccionales el IFD Bariloche es la institución encargada de brindar estas capacitaciones, razón por la cual los profesores del instituto se ven en la obligación de presentar propuestas de formación permanente.

ya hemos analizado, algunas enfatizan el reconocimiento que otorga el equipo directivo y/o la coordinadora de investigación, otras hacen hincapié en el reconocimiento que los propios colegas hacen de las investigaciones realizadas dentro del IFD y otras se refirieron a los criterios de distribución de las cargas horarias de los docentes y a las prioridades que se establecen institucionalmente entre las distintas prácticas. Es por ello que la valoración respecto del lugar que ocupa la investigación educativa dentro del IFD Bariloche varía llegando a oponer opiniones entre nuestras entrevistadas.

Las respuestas que focalizan en el reconocimiento que el equipo directivo o la coordinadora de investigación le dan esta práctica coinciden en afirmar que en los últimos años las prácticas de investigación educativa han ido ganando espacio dentro de la institución (Silvina, Mimí, Ana). Esta percepción se vincula a un cambio en la conformación del equipo directivo a partir de la incorporación de una nueva coordinadora de investigación a fines del año 2012. Por eso en las entrevistas este cambio suele personalizarse en la figura de la nueva coordinadora.

Cuando indagamos sobre las formas en las que se manifiesta esta tendencia a revalorizar la investigación aparece de manera unánime la decisión del equipo directivo de organizar reuniones plenarias en las cuales se aborda la temática de la investigación (Indira, Claudia y Silvina). Estas reuniones constituyen los únicos momentos en que se reúnen todos los profesores de las tres carreras del instituto y para poder hacerlo cada uno de ellos posee dentro de su carga horaria horas destinadas a tal fin. Las mismas se organizan en función de distintos temas, algunos de los cuales se repiten a lo largo del año, tal como es el caso de la investigación. Tal como pudimos observar en estas reuniones sobre investigación se socializan los proyectos de investigación que realizan los distintos equipos. Estas son altamente valoradas por las entrevistadas en su efecto de intercambiar conocimientos y experiencias con otros investigadores (Ana, Mimí). Estos espacios también reciben críticas. De hecho algunas de nuestras entrevistadas cuestionaron el modo en que se trabaja la investigación en dichos espacios pues los mismos “*son un como si*” (Anahí) al que se asiste por obligación (Mara) que no fomentan un verdadero debate acerca de la investigación educativa ni permiten compartir realmente las experiencias de investigación³⁰.

Por otra parte y también en relación al reconocimiento que el equipo directivo le otorga a la investigación educativa dentro de la institución, las entrevistadas destacan las acciones de comunicación (mails institucionales) que se ponen en funcionamiento para socializar a la población del instituto sobre los logros de los equipos de investigación y de

³⁰ Algunas entrevistadas señalan que en los plenarios no se interpelan las investigaciones, no se cuestionan los temas o la metodología elegida y no se habla acerca del conocimiento que se produce a partir de estos procesos y menos aún de su relación con el campo de la formación docente (Anahí, Graciela, Mara, Griselda y Paula).

este modo reconocerlos.

Otra de las estrategias institucionales que las entrevistadas identifican como tendientes a revalorizar a la investigación educativa son las propuestas de capacitación interna en investigación que se han realizado en el IFD Bariloche y a las cuales varias de nuestras entrevistadas han asistido.

La segunda dimensión a la que se refieren las entrevistadas para dar cuenta del lugar que esta práctica tiene a nivel institucional es el reconocimiento de los propios colegas. En relación a esto las opiniones se contraponen. Mientras Silvina o María señalan que desde los demás equipos de investigación hay un reconocimiento por las investigaciones manifestado en felicitaciones, asistencia a exposiciones, pedidos de material, seguimiento de las investigaciones o aplicación de las recomendaciones surgidas en el marco de estos procesos; Marisol considera que dentro del marco institucional los colegas no reconocen lo valioso de las investigaciones que realizan los demás docentes, mientras que sí son valoradas en otros contextos. Cuando indagamos en los factores que inciden en que una investigación sea reconocida a no dentro del contexto institucional varias entrevistadas señalaron que el reconocimiento varía según lo legitimada y/o cercana ideológicamente que sea el autor o la autora de dicha investigación al interior de la institución y por otro lado, según el nivel de crítica o juzgamiento que la investigación haga a los intereses o funcionamiento del instituto. En relación a ello Marisol sostiene:

“Si fulanito hace una investigación pero yo no lo quiero, no la hago circular” P: -“Ese ´no lo quiero, no circula´ con qué te parece que tiene que ver? R: Tiene que ver con cuestiones políticas e ideológicas”.

Estos aspectos políticos e ideológicos que mencionan varias entrevistadas dan cuenta de las relaciones de poder que atraviesan al campo de la investigación educativa y también a sus instituciones.

Por último, algunas docentes investigadoras refirieron al lugar que institucionalmente ocupa la investigación educativa en los criterios de distribución de cargas horarias de los docentes y en las prioridades establecidas institucionalmente respecto de las prácticas de formación inicial, capacitación, investigación y extensión. En apartados anteriores señalamos que si bien en las normativas provinciales destinadas a los IFD se establecen estas cuatro prácticas como propias de este nivel, existen una serie de definiciones jurisdiccionales explícitas e implícitas que otorgan un orden de prioridad respecto de las mismas. Esto hace que si bien los profesores de estas instituciones a nivel legal tienen la posibilidad de realizar cualquiera de ellas, en su práctica cotidiana se ven compelidos a respetar las prioridades establecidas y los criterios de distribución de cargas horarias que se definen en el marco de cada instituto, viendo entonces limitadas sus posibilidades reales de elección en función de esos criterios. En el caso concreto de Río Negro el orden

de prioridades es el siguiente: formación docente inicial, capacitación, investigación y extensión. Este ordenamiento se refleja en los criterios de distribución de cargas horarias del IFD Bariloche, en el cual el 50% debe destinarse a la enseñanza y el resto debe distribuirse según el orden de prioridad de la jurisdicción. Esto lleva a que los docentes que poseen cargos de doce y veinte horas y que hayan cubierto las tareas de formación deban optar en primer lugar por realizar capacitaciones y si aun así poseen horas disponibles tengan la posibilidad de investigar o realizar actividades de extensión. Cuando se trata de los cargos de treinta horas se establece la necesidad de cubrir todas las prácticas propias de este nivel pero en caso de tener que optar por alguna de ellas se debe respetar el mismo orden de prioridades. Pese a ello son varios los docentes que investigan en el IFD Bariloche. De este modo, aun cuando la cantidad de docentes que investigan es alta, la escasa carga horaria destinada a ello *“no permite que esta práctica tenga el reconocimiento que merece”* (Coordinadora de investigación del IFD).

En este sentido las entrevistadas vuelven a comparar la cantidad de horas dedicadas a formación con las dedicadas a la investigación para dar cuenta de las prioridades institucionales y los criterios de distribución de carga horaria. Esta comparación suele vincularse con el contraste de esta distribución con la efectuada en las universidades. Además, para algunas entrevistadas, esta distribución se vincula a la exigencia que tienen los docentes del IFD Bariloche de completar una planilla que dé cuenta de cómo distribuyen su carga horaria, lo cual provoca que la investigación sea entendida por un lado, desde una perspectiva instrumental en tanto estrategia para cumplir con esa exigencia y por otro, como una obligación que obstaculiza la posibilidad de investigar por placer o elección, motivaciones que como hemos visto, para las entrevistadas resultan centrales en la investigación educativa.

Tal como adelantáramos, los criterios institucionales que establecen cómo distribuir las cargas horarias son un producto de las prioridades jurisdiccionales respecto de las prácticas de este nivel educativo y por lo tanto, refuerzan la reproducción de esas mismas prioridades en el contexto local. Varias entrevistadas coinciden con Nora cuando explica que:

“Dentro de la institución la formación es como que es todo, digamos. Incluso desde los criterios mismos de distribución de carga ya te lo dicen: ‘el 50 % de las horas van formación’, o sea, la formación es todo. Y siempre le sigue, en segundo lugar, históricamente, le ha seguido la capacitación, por esta cuestión de los requerimientos de la provincia en relación a que hay que capacitar en torno a tal tema o en tal eje y que vienen estas capacitaciones ya como definidas desde la provincia y donde uno tiene que armar las propuestas. Y la investigación siempre va quedando, digamos, como en un tercer lugar”.

Las entrevistadas suelen explicar la valoración de las prácticas de investigación a partir de la comparación del lugar que ocupan las prácticas de formación docente inicial,

de capacitación y de extensión con el lugar en se ubica institucionalmente a la investigación educativa. En relación a ello la investigación ocupa un lugarcito (Graciela), no es una función esencial sino secundaria (Marcela) y es una práctica residual (Griselda).

Un aspecto de interés para esta investigación estriba en que para las entrevistadas el relegamiento de la investigación educativa dentro del marco del IFD se puede explicar por la concepción que imperaría en esta institución que parte de entender a ambas prácticas como desvinculadas entre sí. Para entrevistadas como Graciela o Marcela, esta concepción obtura la posibilidad de enriquecer las prácticas de enseñanza a partir de las prácticas de investigación y viceversa. Graciela sin desconocer a la enseñanza como la tarea central de los profesores del instituto señala que:

“La formación es como que se lleva todo, como si la formación, digamos, fuera lo exclusivo. Que es importante, pero que es una de las funciones que nosotros tenemos. Claro que tenemos que enseñar, para eso estamos acá (...) tenemos que formar a los futuros docentes. Pero, nosotros tenemos en nuestros programas, por lo menos del área de prácticas, la metodología de la investigación como contenido o las herramientas del campo de la investigación para la reflexión y el análisis de las prácticas. Entonces tenemos que investigar y formarnos para enseñar investigación (...) Pero se sigue separando, ¿no? Por un lado el campo de la práctica o por un lado lo que yo hago en un lugar y por otro lado lo que hago en otro lugar. Queda como escindido, como si la formación no tuviera nada que ver con la investigación”.

