

1. Título: LA PRACTICA DOCENTE Y LA REALIDAD DEL AULA. Una experiencia de formación en investigación educativa.

2. Autor: Lic. Esp. Marcelo Fabián Vitarelli. **Colaboradora:** Lic. Victoria Alejandra Carrizo.

3. Procedencia: Departamento de Educación y Formación Docente. Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de San Luis. Argentina.

4. Resumen: Esta experiencia de trabajo se inscribe en la apertura del universo de la investigación en general a una dimensión particular, el de la práctica docente. Esta práctica social se da al interior de un marco institucional que cobra interés particular para nuestra mirada y lo constituye la “realidad del aula” en donde las relaciones entre la educación, la ciencia y la sociedad interjuegan y conforman la trama educativa. La investigación del hecho educativo dice relación directa con los procesos de enseñanza que se generan y transcurren en el aula de formación de un sistema educativo. Las prácticas de intervención aportan luz sobre ellas y juntas confluyen en la producción de conocimientos específicos que mejoran la calidad educativa. Esta dimensión investigativa coloca a los mismos docentes como actores principales de los procesos de investigación, ya que son sus prácticas las que se tornan objeto de una mirada particular. Sin duda que en esta mirada tienen lugar otros profesionales, siempre claro está que no disputen el lugar protagónico de la investigación. De esta manera hablar de la dimensión investigativa en relación a la formación docente significa posicionarnos en el hecho educativo abordando la práctica docente que se despliega en la realidad del aula a partir de intervenciones pedagógicas planificadas y ad hoc.

5. Palabras clave: Realidad del aula, práctica docente, formación docente, investigación educativa.

6. Descripción: La planificación de esta experiencia se plantea como una propuesta de aplicación del Proyecto de Investigación Consolidado N°419301 “Tendencias epistemológicas y teorías de la subjetividad. Su impacto en las ciencias humanas”, dirigido por la Prof. Violeta Guyot en la Universidad Nacional de San Luis, Argentina. El mencionado Proyecto proporciona los marcos teóricos y epistemológicos que sustentan los diversos aspectos de la intervención pedagógica centrada en las “prácticas docentes” y la “investigación educativa” del subsistema de Educación Superior de la provincia de Tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico Sur. Los docentes implicados participan en diversos espacios planificados tales como: a) Seminario de formación sobre las “Prácticas de Investigación Educativa”, b) Ciclo de Conferencias sobre la “Práctica docente y la Realidad del Aula” y c) el diseño y desarrollo de Micro experiencias de investigación educativa durante el 2004. Esta propuesta de trabajo se enmarca además en la Política educativa de la Dirección Provincial de Investigación y Evaluación de la Calidad Educativa y se encuentra monitoreada por la Red Federal de Formación Docente Continua en las instancias provincial y nacional.

7. Hipótesis

Las hipótesis de trabajo en este caso provienen del PROICO N°419301 en su presentación para el trienio 2002-2004¹, a saber:

1. Las opciones en epistemología y teoría de la subjetividad inciden en la interpretación y la producción de las teorías y las prácticas investigativas, docentes y profesionales;
2. El conocimiento de los aspectos históricos y epistemológicos permite comprender, modificar y comunicar conocimientos disciplinarios de un modo no dogmático produciendo subjetividades creadoras con capacidad de intervención en las prácticas investigativas, profesionales y docentes;
3. El paradigma de la complejidad permitiría reformular el campo epistemológico de los problemas en ciencias humanas para intervenir y transformar, atendiendo a las complejidades específicas de las prácticas docentes, investigativas y profesionales.

8. Marco teórico

Nuestro aporte proviene del Proyecto de Investigación Consolidado N°419301 “Tendencias Epistemológicas y Teorías de la Subjetividad, su impacto en las Ciencias Humanas” que desarrollamos bajo la dirección de la Prof. Violeta Guyot en la Universidad Nacional de San Luis. En esta oportunidad acompañamos los esfuerzos que realiza una jurisdicción: Tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico Sur, la cual se encuentra preocupada por la realidad del aula y la práctica docente y que conjuntamente con ello dispone los medios para que la investigación educativa sea efectiva en un futuro cercano. Es por ello que en el marco de la transferencia de conocimientos que desde nuestro espacio se produce, hoy consideramos los siguientes puntos de interés en relación a este tema que nos ocupa y fundamenta nuestra labor:

- Pensar la educación como una práctica social particular que opera entre la producción del conocimiento y la transmisión de la cultura². El hecho educativo aparece entonces como un espacio complejo³ cuya trama denota el interjuego de la transmisión y de la producción de conocimientos en circunstancias acotadas. Este espacio no se encuentra constreñido, muy por el contrario está atravesado por las múltiples líneas que lo determinan y lo hacen posible.

¹ Formulario de Presentación de Proyectos de Investigación. Universidad Nacional de San Luis. Convocatoria 2001 para el período 2002-2004. Ítem N°5. Descripción del Proyecto. Directora: Violeta Guyot. San Luis, Argentina.

² Cf. Giordano, M; Cometta, A; Guyot, V; Cerizola, N y Bentolila S (1991) “*Enseñar y aprender ciencias naturales. Reflexión y práctica en la escuela media*”. Troquel educación, Buenos Aires.

³ Cf. Guyot, V (2002) “*Educación y complejidad*”, En Alternativas, Serie Espacio Pedagógico, Año VI N°26. Laboratorio de Alternativas Educativas, San Luis.

- Comprender la educación como campo del saber y su relación con el nivel de fundamentación epistemológica que la sustenta⁴. Una concepción del conocimiento desde la posición de un racionalismo aplicado, al modo en que lo entiende Gastón Bachelard, es decir en el que se fundamentan a la vez la experiencia reflexiva y la invención racional, vale decir el diálogo entre la experiencia y la razón.
- Las relaciones entre la educación y el conocimiento, en donde el “y” de la relación nos remite a: un campo de prácticas (sociales, educativas y docentes), aquí estamos en el campo de la educación como positividad, y un dominio de teorías acerca del espacio educativo, estamos aquí en la consideración de la educación como reflexión⁵. Sostenemos que las relaciones entre el saber, el poder y los procesos de subjetivación permiten explicar la estructura y alcance de los dispositivos de análisis, inscribiendo la tarea del pensar en una tradición que nos remonta a una “ontología histórica del nosotros mismos”⁶
- La investigación como práctica eminentemente social, acotada a un espacio y un tiempo que se torna viva en los sujetos de la historia⁷. Será importante destacar las relaciones de continuidad, de repetición y de rupturas de las condiciones de posibilidad que configuran cada situación socio-histórica. La noción de Proyecto desde la Filosofía y la de Proyecto educativo desde la filosofía de la educación⁸ afirmarán una condición crítica e integradora y operarán como mediadoras entre las instancias de reflexión y el hecho positivo de las prácticas educativas⁹.
- La investigación educativa en el marco de la formación para la enseñanza como el ámbito en donde se producen los progresivos desplazamientos, en donde impactan las relaciones entre la educación y el conocimiento¹⁰. Bajo la luz de las consideraciones de la epistemología social cobran interés las miradas sobre: el cambio social, la importancia de la reflexión epistemológica para comprender el desarrollo social y la primacía concedida a las reflexiones entre el poder, el saber y la subjetividad.
- La enseñanza encuadrada en el ámbito de la institución educativa pone en juego los tres componentes ya conocidos: el alumno, el docente y la mediación operada

⁴ Cf. Guyot, V; Fiezzi, N y Vitarelli, M (1995) “*La práctica docente y la realidad del aula: Un enfoque epistemológico*” En Revista Enfoques Pedagógicos, Volumen 3. N°2. Santa Fe de Bogotá D.C., Colombia y Guyot, V; Vitarelli, M (1996) “*El oficio del profesor: Hacia una nueva práctica docente*” En Revista Enfoques Pedagógicos, Serie Internacional, N°13, Volumen 4 (3). Santa Fe de Bogotá D.C., Colombia.

⁵ Cf. Guyot, V; Marincevic, J y Luppi, A (1992) “*Poder Saber la Educación. De la teoría educativa a las prácticas docentes*”. Lugar editorial, Buenos Aires.