Por su parte, Marcela explica el lugar que ocupa la investigación educativa dentro del contexto institucional refiriéndose a una lógica o a una tradición que además de entenderlas como prácticas separadas, sobrevalora las prácticas de enseñanza por encima de las de investigación educativa y desestima la capacidad de los docentes de hacer investigación:

“Esto responde nada más que a una lógica, a una tradición, a una tradición de poner a la investigación en otro lugar y sobrevalorar. Y digo sobrevalorar, porque a ver, la formación inicial, debiera verse muy enriquecida con todo lo que es trabajo de extensión y de investigación. Entonces, desde ese lugar, darle más horas a otro tipo de acciones que no tienen que ver directamente con la formación inicial, para mí también redundaría en beneficios, pero no está visto así. (...) Y ahí es donde entra la investigación y esta necesidad institucional de ponerte tres horas como máximo para hacer investigación”

Y luego agrega:

“Todo el mundo sabe que es mentira, todo el mundo sabe que no hacés nada con tres horas y sin embargo se sigue tomando como lo válido. ¿A qué responde? Yo creo que a esta tradición nuestra de no valorar la capacidad del docente de nivel terciario para hacer investigación que se ve reforzada por esta cuestión que te digo de no reconocimiento a nivel institucional, pero digo, ya a nivel del sistema educativo, eh. (...) Creo que es un obstáculo nuestro mental de no poder ver la posibilidad que te ofrece la investigación y la extensión para la formación inicial”.

Este fragmento es citado *in extenso*, pues aquí se presenta un aspecto novedoso que reside en vincular a la concepción que subyace en el sistema educativo respecto de los profesores de nivel superior no universitario, de sus escasas posibilidades de conducir prácticas de investigación y de su poca capacidad para producir conocimientos acerca de objetos propios del campo educativo. En este sentido, las representaciones tradicionales y hegemónicas acerca del investigador y acerca del docente de nivel superior no universitario son factores que explican el lugar relegado que ocupa la investigación educativa en los IFD.

En este punto, el lugar y las prácticas concretas de investigación educativa en el IFD Bariloche se caracterizan por no ser prioritarias debido a los criterios de distribución de cargas horarias, por las prioridades jurisdiccionales e institucionales, por la concepción imperante en el IFD que desvincula la enseñanza de la investigación, por la concepción que circula en el campo educativo respecto de la falta de capacidad de los profesores de nivel superior no universitario para producir conocimiento por medio de la investigación y por último, también por las condiciones que asume el trabajo docente en el IFD Bariloche.

Tomando en cuenta este último aspecto y como hemos adelantado, las entrevistadas narran sus prácticas investigativas como residuales, con carga horaria simbólica (Griselda), secundarias respecto a las tareas de formación (Nora), últimas en relación a las demás prácticas que realizan (Marianela).

Sin embargo, el lugar que las propias docentes le asignan a la investigación también termina explicándose, en el relato de las entrevistadas, por las decisiones que toman ellas mismas cuando tienen que optar por una u otra práctica o cuando tienen que priorizar alguna de ellas. Vanesa por ejemplo explica que con su equipo de investigación se estaban reuniendo dos horas semanales y que eso también variaba según distintas etapas:

“Por ejemplo, en esta etapa de la práctica intensiva de los estudiantes de la residencia, yo estoy abocada a eso. Entonces, en esas reuniones de investigación estoy ausente porque voy a observar a las instituciones a los ocho residentes que tengo acá. Entonces en general nos pasa eso, que tenemos que decidir. Obviamente la prioridad la tenemos en la formación. Entonces, bueno, en esta etapa estamos dedicando menos horas para poder sentarnos a trabajar en investigación”.

Carina también incluye las decisiones que los profesores toman respecto de los temas que se abordan en las reuniones de área³¹. Estas decisiones no priorizan la investigación y suelen ser justificadas en función de las características propias que para las entrevistadas asumen la formación y la capacitación (tareas urgentes, inmediatas,

³¹A estas reuniones asisten todos los profesores que dictan materias que se agrupan en una misma área y tienen una frecuencia semanal de tres horas en el caso de las carreras de nivel inicial y de nivel primario.

centradas en la emergencia) y que son diferentes a las que asume la investigación (tareas que requieren de tiempos más prolongados, vinculadas a lo importante pero no a lo urgente). En este punto no podemos dejar de advertir que en los discursos de las entrevistadas se evidencia la introyección de las prioridades institucionales respecto de las prácticas de los profesores del IFD, aspecto que colabora a la reproducción de ese orden de prioridades.

En resumen, en las entrevistas analizadas la formación docente y la capacitación asumen características particulares que hacen que estas prácticas sean priorizadas en relación a otras como la investigación. La enseñanza y la capacitación se piensan desde la urgencia, la emergencia y lo vertiginoso de sus tiempos; mientras que la investigación es concebida en relación a lo que es importante pero no urgente y a lo que requiere de tiempos más tranquilos y extensos. Algunas entrevistadas incluyen un aspecto novedoso: la flexibilidad que los propios docentes se permiten en relación a la investigación. Esta práctica es concebida como más flexible que las demás ya que constituye un ámbito más “voluntario” (Ana), en el cual la organización de los tiempos queda librado a los propios equipos y en donde no hay una urgencia por rendir cuentas a otras personas como sí sucede en el caso de la formación inicial y de la capacitación. De esta manera, la flexibilidad que acompaña a la investigación dentro del IFD Bariloche termina operando como un obstáculo para el desarrollo de la misma.

Así como algunas docentes toman decisiones que las llevan a priorizar ciertas prácticas antes que las de investigación, otras eligen comprometerse y priorizar estas últimas. Mara por ejemplo señala que el lugar que ocupa la investigación dentro de las propias prácticas va más allá de lo institucional y se define en función del compromiso personal que se asume. Por estos motivos, ella sostiene que:

“Lo que pasa que depende de cómo uno esté. Es decir, yo estoy implicada. Ya venimos por la segunda investigación, entonces, frente a eso vos estás dando cuenta de un trabajo que estás en el grupo. Yo estoy pensando más en mi grupo de investigación que en la investigación dentro del instituto. Porque estamos con plazos, con cosas que a mí me involucran dentro del grupo. Soy parte de la institución, pero yo me siento involucrada con un grupo de investigación”.

Esto hace que entre todas las prácticas que Mara realiza la investigación ocupe un lugar central. En un sentido similar, Graciela nos cuenta que:

“Viste que a veces en los tiempos institucionales que tenemos nosotros, bueno, como tenemos nada más que tres horitas, lo vamos como pateando, lo vamos haciendo como podemos y esto te da una rigurosidad y unos tiempos que cumplir que hace que vos, bueno, te aboques más allá de las tres horitas y te pongas... Digamos, y que logres en el tiempo focalizarte ahí, ponerte ahí, decir, bueno, yo esto lo tengo que terminar”.

Marianela también nos cuenta que en el IFD *“hay gente que hace tiempo que ya viene investigando (...) y que tratan de defender y sostener la investigación”*. Por lo tanto y más allá de la carga horaria y de las prioridades institucionales, algunas docentes dan cuenta de la posibilidad trascender esas limitaciones y de comprometerse con las investigaciones que realizan intentando, al mismo tiempo, revalorizar a esta práctica.

En síntesis, en este apartado dimos cuenta del lugar que ocupa la práctica de la investigación educativa en relación a otras prácticas propias de las instituciones formadoras de docentes del nivel superior no universitario. Para ello partimos de considerar que los IFD no sólo realizan prácticas de formación docente inicial sino también de capacitación, de investigación y de extensión. En este sentido, analizamos las percepciones de las entrevistadas en relación al lugar que ellas consideran que se le asigna a la investigación educativa a nivel jurisdiccional e institucional para luego profundizar en el lugar en que ellas mismas colocan a sus prácticas de investigación. En estos tres niveles: el jurisdiccional, el institucional y el individual, la investigación educativa ocupa, en palabras de las entrevistas, un lugar relegado, secundario, subsidiario o residual, excepto en algunos casos en los cuales existe una decisión personal de comprometerse con dichas prácticas.

A continuación analizaremos las posiciones de las entrevistadas al interior del campo de la investigación educativa y las estrategias que utilizan para defenderlas.

5.2.4. Las posiciones que asumen las docentes investigadoras del IFD Bariloche en el campo de la investigación educativa y las estrategias para resguardarlas

En este apartado profundizamos en las posiciones que asumen las docentes investigadoras del IFD Bariloche al interior del campo de la investigación educativa y en las estrategias que ponen en marcha para preservar a las mismas. Para eso, reconstruiremos estas posiciones a partir de un abordaje que contempla, por un lado, las visiones que las entrevistadas poseen respecto de las instituciones y de los profesores universitarios que investigan, ya que estas visiones son un punto de acceso privilegiado a la visión que poseen acerca de sí mismas. Por otro, analizaremos las particularidades que para ellas tienen las investigaciones realizadas en el marco de los IFD en comparación con aquellas realizadas en/desde las universidades. Todos estos aspectos evidencian las estrategias que ponen en juego las docentes investigadoras del IFD Bariloche para preservar su posición como agentes pertenecientes a este campo y para defender la validez de sus prácticas de investigación, ejes de análisis centrales en nuestro estudio.

5.2.4.1. Las visiones de las docentes investigadoras del IFD Bariloche respecto de los profesores investigadores universitarios, de sus prácticas y de sus instituciones de pertenencia

En este apartado analizaremos las visiones que las entrevistadas poseen acerca de los docentes que investigan que pertenecen al nivel superior universitario ya que esto nos permite dar cuenta de la visión que las docentes investigadoras del IFD Bariloche tienen acerca de sí mismas como así también de las estrategias que ponen en juego para preservar sus posiciones como agentes pertenecientes al campo de la investigación educativa. Ambos aspectos iluminan la comprensión de las prácticas de investigación que llevan adelante las docentes investigadoras de este instituto.