⁶ Cf. Guyot, V; Marincevic, J; Becerra Batán, M (1996) “*Los usos de Foucault*”. El Francotirador Ediciones, Buenos Aires.

⁷ Cf. Guyot, V (1998) “*Universidad e Investigación en Argentina. Acerca de lo que nos reveló la crítica al –cientificismo–*” En Alternativas, Serie Espacio Pedagógico, Año III N°10. Laboratorio de Alternativas Educativas, San Luis.

⁸ Cf. Vitarelli, M (1998) “*Educación y sociedad en el fin de siglo. Europa y América*”. Ediciones LAE, San Luis, Argentina.

⁹ Cf. Guyot, V (1998) “*Historia de la Educación, epistemología y teoría pedagógica*” y Vitarelli, M (1998) “*Educación y sociedad en los albores del 1900. El proyecto universitario argentino en el umbral de la modernidad*”, En Alternativas, Serie Historia y Prácticas Pedagógicas, Año I N°1, Laboratorio de Alternativas Educativas, San Luis.

¹⁰ Cf. Vitarelli, M (2003) “*Planificación académica y formación docente. Notas para repensar su identidad en la Argentina*” En Alternativas, Serie Espacio Pedagógico, Año VIII N°32. Laboratorio de Alternativas Educativas, San Luis.

por los conocimientos. Ellos constituyen la esencia de toda práctica que se instala como una práctica social compleja y específica. El proceso de enseñanza en relación al estatuto epistemológico del conocimiento demanda para sí una serie de diferenciaciones entre el conocimiento científico o erudito y el conocimiento a ser enseñado; objeto este último de un proceso de transposición didáctica, según I. Chevallard, que posibilita y brinda las condiciones para que se produzca en el alumno la reapropiación del conocimiento que opera como mediador en la relación triangular.

- El perfeccionamiento docente queda delimitado en esta oportunidad por tres ejes conceptuales que enmarcan una propuesta de trabajo. El primero de ellos está constituido por el análisis de las **prácticas**, y en este caso el de la práctica docente e investigativa como objeto específico. Las prácticas sociales, profesionales y educativas nos brindan las sucesivas aproximaciones a este apartado. El segundo eje está constituido por los **saberes** o **episteme** que delimitan nuevamente el objeto. Las relaciones entre la educación y el conocimiento como lugar de enclave y definición ontológica de las prácticas; las vinculaciones entre la práctica docente e investigativa y los progresivos procesos de transposición hasta llegar a la instancia didáctica, y la noción de espacio educativo en donde se operan los saberes específicos. Finalmente arribamos al eje de la **institución** como espacio social singular en donde se entrecruzan relaciones de saber-poder, en donde actúan los sujetos, se operan normas, enuncian discursos y ponen en práctica estrategias de acción¹¹.

9. Antecedentes o Estado del conocimiento.

9.1. La Investigación Educativa en el marco de las Políticas de Formación Docente en Argentina.

Desde la sanción de la Ley Federal de Educación en 1993 el Gobierno Nacional fue armando estrategias para que las jurisdicciones avanzaran en el cumplimiento de las disposiciones legales sancionadas por el Honorable Congreso de la Nación, muchas de ellas concretadas en pautas, documentos y cronogramas acordados en el Consejo Federal de Cultura y Educación.

El año 1997 ha sido fundamental en la conformación de un marco de política para el subsistema de Formación y Perfeccionamiento Docente impulsado desde el nivel central de gobierno, el cual fuera objeto de discusión y negociación en reuniones técnicas regionales y nacionales. Los acuerdos logrados en el marco del Consejo Federal de Cultura y Educación constituyen las bases para la transformación y modernización de los Institutos Superiores de Formación y Perfeccionamiento Docente. Se trata de orientaciones para que los gobiernos provinciales reformulen: a) Los contenidos de los programas y planes vigentes en los Institutos de Formación para el otorgamiento de los títulos docentes para el ejercicio profesional; b) Para definir los modelos institucionales y sus funciones, así como los títulos que otorgarán y las características generales; c) Puedan modificar las formas de

¹¹ Cf. Vitarelli, M (1997) comp. "Institución y educación" Alternativas, Serie Espacio Pedagógico. Año II N°6. Laboratorio de Alternativas Educativas, San Luis.

funcionamiento de los Institutos hacia una mayor diversificación, tales como: capacitación y perfeccionamiento docente, investigación y desarrollo, entre otros aspectos.

Con relación a la Investigación Educativa encontramos los siguientes aspectos a tener en cuenta:

- La Ley Federal de Educación N° 24.195, sancionada en 1993 en la República Argentina, establece entre los varios objetivos de la Formación Docente la “formación de investigadores y administradores de la educación”. –LFE 24195, cap V, Art.19, inc b-.
- El documento A.3 del Consejo Federal de Cultura y Educación de 1993 enuncia a la “investigación educativa” como una de las características a tener en cuenta en la formación docente. Complementariamente establece que “el perfeccionamiento docente en actividad consiste en una revisión crítica de los problemas que presentan las prácticas pedagógicas y apuntan (...) a inducir nuevas motivaciones y actitudes profesionales”-Documento A.3, CFCyE-MCyE de la Nación, 1993, ítems I , apartados .2 y .3-.
- El documento A.9 del Consejo Federal de Cultura y Educación de 1994 afirma entre los criterios para la acreditación de establecimientos de formación docente ante la Red Federal de Formación Docente Continua, a “la producción científica y académica de cada establecimiento y/o de sus docentes y directivos (investigaciones y publicaciones)” y “la producción pedagógica y didáctica de cada establecimiento y/o de sus docentes” –Documento A.9. CFCyE- MCyE de la Nación 1994, ítem 4, apartado 4.5, incs.c y d-.
- El documento A.11 del Consejo Federal de Cultura y Educación de 1996 acuerda entre los criterios para la acreditación de la formación docente para el tercer ciclo de la EGB y para la educación polimodal, a “la organización y el desarrollo sostenido de investigación y desarrollo (I&D) educativo propios de su nivel”-Documento A.11 CFCyE-MCyE de la Nación 1996, ítem 2, apartado 2.7; inc.2.7.5-.
- El documento A.14 del Consejo Federal de Cultura y Educación de 1997, establece tres funciones primordiales en la formación docente continua: una de ellas es la promoción e investigación y desarrollo de la educación. La función promoción e investigación y desarrollo asociada a las de formación y de actualización y perfeccionamiento, tiene el propósito de introducir la perspectiva y las herramientas 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.

Los saberes, las prácticas pedagógicas y la investigación educativa, constituirán ejes complementarios para la construcción y mejoramiento de las prácticas profesionales en las instituciones que forman docentes y serán consideradas actividades interdependientes. Reflexión y acción formarán parte de un mismo proceso. La recuperación de la propia experiencia desde el enfoque de la investigación y el compromiso de los actores involucrados constituirán un elemento significativo para la modificación de las prácticas docentes”. –Documento A.14 CFCyE-MCyE de la Nación 1997, ítem 1-

De esta manera podemos observar como en el período que va desde 1993 hasta 1997, que entre otros significa la época de implementación de la nueva ley educativa que rige al sistema educativo federal argentino, el componente de la investigación educativa aparece claramente delineado en los marcos normativos que regulan el funcionamiento de la educación nacional. La investigación comienza por aparecer como uno de los elementos explícitamente declarados a tener en cuenta en la formación de docentes desde el marco de una ley nacional; lo cual se ve ratificado ya en los primeros acuerdos nacionales de Ministros de Educación de las distintas jurisdicciones. La gestión de políticas sectoriales aprueba y sostiene la estrecha relación que existe entre la investigación educativa, las prácticas pedagógicas y las motivaciones y actitudes profesionales en el ámbito educativo. A continuación la investigación educativa se convierte en uno de los criterios de validación para la acreditación institucional de los Institutos de Formación Docente, en especial aquellos que se dediquen a formar docentes para los niveles del Tercer Ciclo de la Educación General Básica y Polimodal. Las investigaciones, las publicaciones y la producción pedagógica didáctica se presentan como fuertes enclaves de la enseñanza y la formación docente. Finalmente, y no por ello menos importante son las consideraciones acordadas en torno al lugar de la investigación educativa, ya que se le otorga a la misma el poder de brindar herramientas y crear estrategias para la intervención pedagógica en las situaciones del aula, además de la fuerza y el carácter de innovación y superación de las situaciones existentes. Se sostiene entonces que: los saberes, las prácticas pedagógicas y la investigación educativa constituyen el basamento para la construcción de la identidad profesional y de la naturaleza de las instituciones formadoras, de igual manera se declara su carácter de interrelación y complementariedad.