Es importante destacar que ocho de nuestras entrevistadas mantienen relación directa con el campo universitario, ya sea porque sus proyectos de investigación cuentan con la asesoría externa de docentes universitarios, porque se articulan con otras investigaciones realizadas en esas instituciones o porque trabajan o han trabajado en la universidad ocupando cargos docentes o de gestión. Sin embargo, sus respuestas y las posiciones que asumen no difieren en gran medida de las de las diez docentes investigadoras que sólo trabajan o han trabajado en el IFD y que no poseen ningún tipo de contacto actualmente con la universidad³². La única diferencia hallada reside en que quienes poseen experiencia en el ámbito universitario respaldan muchas veces sus afirmaciones en situaciones que han vivido. Sin embargo, y más allá de que incluso algunas entrevistadas también son docentes investigadoras de nivel superior universitario, en el contexto de la entrevista todas se posicionaron como docentes investigadoras de instituciones formadoras de docentes de nivel superior no universitario, y fue desde este posicionamiento desde el cual cuestionaron a los investigadores universitarios y sus prácticas de investigación educativa.

Para abordar estos aspectos, le solicitamos a las entrevistadas su opinión respecto de la siguiente afirmación: *“La investigación educativa es una función que deben cumplir sólo las universidades no las instituciones de formación docente”*. Ante la misma todas reaccionaron de una forma similar: reconocieron la circulación de este sentido en el campo educativo, negaron la veracidad de esa frase y defendieron el lugar de los IFD como instituciones habilitadas y legitimadas para investigar en educación.

Tal como mencionamos, las justificaciones que las entrevistadas brindan apuntan a defender sus prácticas de investigación a partir de resguardar el lugar de los IFD como instituciones pertenecientes al campo de la investigación educativa. Más allá de las limitaciones y críticas que las entrevistadas expresan en varios momentos de las

³²El único contacto que han tenido tres de estas diez docentes con el nivel universitario se produjo como estudiantes durante su formación inicial ya que los profesados que han realizado son de nivel superior universitario.

entrevistas, en este punto subrayan el lugar privilegiado que ocupan para investigar objetos pertenecientes a un campo específico que se presenta como exclusivo de estas instituciones. Otras enfatizan en el derecho de investigar propio de estas instituciones y sus agentes así como en las posibilidades para hacerlo.

Si tomamos en cuenta la afirmación en torno al “lugar privilegiado”, es interesante señalar que las entrevistadas enfatizan el hecho de “pertenecer” al nivel superior al tiempo que desligan la definición de si una institución puede o no investigar en función de su pertenencia o no al nivel superior universitario. En relación a ello Nora sostiene que: “[la investigación] es importante para las dos instituciones porque las dos competen al nivel superior (...) Me parece que las dos son instituciones, digamos, como validadas al mismo nivel, en relación a poder realizar investigaciones”.

Ligado a lo anterior, algunas entrevistadas consideran que en el nivel superior en general las prácticas de enseñanza, de investigación, de capacitación y de extensión deben articularse. Al respecto, Mimí, una de las entrevistadas que además de trabajar en el IFD lo hace en la universidad, sostiene que:

“Una pata de la docencia es la extensión y la otra la investigación. Y me parece que esto tiene que jugar de la misma manera que en la universidad, en los institutos porque nosotros estamos hablando de formación profesional. Entonces me parece que sí, que es indispensable que el docente de un espacio curricular dentro del instituto investigue”.

Y luego agrega: “los institutos de formación docente es indispensable que investiguen sobre su práctica y otros temas que tienen que ver con la construcción de conocimiento de sus propios espacios curriculares”. En este testimonio se perfila la existencia de cierto campo de investigación propio de los IFD y sus docentes: el relacionado a sus prácticas, a la formación docente y a temas vinculados a aquello que enseñan. Otras entrevistadas identifican este campo más directamente. Indira considera que los IFD:

“Tienen mucho campo específico de la formación docente, de lo que sucede en las escuelas, de las carreras para las cuales están formando. Me parece que hay un campo específico de investigación educativa propio de los institutos de formación docente”.

En este mismo sentido, Graciela señala la legitimidad y el lugar privilegiado que los profesores de los IFD ocupan al manifestar: “en el caso de la investigación educativa, en nuestro caso, bueno, la educación, lo educativo, es nuestro campo y creo que quién más que nosotros tiene posibilidades [de investigar]”. A lo largo de las entrevistas se advierte el esfuerzo por parte de las entrevistadas de defender la pertenencia de los IFD al campo de la investigación educativa y de posicionar a estas instituciones y a sus agentes en un lugar

privilegiado y hasta exclusivo respecto de las instituciones universitarias para el abordaje de determinados objetos que se presentan como específicos de este nivel. Claramente este esfuerzo redundará en el beneficio de personal de legitimar su lugar como investigadoras pertenecientes a este campo.

Con estos mismos objetivos, otras docentes recurren al argumento que privilegia el derecho de estas instituciones y de sus agentes a investigar y a las posibilidades concretas de hacerlo. Marcela explica:

“Creo que de algún modo se está iniciando ese proceso de decir: ‘mirá, tenemos igualdad de posibilidades y derechos los docentes que estamos en nivel superior en los institutos como aquellos que están en nivel superior de la universidad’. Yo en ese sentido no veo diferencias”.

En todos los testimonios repuestos hasta aquí, la pertenencia al nivel superior (se trate o no de una institución universitaria) es lo que habilita, da el derecho y la posibilidad de investigar.

Sin embargo, más allá de negar que la investigación educativa sea exclusiva de las universidades, las entrevistadas reconocen que éste es un sentido que suele circular en el campo educativo. Como hemos adelantado, para dar cuenta de por qué sucede esto recurren a la tradición y al componente histórico ya que la estructura actual de un campo y la distribución de capital del mismo es en gran medida el producto de las relaciones de fuerzas históricas entre los agentes e instituciones que lo conforman (Bourdieu & Wacquant, 2008). En este sentido, Anahí se refiere a la: *“cuestión tradicional que suele asignarle esa función [la investigación] a las universidades y Nora explica que “tradicionalmente o históricamente, siempre han sido las universidades las que tienen, incluso desde su cuestión organizativa, como más aceitado el tema de posibilitar las investigaciones”.*

Otras entrevistadas enfatizan en los sentidos con los cuales fueron fundadas las universidades vinculando a éstas a ser:

“Siempre por excelencia productora de nuevos conocimientos y los institutos fueron más de formación. Es más, hay jurisdicciones donde los institutos no investigan, que está dividido, digamos, la investigación la hacen centros especializados o centros específicos de investigación y el instituto sólo forma (...) Me parece que tiene algo que ver con esta cuestión de la historia, del surgimiento de cada una de las instituciones”. (Carina)

Por último, en el relato de las entrevistadas se hace presente la idea que los sentidos y las prácticas asignadas a las distintas instituciones y agentes resultan del estado de las relaciones de poder entre ellas y ellos. Por ello la presencia de un discurso que afirma que la investigación educativa es exclusiva de las universidades (y de los institutos no) *“no responde a una cuestión científica. Yo creo que son las cuestiones de poder de la*

academia” (Marcela).

A partir de las entrevistas se evidencia que para las docentes investigadoras del IFD Bariloche resulta evidente y central el lugar que ocupan la historia, la tradición y el poder de las distintas instituciones y agentes en la constitución del campo de la investigación educativa. Así mismo estos aspectos son los que para ellas explican la permanencia y la insistencia de ciertos discursos tendientes a legitimar a las instituciones, los agentes y las prácticas de investigación hegemónicas. Esto termina por generar que *“por definición y por sustancia el investigador, digamos, es [percibido como] propio de la universidad”* (Graciela); que el *“académico que está en el inconsciente colectivo o en lo construido socialmente[son] los investigadores expertos, académicos universitarios, como que está alejado del maestro, de la vida cotidiana, de tu tarea como enseñante”* (Vanesa); que haya *“cierto halo de prestigio hacia la universidades que hace que estas investigaciones tengan otro rango que las de los institutos”* (Indira). Para otras entrevistadas esto también se evidencia en las jerarquías que suelen producirse en las instituciones y los agentes, producto de las relaciones de fuerza propias de todo campo. Específicamente se distinguen en el relato de nuestras entrevistadas aquellas que se establecen en función de las profesiones o los títulos (licenciado o profesor) y las que se establecen en función de las características de las instituciones (Universidad frente a Instituto o Profesorado-Marianela). De este modo, las entrevistadas dan cuenta no sólo del capital simbólico con el que cuentan las universidades y sus investigadores sino también de la fuerza que poseen para sostener su posición como instituciones y agentes dominantes en este campo.

Así mismo en las entrevistas se evidencia el lugar de los propios profesores de los IFD en la reproducción del orden establecido en el campo de la investigación educativa. Esto se produce a partir de la internalización de los discursos y las jerarquías dominantes en los esquemas de pensamiento, percepción y acción de estos agentes. En relación a ello Marianela afirma que estas jerarquías:

“A veces se internalizan. Yo pienso que hay mucha gente re valiosa en los IFD pero como que tiene internalizado ese lugar. (...) Porque yo te digo para mí, hay techos, los títulos te hacen como techos. Que es algo que funciona como diría Goffman, la categoría que la vas asumiendo. Porque yo veo que hay gente re capaz pero que no se anima o le faltan herramientas. Vos te das cuenta, están re temerosas. Conozco algunos grupos en el Instituto que son re temerosos con relación a la investigación. Re inseguros”.

El *habitus* de los profesores de los IFD colabora en la reproducción de la estructura de este campo es a partir de la internalización de aquellos discursos que afirman que los profesores de nivel superior no universitario no tienen la capacidad de investigar y de producir conocimientos en relación al campo educativo. Marcela señala que muchas veces es desde estos discursos desde los cuales se autoperciben los docentes de este nivel

obturando la posibilidad de posicionarse como productores de conocimientos y reproduciendo por lo tanto, las relaciones de poder entre las instituciones y los agentes que lo conforman. Las visiones de Marianela y de Marcela dan cuenta de que si bien el campo condiciona el habitus, éste también contribuye a constituirlo y a reproducir su estructura a partir de las prácticas, los discursos y las opiniones de los propios agentes.

Junto con el carácter reproductor de un campo convive la posibilidad de transformación y de cuestionamiento del estado de las relaciones de poder (Bourdieu, 1976). Algunas de nuestras entrevistadas que trabajan en formación docente desde hace más de treinta años dan cuenta de las transformaciones acontecidas al interior del campo. Rosario enfatiza que desde que se comenzó a hablar de investigación educativa en el nivel superior no universitario *“pasaron 20 años y hay mucho avance”* y Carina señala que: *“en los últimos años, qué se yo, veinte años, digamos, los institutos de formación docente empezaron a preguntarse seriamente acerca de problemas ligados a la enseñanza”*. También Marcela en relación a la lógica o la tradición que suele restringir la investigación educativa a las instituciones universitarias exclama: *“por suerte, en algunos institutos, se está intentando romper”*.

Por lo tanto y si bien se reconoce el intento de las instituciones y de los agentes dominantes del campo de la investigación educativa por mantener un estado de fuerzas que los favorezca, en las entrevistas se hace presente también la capacidad de agencia de los que ocupan la posición de dominados. En todo campo los dominantes recurren a estrategias de conservación para perpetuar el orden establecido mientras que los dominados tienen la posibilidad de elegir entre estrategias de sucesión o de subversión (Op. Cit.). En el campo de la investigación educativa de Bariloche algunos docentes del IFD ponen en juego, consciente o inconscientemente, estrategias de sucesión al asumir su lugar como docentes incapaces de investigar (Marianela y Marcela). A esta estrategia se oponen aquellas que intentan subvertir el orden establecido por ejemplo la de aprovechar la “novedad” que supone incorporar a los IFD una nueva tarea como la de investigación (Mimí). Para Mimí, los institutos tienen:

“La posibilidad de no tener tanto *statu quo* con eso [con la investigación]. *Statu quo* positivista (...) En el instituto no está esto de la carga de la historia como condicionante y estructurante ¿me explico? (...) No está la carga de las ciencias o de ciertos modelos (...) El instituto puede desarrollar otras formas porque puede hacer su historia y esto hace una diferencia, pero una diferencia en positivo”.

Para Mimí ser “los recién llegados” al campo de la investigación educativa puede transformarse en una ventaja ya que permite a estas instituciones y sus agentes cuestionar los modos tradicionales de investigar e incorporar nuevas perspectivas en sus prácticas de investigación.

A continuación analizaremos las particularidades que las entrevistadas reconocen en las prácticas de investigación educativa que se realizan en el marco de los IFD en comparación con las que se llevan a cabo en las universidades. Este abordaje nos permite, además de analizar las prácticas de investigación de las entrevistadas, entrever las estrategias que ponen en juego para defender su posición como agentes pertenecientes a este campo y la validez de los conocimientos que producen desde sus investigaciones.

5.2.4.2 Las particularidades de las prácticas de investigación educativa en el marco de los IFD en comparación con las producidas en el marco de las universidades

En las entrevistas les preguntamos a las docentes investigadoras del IFD Bariloche si las investigaciones que se producían en el marco de los institutos tenían características particulares respecto de las producidas en contextos universitarios. Casi todas respondieron afirmativamente. Sólo hubo dos excepciones a esta afirmación. Las mismas, orientadas a poner en pie de igualdad la calidad de todas las investigaciones educativas más allá de la institución en la cual se enmarcan, se basaron en dos argumentos que estriban en igualar la calidad de la formación de los investigadores (Claudia) y el respeto por los aspectos metodológicos (Ana) en ambos contextos de realización de las investigaciones.

Las particularidades que adquieren las prácticas de investigación educativa en función de su pertenencia institucional fueron justificadas a partir de cuatro dimensiones: la calidad y rigurosidad de las investigaciones, las condiciones que rodean e influyen en la práctica de investigación, el modo particular en que se desarrolla el proceso investigación y las posibilidades de difusión de lo producido.

Uno de los factores que para las entrevistadas explica la calidad y rigurosidad de las investigaciones es la cantidad de tiempo real que se destina para investigar. Cuando Marisol reflexiona acerca de su situación personal advierte:

“A mí me pasa, tengo dos horitas entonces en esas dos horitas le meto a la investigación y le meto a la capacitación y le meto a no sé qué (...) Ya que tenemos el privilegio de tener ese espacio [para investigar] habría que aprovecharlo mejor y que no sea solo la normativa o no sea ese espacio en donde tiro horas porque no me alcanza más el tiempo para nada y necesito descansar”.

La obligación de cumplir con la normativa institucional provoca que a nivel formal los profesores del instituto destinen algunas horas a la práctica de investigación que luego no se reflejan a nivel real, afectando así la calidad de las investigaciones que se realizan. En un sentido similar, cuando Nora se refiere a las investigaciones universitarias enfatiza que son “*investigaciones en serio*” ya que se destina suficiente carga horaria lo cual repercute

directamente en el tipo de investigaciones que se producen y que hace que las de las universidades “*tengan más vuelo*”.

Otra forma de explicar la calidad y rigurosidad de las investigaciones pasa por la existencia o no de ciertos parámetros de validación y evaluación a cargo de instituciones especializadas. Cuando Marcela compara las investigaciones según la institución de pertenencia afirma que en la universidad:

“Hay determinadas cuestiones de rigurosidad científica que acá no se nos piden. (...) Nosotros no tenemos un organismo que evalúe nuestras producciones de investigación. (...) En las universidades hay niveles de exigencia que se tienen que cumplir (...) O sea, hay un requisito que en los institutos no se da”.

Hasta aquí, observamos que las investigaciones educativas que se realizan en el marco del IFD son consideradas inferiores en calidad y rigurosidad respecto de las que se realizan en el marco universitario. Esto se explica por diversos factores: tiempo efectivo que se dedica a investigar, existencia de parámetros de evaluación claros, altos niveles de exigencia e instituciones externas que realicen esta tarea.

La segunda dimensión que permite distinguir a las investigaciones educativas según su contexto institucional de producción son las condiciones que rodean e influyen en la práctica de investigación. Dado que este tema lo hemos desarrollado en apartados anteriores, sólo señalaremos que las entrevistadas conciben como una ventaja que favorece el desarrollo de las prácticas de investigación en el contexto universitario la posibilidad de contar con horas acordes a lo que la tarea de investigación demanda, contar con financiamiento, con asesores externos altamente capacitados y con la posibilidad que existe en la universidad de posicionar a la investigación en un lugar privilegiado respecto de las demás prácticas que realizan los profesores. Además de estas condiciones las entrevistadas se refieren a otras variables que en algunos casos favorecen a las investigaciones universitarias y en otros a las de los IFD: el carácter con el cual se realizan las investigaciones, la lógica que moviliza a los investigadores, las posibilidades de acceso al campo y el tipo de vínculo entre el investigador y los sujetos investigados.

En relación al carácter con el cual se realizan las investigaciones en ambos contextos, las entrevistadas señalan que en la universidad se investiga por obligación. En algunos casos esta obligación es valorada como algo positivo porque fuerza a los equipos de investigación a avanzar en sus proyectos dado que deben cumplir con ciertas exigencias impostergables (Marisol) mientras que en otros es valorada negativamente porque antepone el deber de investigar a las ganas de hacerlo (María).

Este carácter de obligación se relaciona con la lógica específica que para las entrevistadas moviliza a los investigadores universitarios. A partir de sus propios recuerdos (Marianela) o de relatos de sus compañeras (Marisol) las entrevistadas critican cierta

mercantilización de las ciencias o la investigación, vinculada a los criterios de evaluación de las agencias nacionales de investigación. En ambos casos se reconoce que la lógica que moviliza a los investigadores universitarios principalmente cuando cuentan con becas de investigación se apoya en la exigencia de producir y en la obligación de tener que cumplir con ciertos parámetros y tiempos para continuar con ese incentivo. Esta lógica que no está presente en el IFD puede producir desventajas -ya que según Marianela los investigadores se achanchan y no avanzan con sus investigaciones- o grandes ventajas -ya que para Marisol las producciones que se realizan, si bien menores en cantidad, resultan útiles para los investigadores, sus interlocutores y las personas que participan en la investigación. En todos los casos la lógica de investigar para cumplir aumenta la cantidad de producciones pero ignora si éstas están provistas de sentido o de contenido significativo para los actores del campo educativo.

Por otra parte, en las entrevistas se identifica como una ventaja de los IFD el lugar privilegiado que ocupan en el campo educativo en comparación con el que ocupan las universidades y sus profesores. Esto se produce porque los docentes del IFD se encuentran en contacto permanente con los docentes que trabajan en el sistema educativo obligatorio no sólo porque muchos han sido formados inicialmente allí o han participado de capacitaciones brindadas por esta institución sino porque también los estudiantes del IFD realizan sus prácticas en los jardines y escuelas de la zona. Graciela destaca que *“contamos con ventaja, nos metemos en la escuela, entonces contamos con los docentes. Eso es una posibilidad que, al estar en el campo, te brinda. Si tenés que ir al campo, es más fácil”*.

Ligado a lo anterior y al “estar ahí” las entrevistadas consideran que a diferencia de los investigadores universitarios, el tipo de vínculo que establecen los docentes que investigan en el marco del instituto con los sujetos de la investigación, en general, docentes de otros niveles del sistema educativo, se caracteriza por la cercanía, la interacción y el intercambio que enriquecen a ambos. Cuando Graciela relata sus prácticas de investigación señala que con los docentes: *“siempre hubo un intercambio. En este ida y vuelta el docente no sintió que nosotros fuimos a tomarlos como conejillos de indias (...) Esa me parece que es una ventaja. Son las condiciones positivas que tenemos”*.

Cuando las entrevistadas nos hablan acerca de esta ventaja en sus palabras resuenan las discusiones propias del campo de la investigación educativa respecto del lugar de pertenencia de los investigadores. Como hemos analizado con anterioridad, las *investigaciones sobre la educación* son las realizadas por agentes externos al campo de la práctica educativa y las *investigaciones en educación* o *investigaciones educativas*, son las conducidas por los involucrados en las prácticas educativas cotidianas (Imbernón, 2007; Restrepo Gómez, 2002). En el primer caso, se trataría de investigadores académicos o universitarios y en el segundo, de docentes en ejercicio. El análisis de las entrevistas

revela que las entrevistadas no se identifican ni con unos ni con otros sino que se posicionan en un punto intermedio que las ubica como investigadoras educativas cercanas y que conocen a las escuelas, a sus actores y a las problemáticas que las atraviesan porque también son docentes formadoras de docentes. La ventaja más inmediata de este posicionamiento reside en la mayor cercanía y accesibilidad al campo respecto a los investigadores externos. Sin embargo, la principal ventaja de este tipo de explicaciones radica en delimitar un nosotros (docentes investigadoras de IFD de nivel superior no universitario) que preserva su lugar como agentes pertenecientes al campo de la investigación educativa, las habilita para investigar en educación y cuestiona los discursos y las prácticas dominantes propias de este campo.

La tercera dimensión que permite caracterizar a las investigaciones educativas según el contexto desde el cual se producen es el modo particular en que se desarrolla el proceso investigación. En relación a ello las entrevistadas particularizan en las características del objeto de estudio y en el tipo de conocimiento producido.

Tal como analizamos en apartados anteriores las entrevistadas advierten que los objetos de las investigaciones de los IFD resultan particulares respecto de los de las investigaciones universitarias. Por ello en las entrevistas se ocupan de delimitar y reconocer la existencia de un campo de estudio propio y exclusivo de estas instituciones: el de la formación docente. En este sentido todos los objetos que se investigan pueden vincularse con los procesos de enseñanza, los procesos de aprendizaje, los procesos de formación, los niveles educativos para los cuales se forma en el IFD Bariloche, los docentes y las escuelas pero no deben perder nunca de vista los aportes que deben brindar al campo de la formación docente. Retomando palabras de las entrevistadas en el IFD Bariloche existe un encuadre claro y un horizonte compartido de lo que es investigar en estas instituciones. El intento por delimitar un campo y ciertos objetos propios de esta institución y de sus agentes puede ser leído como una estrategia de las docentes investigadoras de nivel superior no universitario para defender y legitimar su lugar como agentes habilitados para investigar en educación.

Lo anterior se liga a las diferencias respecto del conocimiento que se produce en las investigaciones educativas universitarias y las de nivel superior no universitario. Según las entrevistadas el tipo de conocimiento producido desde las investigaciones universitarias se caracteriza por estar desvinculado de las prácticas concretas (Silvina, Paula, Mara) y estar enunciado desde un lugar teórico, absoluto, universal y que señala cómo las cosas deberían ser (Vanessa, Griselda). Por oposición a este tipo de conocimiento, los conocimientos producidos desde las investigaciones del instituto encuentran su punto de partida y de llegada en las situaciones educativas reales, son "*conocimientos sumamente contextualizados*" (Griselda) y "*tienen un impacto posterior en la práctica*" (María). En síntesis, el tipo de conocimiento que se produce a partir de las investigaciones realizadas

en el marco de ambas instituciones difiere en función del grado de vinculación con el contexto, del grado de aplicación o de incidencia de los conocimientos producidos y del grado de abstracción y universalidad.

La cuarta dimensión que permite distinguir a las investigaciones educativas en función de los contextos institucionales son las posibilidades de difusión con la que cuentan ambas instituciones y sus agentes. En este aspecto las entrevistadas coinciden en señalar que las investigaciones universitarias poseen una posición privilegiada que se explica por las mayores posibilidades de difusión de lo producido que se da por contar con departamentos dedicados exclusivamente a esa tarea (María), por la posibilidad de publicar en revistas producidas o financiadas por las propias universidades (Paula, Indira) y por la asistencia de los investigadores a los congresos facilitada muchas veces por contar con financiamiento (Indira, María).

Tal como analizamos en los primeros apartados de esta tesis a partir de ciertas políticas nacionales iniciadas en la década pasada se produjo un cambio en las reglas de juego del campo de la investigación educativa ya que la posibilidad de que los institutos investiguen dejó de ser algo propio de la jurisdicción y pasó a ser una política nacional. La estructura del campo se modificó entonces a partir de la incorporación de nuevas instituciones y agentes lo cual introdujo nuevas tensiones y lógicas en las luchas que se producen en este espacio: los posibles competidores de los investigadores universitarios ya no son solamente los propios compañeros sino que ahora también pueden serlo los profesores de los IFD. Este cambio en las reglas de juego generó según Carina que en un congreso de investigación educativa se denostara a las investigaciones provenientes de los institutos:

“La mejor manera de, para mí, de disminuir la tensión interna de la universidad en torno a la investigación fue atacar a los institutos. O sea, fue atacar en el sentido de: ‘ahí no se puede hacer nada, no hay investigación que produzca conocimiento científico como la de la universidad’”.

Esta es una tensión que aún continúa presente en el campo y que tiene su origen en luchas históricas y en las definiciones que han logrado imponer quienes ocupan la posición dominante. Para las entrevistadas es evidente que los congresos, además de ser espacios para difundir lo que se investiga, evidencian las estrategias y los intereses en disputa de los agentes e instituciones pertenecientes al campo de la investigación educativa. En estos espacios se ponen en juego estrategias de reproducción del orden establecido pero también constituyen lugares privilegiados para cuestionar las definiciones hegemónicas acerca de qué es investigar en educación y quiénes son los agentes habilitados para hacerlo.

Capítulo 6

Conclusiones

La investigación partió del interés en explorar y analizar las concepciones acerca de la investigación educativa y las prácticas de investigación de las docentes investigadoras de institutos de formación docente de nivel superior no universitario en el marco de una profunda transformación del campo de la investigación educativa.

Desde la década de los noventa hasta la actualidad, el Estado Nacional ha promulgado una serie de políticas destinadas a incorporar, desarrollar y fortalecer las prácticas de la investigación educativa en estas instituciones. Estas políticas introdujeron modificaciones en la estructura del campo de la investigación educativa. Estos cambios supusieron un cuestionamiento a las definiciones hegemónicas acerca de qué es investigar en educación y al “monopolio” que las universidades y sus profesores tuvieron históricamente y aún detentan en relación a esta práctica.

Como hemos señalado, la particularidad de los IFD de la provincia de Río Negro resulta de su más amplia trayectoria en investigación educativa respecto de otras provincias. Esta práctica fue incorporada a nivel normativo y en las prácticas concretas de los profesores de los IFD de Río Negro a fines de los ochenta. Sin embargo, aún hoy la investigación educativa es una práctica que no se encuentra consolidada en las instituciones formadoras de docentes de nivel superior no universitario, relegando a éstas, a sus instituciones y agentes vinculados, a un lugar subordinado al interior del campo.

En el marco de esta tesis partimos de considerar la estrecha relación que existe entre las concepciones de los agentes y sus prácticas dado que las primeras suelen condicionar u orientar las prácticas y viceversa. Así mismo, entendemos que estos agentes y las instituciones en las que desarrollan sus prácticas como docentes investigadores ocupan posiciones particulares en un campo de lucha histórico, más amplio y dinámico en el cual se libran batallas por intereses específicos y por la estructura misma del campo.

Desde esta perspectiva, en esta investigación se exponen los resultados del análisis de las concepciones y prácticas acerca de la investigación educativa, en una muestra de dieciocho docentes investigadoras del IFD Bariloche.

Para llevar a cabo la investigación se realizaron, en primer lugar, entrevistas en profundidad. Éstas nos brindaron información sumamente relevante para analizar las concepciones que las entrevistadas poseen acerca de la investigación educativa. Así mismo nos permitieron analizar algunos aspectos de las prácticas de investigación que desarrollan. El análisis de las prácticas se vio enriquecido, por un lado, con los datos que obtuvimos de las observaciones realizadas entre febrero de 2013 y junio de 2014 de las reuniones institucionales que abordaban la investigación educativa y por el otro, con el

análisis de las normativas jurisdiccionales e institucionales vinculadas a la investigación educativa y de los documentos que nos facilitaron el equipo directivo y las entrevistadas.

El examen de este corpus derivó en la identificación y posterior análisis de tres dimensiones centrales para la comprensión de dichas concepciones. Estas dimensiones fueron desarrolladas en el capítulo 4 de esta tesis. La primera examina los significados otorgados al término investigación educativa: el restringido y el amplio. Para las entrevistadas estos significados se distinguen por aspectos vinculados al proceso de investigación, aspectos vinculados al investigador y aspectos vinculados al marco institucional de la investigación. El significado que supone el sentido restringido se encuadra claramente dentro de una definición tradicional, académica o hegemónica de la investigación. Por el contrario el sentido amplio la cuestiona e intenta flexibilizar sus límites incorporando por un lado, prácticas que trascienden las definiciones tradicionales acerca de la investigación y por el otro, agentes que no encuadran dentro de la definición hegemónica acerca del investigador.

Entre las docentes investigadoras se hace presente de modo particular la disputa propia del campo de la investigación educativa sobre su definición, los actores e instituciones legitimados para desarrollarla. Del análisis de esta dimensión concluimos que en el relato de las entrevistadas se hacen presentes percepciones que colaborarían con el cuestionamiento del sentido hegemónico acerca de la investigación educativa. Aún cuando varias de ellas lo reproducen, nuestras informantes desarrollan estrategias de subversión a partir de identificar más de un sentido único de investigación educativa y de relativizar la superioridad del restringido mediante dos recursos centrales: el de otorgar el mismo estatus a ambos sentidos y el de revalorizar el sentido amplio en la formación de docentes investigadores.

La segunda dimensión focalizó en el abordaje de las concepciones sobre las finalidades de la investigación educativa. Todas las entrevistadas coincidieron en que la finalidad de la investigación educativa es producir conocimiento en relación a aquello que se estudia y que éste sea aplicable por los distintos actores del campo educativo. Un dato relevante para los objetivos de esta investigación reside en advertir el lugar privilegiado que ocupan en el relato de las entrevistadas los docentes investigadores como productores y usuarios de dicho conocimiento. Complementariamente, los agentes dominantes del campo de la investigación educativa (investigadores académicos/universitarios) fueron excluidos en estos relatos como posibles productores de conocimiento aplicable al ámbito personal de los docentes investigadores y a la mejora de su práctica docente.

La tercera dimensión analizó los sentidos asignados al oficio del docente, al oficio del investigador y a los posibles vínculos entre ambos. Las visiones de las entrevistadas variaron en función del significado del término investigación presente en sus relatos.

Cuando se referían a la investigación desde un sentido amplio sostenían que la docencia necesariamente suponía investigación, al punto de que los límites de ambos oficios se volvían lábiles e imperceptibles. En cambio cuando las entrevistadas partían del sentido restringido de la investigación educativa resaltaban que la docencia y la investigación constituían oficios distintos con objetivos y lógicas diferentes. En este último caso, la investigación era presentada por las entrevistadas como una opción del docente y ya no como una obligación.

Mediante la división del trabajo entre agentes del campo (los docentes que enseñan y los investigadores que investigan) nuevamente se reprodujo el sentido hegemónico de la investigación educativa. Sin embargo, la combinación de tareas y similitud entre ambos oficios supuso la revalorización del sentido amplio de la investigación y de este modo, el cuestionamiento a la posición subalterna que los docentes investigadores ocupan en el campo de la investigación educativa.

El capítulo 5 de esta tesis estuvo centrado en el análisis de las prácticas de investigación educativa de estas docentes investigadoras en el IFD Bariloche. El análisis del marco normativo e institucional que encuadra estas prácticas permitió reconstruir la organización normativa e institucional de las mismas, el estado de las investigaciones educativas en el IFD Bariloche durante el año 2013 y caracterizar las prácticas de investigación educativa de las entrevistadas.

La segunda parte de este capítulo profundizó en el examen de estas prácticas desde la mirada de las docentes investigadoras del IFD Bariloche. Para ello analizamos, en primer lugar, las motivaciones, los intereses y los capitales puestos en juego en el campo, identificados por las entrevistadas. Algunas identificaron que lo que estaba en juego era el incremento de su capital cultural a partir de la mejora de su propia formación y práctica docente, el aumento de sus antecedentes y su currículum y la obtención de títulos de posgrado, siendo esto así mismo aquello que las motivaba a investigar. En algunos casos ese capital cultural obtenido se convertía en un capital simbólico cuando eran reconocido por otros agentes del campo educativo: estudiantes, colegas investigadores o no y que esto alimentaba su motivación por investigar. Por último algunas entrevistadas reconocieron que la motivación por investigar se ligaba con la necesidad de cumplir con las obligaciones de sus cargos docentes para mantener el puesto de trabajo. En este último caso identificamos otro tipo de capital en juego en este campo: el económico.

La segunda dimensión de análisis para la comprensión de las prácticas de investigación educativa fueron las percepciones sobre las condiciones en las cuales la desarrollan. En este punto las docentes investigadoras del IFD Bariloche identificaron condiciones materiales, personales y condiciones ligadas a decisiones políticas. Las desventajas en torno a las condiciones para investigar respecto de las instituciones

hegemónicas del campo dan cuenta, para las entrevistadas, del lugar subordinado que ocupan en el mismo.

Sin embargo, nuestras informantes continúan investigando y frecuentemente sosteniendo personalmente las investigaciones, tanto en términos económicos como de recursos humanos. Esta forma de resolver aquello que identifican como una condición ausente para investigar refuerza la idea de que la investigación constituye una práctica que se acerca a una misión y que muchas veces se realiza *ad honorem*. En este sentido advertimos que la idea de misión y de apostolado con las que ha sido caracterizado el trabajo docente en nuestro país se trasladaban casi automáticamente a otras prácticas que realizaban estas docentes, en este caso: la investigación. Así mismo y si bien las docentes investigadoras del IFD Bariloche suelen posicionarse en contra de esas ideas y cuestionar de este modo el rol tradicional atribuido al docente, en la práctica estas percepciones operan, en el mismo relato de las entrevistadas, como justificaciones para ubicar a las prácticas de investigación en un lugar secundario en comparación con la enseñanza y la capacitación.

Vinculado a lo dicho anteriormente, analizamos las relaciones y las prioridades establecidas entre las prácticas de investigación educativa, de enseñanza, de capacitación y de extensión. A partir del relato de las entrevistadas pudimos observar que, más allá del reconocimiento de ciertas prácticas institucionales que tendían a revalorizar a la investigación educativa, ésta ocupaba un lugar relegado respecto de las demás prácticas propias de este nivel educativo. En las entrevistas se evidenció el modo crítico en que las entrevistadas advertían que a nivel jurisdiccional e institucional el orden de prioridades era: enseñanza, capacitación, investigación/extensión. Resultó interesante identificar, para los fines de esta investigación, que este orden de prioridades era internalizado por las propias docentes investigadoras ya que ellas mismas ubicaban a sus prácticas de investigación en un lugar secundario y residual, reforzando de este modo el lugar subsidiario de estas prácticas en el trabajo docente. En este punto, algunas entrevistadas dieron cuenta de dos concepciones que colaboraban con la reproducción de ese orden de prioridades. Por un lado la concepción que imperaba en el IFD y que entendía a la enseñanza y a la investigación como prácticas desvinculadas entre sí. Por otro lado, la concepción que circulaba en el campo de la investigación educativa y que entendía a los docentes de nivel superior no universitario como incapaces de investigar y producir conocimiento. Esta última concepción adquiriría su máxima efectividad cuando era asumida por los propios profesores de los IFD.

Por último, analizamos las posiciones que asumían las docentes investigadoras del IFD Bariloche al interior del campo de la investigación educativa y las estrategias que ponían en marcha para resguardarlas. Para ello ahondamos en las visiones que poseían acerca de las instituciones universitarias y de los profesores que allí investigan. Las

visiones que las entrevistadas poseían acerca de otros agentes del campo de la investigación educativa constituyeron un punto de acceso privilegiado para el abordaje de las visiones que poseían acerca de sí mismas. Un aspecto llamativo que identificamos en este punto fue que las entrevistadas cuestionaron a los investigadores universitarios y sus prácticas de investigación educativa, en su objetivo de enfatizar el lugar privilegiado que ocupan los IFD para investigar en educación, el derecho y las posibilidades de hacerlo. En este punto fue claro que la defensa de la pertenencia de los IFD al campo de la investigación educativa suponía también la defensa de la pertenencia de ellas mismas como agentes de este campo y la legitimación de las prácticas de investigación que ellas realizaban. Las entrevistadas identifican discursos circulantes dentro del campo de la investigación educativa que deslegitiman como instituciones o agentes del campo a quienes no pertenecen al nivel superior universitario. Aquí se hizo evidente el poder de las instituciones y agentes dominantes del campo, las estrategias puestas en juego para resguardar sus posiciones y las tensiones que se producen entre los agentes, prácticas e instituciones dominantes y las dominadas. Algunas también se refirieron al lugar activo que ocupaban los profesores del IFD Bariloche en la reproducción del orden establecido en el campo. Sin embargo fueron pocas las entrevistadas que dieron cuenta de la posibilidad que tenían los dominados en el campo de la investigación educativa para poner en juego estrategias de subversión del orden establecido.

Por otro lado, analizamos las particularidades que las entrevistadas identificaron en las investigaciones educativas de nivel superior cuando se producían en/desde el contexto universitario y cuando se producían en/desde el contexto de los institutos. En este apartado analizamos las particularidades de ambas prácticas en función de sus contextos institucionales y de las siguientes dimensiones: calidad y rigurosidad, condiciones, forma en que se desarrollaba el proceso de investigación y posibilidades de difusión. Mediante el análisis de esta dimensión advertimos que las entrevistadas delimitaban un nosotros que resguardaba su lugar como docentes investigadoras, legitimaba sus prácticas de investigación al tiempo que cuestionaban los discursos, las instituciones, los agentes y las prácticas dominantes en el campo de la investigación educativa.

En síntesis, el análisis efectuado ha podido evidenciar que dentro del campo de la investigación educativa la definición hegemónica acerca de qué es investigar en educación es hoy una entre tantas posibles. La puesta en marcha de estrategias de sucesión conviven con estrategias de subversión del orden establecido en el campo de la investigación educativa. Estos aspectos nos permitieron dar cuenta de la estructura actual del campo desde la perspectiva de uno de sus agentes como así también de la dinámica del mismo, de su reproducción y de su transformación.

Las reflexiones que esta investigación suscitó han permitido una primera aproximación al campo de la investigación educativa. En este punto se advierte la

necesidad de profundizar en aspectos no cubiertos en la misma. Una posible línea de continuación de este trabajo es el análisis del campo de la investigación educativa desde la perspectiva de los investigadores educativos universitarios. Esto complementaría el análisis de este campo al considerar las miradas de las distintas instituciones y agentes.

De igual modo, otra deriva posible de esta investigación es la comparación de concepciones y prácticas de los docentes investigadores pertenecientes a institutos de formación docente que posean trayectorias en investigación disímiles. Una investigación de este tipo permitiría comparar y contrastar las diferentes experiencias y concepciones acerca de la investigación educativa, las prácticas de investigación de los distintos agentes, las relaciones que se establecen entre ellos y el campo más amplio y las estrategias que ponen en juego para resguardar sus posiciones.

De este modo se procura colaborar a la comprensión de la estructura actual del campo de la investigación educativa, sin desatender a los factores históricos que lo constituyen ni a las estrategias de conservación, sucesión y subversión que intervienen en su dinámica. Estos esfuerzos se orientan a favorecer la construcción de un campo de investigación educativa más horizontal y plural.

Capítulo 7

Bibliografía

Achilli, E. (2000). *Investigación y Formación Docente*. Buenos Aires: Ed. Laborde.

Achilli, E. (2002, abril). Investigación y formación docente. Interrogantes sobre la educación pública. Conferencia del III Encuentro Nacional de Docentes que Hacen Investigación Educativa, Santa Fé.

Ancizar Munevar M., R. & Quintero Corzo, J. (2000). Investigación pedagógica y formación del profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*. Extraído el 10 de mayo, 2010, de <http://www.rieoei.org/deloslectores/054Ancizar.PDF>

Argüello, S. (2003, septiembre). La investigación educativa en el IFD N°4 de San Salvador de Jujuy. Ponencia presentada en las Primeras Jornadas de Investigaciones educativas de los IFD del NOA. Departamento de investigaciones del I.E.S N° 6001 "Gral. Manuel Belgrano". Salta.

Argüello, S. Postigo, C. & Rodríguez, M. C. (2004, octubre). Universidad e Institutos de Formación Docente: una articulación posible a través de la investigación. Ponencia presentada en IV Encuentro Nacional y I Latinoamericano: "La Universidad como Objeto de Investigación" 7, 8 y 9 de octubre de 2004 - Tucumán, Argentina "90° Aniversario de la Universidad Nacional de Tucumán". Extraído el 15 de junio, 2012, de http://rapes.unsl.edu.ar/Congresos_realizados/Congresos/IV%20Encuentro%20-%20Oct-2004/eje4/46.htm.

Arnal, J., Del Rincón, D. & Latorre, A. (1992). *Investigación Educativa. Fundamentos y metodologías*. Barcelona: Editorial Labor S.A.

Birgin, A. (1999). *El trabajo de enseñar. Entre la vocación y el mercado: las nuevas reglas de juego*. Buenos Aires: Ed. Troquel.

Bourdieu, P. (1976). El campo científico. *Revista Redes* Nro. 2. Extraído el 10 de mayo, 2010, de [http://www.iec.unq.edu.ar/pdf/revista/RedesNro%2002/02.07.%20Dossier.%20El%20campo%20cientifico%20\(Pierre%20Bourdieu\).pdf](http://www.iec.unq.edu.ar/pdf/revista/RedesNro%2002/02.07.%20Dossier.%20El%20campo%20cientifico%20(Pierre%20Bourdieu).pdf)

Bourdieu, P. (1979). Los tres estados del capital cultural. En *Sociológica*, N° 5, 11-17.

Bourdieu, P., Chamboredon & J. C., Passeron, J. C. (1975). *El oficio de sociólogo. Presupuestos epistemológicos*. México: Siglo XXI.

Bourdieu, P. & Wacquant, L. (2008). *Una invitación a la sociología reflexiva*. Buenos Aires: Ed. Siglo XXI.

Chevallard, Y. (1991). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique.

Chihu Amparán, A. (1998). La teoría de los campos en Pierre Bourdieu. *Polis*, 179-198.

Colina, A. & Osorio, R. (2004). *Los agentes de la investigación educativa en México. Capitales y habitus*. México: CESU-UNAM.

Davini, M. C. (1991). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.

De Simancas, K. (1998). El docente investigador: una alternativa para vincular la enseñanza y la investigación. En *Revista Geoenseñanza*, vol. 3, núm. 1, 129-140.

Di Liscia, M. H. & Maristany, J. (1997). *Mujeres y Estado en la Argentina. Educación, Salud y Beneficencia*. Buenos Aires: Biblos.

Díaz, M. (1995). Aproximaciones al campo intelectual de la educación. En Larrosa (ed.) *Escuela, poder y subjetividad*. Madrid: La Piqueta.

Duhalde, M. A. (1998). *La investigación en la escuela*. Buenos Aires: Ed. Novedades Educativas.

Duhalde, M. A. (2004). Investigación educativa popular. Una mirada desde la experiencia realizada por la Red DHIE de Argentina. En *Revista Nodos y Nudos*, N° 16 (enero-junio 2004), Colombia.

Elliot, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación acción*. Madrid: Ediciones Morata.

Enríquez, P. (2007) *El docente-investigador. Un mapa para explorar un territorio complejo*. San Luis: Laboratorio de Alternativas Educativas.

Enríquez, P. G. & Romero, M. (s/d) *Modalidades y discusiones en torno a la noción de docente-investigador*. Extraído el 5 de abril, 2010, de <http://www.uccor.edu.ar/paginas/REDUC/romero.enriquez.pdf>

Enríquez, P. & Romero, M. (2005). Espacios de prescripción del perfil docente: su relación con la investigación educativa. En Vitarelli, M. (comp.) *Formación docente e investigación propuestas en desarrollo* (pp 137-150). San Luis: Ed. Laboratorio de Alternativas Educativas.

Equipo de Investigación Escuela Marina Vilte. (2007). La identidad de los educadores que hacen investigación educativa, según sus propias representaciones. En Red DHIE *Identidad del trabajo docente en el proceso de formación*. Argentina: Miño y Dávila.

Fernández Rincón, H. (1993). Posibilidades y límites de la vinculación de la docencia con la investigación. En *Revista Perfiles Educativos*, N° 61, 19-25.

Glaser, B. & Straus, A. (1967). *The discover of grounded theory: strategies for qualitative research*. Chicago: Aldine.

Gudmundsdottir, S. (1998). La naturaleza narrativa del saber pedagógico sobre los contenidos. En McEwan, H. y Egan, K. (comp.) *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Argentina: Amorrortu Editores.

Imbernón, F. (2007). *La investigación educativa como estrategia de formación del profesorado. Reflexión y experiencias de investigación educativa*. Barcelona: Editorial Grao.

Lahire, B. (2005). Campo, fuera de campo y contracampo. En *El trabajo sociológico de Pierre Bourdieu. Deudas y críticas*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Landau, M. (2003). La investigación en los Institutos de Formación Docente. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa. Unidad de Investigaciones Educativas. Extraído el 10 de mayo, 2010, de <http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/bitstream/handle/123456789/95555/EL001023.pdf?sequence=1>

Lankshear, C. & Knobel, M. (2003). La investigación docente y la reforma educativa democrática. En *Revista mexicana de investigación educativa, septiembre-diciembre 2003, año/vol. 8, Nro. 019, 705-731*.

Ley de la Provincia de Río Negro N° 2288 (1988)

Ley de Transferencia de Servicios Educativos de la República Argentina N°24.029 (1991)

Ley Federal de Educación de la República Argentina N° 24195 (1993)

Ley de Educación Superior de la República Argentina N° 24.521 (1995)

Ley de Educación Nacional de la República Argentina N° 26206 (2006)

Martínez Escárcega, R. (2007). *El campo de la investigación educativa: definición y criterios de validez*. Extraído el 7 de abril, 2007, de http://www.fundacionmclaren.org/proyectos/martinez7b_a.html

Milstein, D. (2007). Documento final: Seminario Entender la escuela y la investigación educativa en la formación docente de la provincia de Buenos Aires. Extraído el 10 de enero, 2011, de <http://abc.gov.ar/paginaescuela/01091S0039/semininvestentender.htm>

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (2005). *La formación docente en el marco de la educación superior no universitaria. Una aproximación cuantitativa a su oferta de carreras, capacitación, investigación y extensión*. Buenos Aires.

Morán Oviedo, P. (1993). La vinculación docencia e investigación como estrategia pedagógica. En *Revista Perfiles Educativos, julio- septiembre*, México D. F.

Palacios, J. (1979). Tendencias contemporáneas para una escuela diferente. En *Cuadernos de Pedagogía*. Barcelona.

Palamidessi, M. (2002). *La investigación educacional en la Argentina: una mirada al campo y algunas proposiciones para su discusión*. Buenos Aires: Flacso.

Palamidessi, M. (2003). Tendencias del campo de la investigación educativa argentina 1990-2000. En *Estado de la investigación educativa. Paradigmas y enfoques metodológicos de la investigación educativa*. Argentina: REDUC.

Palamidessi, M. (2008). Producción de conocimiento y toma de decisiones en educación. Serie Proyecto Nexos: conectando saberes y prácticas para el diseño de la política educativa provincial. Documento N° 6, CIPPEC, Buenos Aires.

Popkewitz, T. (1988). *Paradigma e ideología en investigación educativa*. Barcelona: Ed. Mondadori.

Resolución del Consejo Federal de Cultura y Educación de la República Argentina N° 36/94 (1994)

Resolución del Consejo Federal de Cultura y Educación de la República Argentina N° 52/96 (1996)

Resolución del Consejo Federal de Cultura y Educación de la República Argentina N° 63/97 (1997)

Resolución del Consejo Federal de Cultura y Educación de la República Argentina N°116/99 (1999)

Resolución del Consejo Federal de Educación de la República Argentina N° 223/04 (2004)

Resolución del Consejo Federal de Educación de la República Argentina N° 27/07 (2007)

Resolución del Consejo Federal de Educación de la República Argentina N° 30/07 (2007)

Resolución del Consejo Federal de Educación de la República Argentina N° 140/11 (2011)

Resolución del Consejo Federal de Educación de la República Argentina N° 167/12 (2012)

Resolución del Consejo Federal de Educación de la República Argentina N° 188/12 (2012)

Resolución del Consejo Federal de Educación de la República Argentina N° 201/13 (2013)

Restrepo Gómez, B. (2002). *Investigación en educación*. Colombia: Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES).

Rincón Ramírez, C. (2004). La formación de investigadores en educación: retos y perspectivas para América Latina en el Siglo XXI. OEI – *Revista Iberoamericana de Educación*. Extraído el 10 de mayo, 2010, de <http://www.rieoei.org/deloslectores/595Rincon.pdf>

Rojas Soriano, R. (1997). Vínculo docencia-investigación en la formación académica. En Ruiz del Castillo, A y Rojas Soriano, R. *Vínculo docencia-investigación para una formación integral*. México: Plaza y Valdés Editores.

Royo Volta, B., Joffre, S., Antonini, A., Lorenzini, R. & Zanuttini, M. F. (2008). El lugar de la investigación educativa en los Talleres de Docencia del Profesorado en Biología del ISP N° 4. Relaciones con el desarrollo profesional de los docentes del IFD. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Ruiz del Castillo, A. (1993). Docencia e investigación: un vínculo en construcción. En *Perfiles Educativos*, N° 61, 40-50.

Ruiz del Castillo, A. (1997). Docencia-investigación conceptualización e implicaciones en el currículum y en la práctica educativa. En Ruiz del Castillo, A y Rojas Soriano, R. *Vínculo docencia-investigación para una formación integral*. México: Plaza y Valdés Editores.

Ruiz, G., Cardinaux, N., Molinari, A., Rodríguez, M., Brizuela, M., Muiños, C. et. al. (2000). La investigación científica como parte de las políticas de formación docente en la Argentina: la situación de dos jurisdicciones. *Facultad de Psicología, UBA, Secretaría de Investigaciones, Anuario de Investigaciones, Vol. XV. , 263-272.*

Sánchez Puentes, R. (1990). La vinculación de la docencia con la investigación: una tarea teórica y práctica en proceso de construcción. El caso de la UNAM. En *Revista de Educación Superior*, N° 74, México.

Saviani, D. (1983). Las teorías de la educación y el problema de la marginalidad en América Latina. En *Revista Argentina de Educación*, Año II, N°3, Buenos Aires.

Serra, J. C. (2011). *Estado de situación de la investigación en los institutos de formación docente*. Buenos Aires. Ministerio de educación de la Nación.

Serrano Castañeda, J. A. & Pasillas Valdéz, M. A. (1993) Tradiciones en la investigación sobre educación. En *Revista Perfiles Educativos*, N° 61,3-12.

Sirvent, M. T. (2005). *Problemática actual de la investigación educativa*. Extraído el 7 de abril, 2007, de <http://www.infanciaenred.org.ar>

Suarez, D. (2005, junio). Los docentes, la producción de saber pedagógico y la democratización de la escuela. Ponencia presentada en el Panel "Los docentes y la producción de conocimiento" del *Seminario Taller Internacional de Educación: "Escuela: producción y democratización del conocimiento"*; organizado por la Dirección de Investigación de la Secretaría de Educación-GCBA y UNESCO y desarrollado en la Ciudad de Buenos Aires, del 2 al 4 de junio de 2005.

Tenti Fanfani, E. (2005) *La condición docente: análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Tenti Fanfani, E. (2010). *Estudiantes y profesores de la formación docente: opiniones, valoraciones y expectativas*. Ministerio de Educación de la Nación. Buenos Aires.

Villasante, R.; M. Montañés & J. Martí (coords.) (2000). *La investigación social participativa*. Colección *Construyendo ciudadanía/1*. Barcelona: El Viejo Topo.

Wainerman, C. y Sautú, R. (1997). *La trastienda de la investigación*. Buenos Aires: Ed. Manantial.

Weiss, E. (coord.) (2003). *El campo de la investigación educativa 1993-2001*. México: Ed. Grupo Ideograma.

Anexo

Cuadro N° 11											
Características de las prácticas de investigación de las docentes investigadoras del IFD Bariloche por entrevistada											
Docente investigadora	Carrera en la que trabaja	Cargo	Horas para investigar	Experiencia previa en investigación	Rol dentro del equipo	Conformación del equipo	Título de la investigación que realiza	Enfoque y técnicas de la investigación que realiza	Ha asistido a instancias de difusión durante 2012/2013	Hace cuánto tiempo investiga este tema	Observaciones
María	Educación Primaria	30	5	SI	Directora	1 directora del IFD, 4 docentes del IFD y 2 estudiantes del IFD	Secuencias de la enseñanza de la matemática a través del juego en el nivel primario	Cualitativo. Análisis documental, entrevista, observación	SI	4 años	Financiamiento INFD. Articulación universidad. Asesor externo
Marisol	Educación Especial	18	5	SI	Directora	1 directora del IFD, 3 docentes del IFD y 1 estudiante del IFD	Los sentidos y las prácticas cotidianas que los adultos a cargo de niños en escuela con ampliación de la jornada pedagógica atribuyen a la escolarización infantil de alumnos	Etnografía. Cualitativo. Entrevista, observación, análisis documental.	SI	2 AÑOS	Se vincula con su tesis de maestría
Anahí	Nivel Inicial	30	3	NO	Miembro	Variable en función de las investigaciones en las que participa	1) Los procesos identitarios de docentes noveles o recién llegados junto a educadores de primera infancia de instituciones comunitarias de primera infancia en Bariloche. 2) La implementación de la ESI en jardines de San Carlos de Bariloche. 3) Educación y memoria. Pasado reciente	Cualitativo. Análisis documental, entrevista, observación	NO	1 AÑO	

Ana	Educación Especial	30	2	NO	Miembro	1 directora del IFD, 3 docentes del IFD y 1 estudiante del IFD	Los sentidos y las prácticas cotidianas que los adultos a cargo de niños en escuela con ampliación de la jornada pedagógica atribuyen a la escolarización infantil de alumnos	Etnografía. Cualitativo. Entrevista, observación, análisis documental.	NO	2 AÑOS	
Claudia	Educación Primaria	24	2	SI	Miembro	1 directora del IFD y 2 docentes del IFD	Relaciones interinstitucionales: la comprensión del contexto institucional como marco de la tarea y de la formación docente	Cualitativo. Entrevista y observación	NO	1 AÑO	
Nora	Educación Especial y Nivel Inicial	20 + 12	1) 1 hora 2) 3 horas	SI	Miembro	Variabale en función de las dos investigaciones	1) Las concepciones acerca de la investigación educativa y del docente investigador en el nivel superior no universitario. 2) Las interacciones entre los saberes prácticos en la enseñanza y los procesos de aprendizaje en los bebés y niños y niñas pequeños en la educación maternal	1) Cualitativa. Análisis documental. 2) Cualitativo. Observaciones y entrevistas.	SI	1 AÑO (ambos casos)	1) Financiamiento del INFD. 2) Asesor externo
Indira	Nivel Inicial	30	3	NO	Miembro	1 directora del IFD, 2 docentes del IF, 8 estudiantes del IFD	Las representaciones de los estudiantes respecto a la inclusión en la formación docente	Cualitativo. Entrevistas grupales.	NO	1 AÑO	
Mariela	Educación Especial	20+ 12	5	SI	Directora	1 directora del IFD y 2 docentes del IFD	Reflexionando en torno a la inserción educativa integral de los alumnos con discapacidad en establecimientos educativos de nivel inicial y primario.	Etnografía. Cualitativo. Entrevista, observación, análisis documental.	NO	1 AÑO	

Marcela	Educación Primaria	30	5	SI	Directora	1 directora del IFD y 2 docentes del IFD	Relaciones interinstitucionales: la comprensión del contexto institucional como marco de la tarea y de la formación docente	Cualitativo. Entrevista y observación	NO	2 AÑOS	
Rosario	Educación Especial	20+ 12	3	SI	Directora	Unipersonal	El concepto de cognición propuesto en la obra de Varela y su posible aplicación en el contexto educativo	S/D	NO	MÁS DE 5 AÑOS	Su investigación se relaciona con otras de la universidad
Silvina	Educación Especial	20	3	SI	Miembro	Unipersonal	Una aproximación de análisis sobre procesos de accesibilidad, inclusión digital e integración de TIC en la escuela especial 6 Yampay	Cualitativo. Entrevista	NO	1 AÑO	
Graciela	Educación Primaria	30	3	SI	Miembro	1 directora del IFD, 2 docentes del IFD y 2 estudiantes	La construcción metodológica en la enseñanza de las ciencias naturales en el nivel primario a partir de un trayecto de acompañamiento. El caso de docentes noveles egresados del IFD Bariloche	Cualitativo. Observación, entrevista y análisis documental.	SI	1 AÑO	Financiamiento INFD. Asesor externo.
Mimi	Educación Especial	12	5	SI	Directora	1 directora del IFD, 2 maestras de educación especial y una maestra de primaria	Hacia la búsqueda de una evaluación pertinente con la filosofía de la educación inclusiva	Cuantitativo. Encuesta	NO	2 AÑOS	
Paula	Educación Primaria	30	0	NO	Miembro	1 directora del IFD y 1 docente del IFD	Textos, mujeres y contextos. Las mujeres en los barrios periféricos en San Carlos de Bariloche. 1990-2001	Cualitativo. Análisis documental.	NO	2 AÑOS	

Carina	Nivel Inicial	30	3	SI	Directora	1 directora y 3 docentes y 1 estudiante del IFD y Maestras de nivel inicial	Las interacciones entre los saberes prácticos en la enseñanza y los procesos de aprendizaje en los bebés y niños y niñas pequeños en la educación maternal	Cualitativo. Observación y entrevista	SI	2 AÑOS	Asesor externo
Griselda	Nivel Inicial	30	2	NO	Directora	1 directora del IFD, 6 docentes del IFD y maestras de nivel inicial	Los procesos identitarios de docentes noveles o recién llegados junto a educadores de primera infancia de instituciones comunitarias de primera infancia en Bariloche	Cualitativo. Entrevista y observación	NO	2 AÑOS	Asesor externo
Mara	Nivel Inicial	30	3	SI	Miembro	1 directora, 4 docentes y 2 estudiantes del IFD	Secuencias de la enseñanza de la matemática a través del juego en el nivel primario	Cualitativo. Análisis documental, entrevista, observación	NO	4 años	Financiamiento INFED. Articulación universidad. Asesor externo
Vanesa	Nivel Inicial	30	3	SI	Miembro	1 directora y 3 docentes, 1 estudiante del IFD y Maestras de nivel inicial	Las interacciones entre los saberes prácticos en la enseñanza y los procesos de aprendizaje en los bebés y niños y niñas pequeños en la educación maternal	Cualitativo. Observación y entrevista	NO	2 AÑOS	Asesor externo