En definitiva asistimos a un movimiento que intenta instaurar en el proyecto educativo nacional un componente de alto valor pedagógico y de definición de la profesión y de las políticas sectoriales. En el marco de los esfuerzos progresivos hacia el horizonte del logro de la profesionalización docente, la investigación educativa aparece como una de las herramientas que ayuda a consolidar este itinerario y se presenta además como uno de los remedios posibles para asegurar la calidad del hecho educativo. Estas y otras premisas inscriben, una vez más, los conceptos de educación, calidad, formación e investigación del debate epistemológico argentino acontecido en la década de los '90, en los escenarios regionales e internacionales que congregan a numerosos especialistas en la materia y que intentan acordar líneas orientadoras para los nuevos contextos emergentes. Es precisamente, aunque de un modo no pormenorizado, de estos contextos de los cuales intentaremos enunciar algunos aspectos en las próximas líneas, ya que ellos exigen de la capacidad de investigación educativa la fuerza para poder retroalimentar a los sistemas educativos nacionales y provinciales, a la vez que justifican y fortalecen el accionar de dicho componente en el conjunto de las necesidades educativas.

9.2. Contextos emergentes para la Investigación Educativa en Argentina. Elementos para un diagnóstico de situación.

Una serie de nuevos desafíos para el ejercicio de la docencia complejizan el horizonte de acción de los procesos de enseñanza en la realidad transnacional y en particular en la situación latinoamericana y argentina. Las profundas y aceleradas transformaciones que se verifican en el presente en las sociedades humanas imponen a los sistemas educativos

provinciales, y en particular a los educadores profesionales repensar el hecho educativo a partir de una realidad del aula que demanda y exige mayores respuestas por parte de la Investigación Educativa.

En primer término, hay una exigencia mayor de actualización para los docentes. Los conocimientos de las disciplinas se desarrollan mucho más rápidamente que en otra época y su comprensión se torna de complejidad creciente. Por lo tanto, el riesgo de enseñar contenidos obsoletos, descontextualizados y con poco valor de realidad es mucho más alto que algunas décadas atrás. Esta situación obliga a los docentes a un esfuerzo continuo de renovación de sus conocimientos disciplinarios a partir de la formación permanente que el profesorado y sus niveles de investigación otorgan. Del mismo modo, en el área de saberes específicamente didácticos y pedagógicos acontece en las últimas décadas un importante desarrollo de investigación y/o innovación que también exige al docente un esfuerzo de actualización permanente.

En este mismo contexto dinámico de aceleradas transformaciones, cada vez es mayor la cantidad de información a la que los alumnos acceden fuera de la escuela, principalmente a través de los medios de comunicación (como por ejemplo: las campañas publicitarias de orden gráfico, de tipo coloquiales, de índole virtuales, de carácter fuertemente mediático y de alcance planetario) y, cada vez más, a través de la tecnología informática y comunicacional (las redes informáticas intercomunicadas, las sociedades planetarias puestas en marcha en Argentina a partir de la proliferación de los cyber y los juegos virtuales en red como expresión local de fines de los '90). Esta realidad implica también un desafío para los docentes en ejercicio dado que muchas veces los alumnos les llevan la "delantera" en materia de contacto con informaciones y conocimientos actualizados, así como en el manejo de las nuevas tecnologías de acceso a la información. Este último fenómeno implica un cambio radical con relación a la situación vigente algunas décadas atrás, cuando la escuela era por definición el lugar de encuentro con el saber y la información. Este hecho se enmarca y exige ser leído en el horizonte del concepto de educación permanente, que se presenta bajo la idea de que el hombre se educa durante toda la vida y además reconoce las posibilidades educativas que ofrece la vida en sociedad. Así la escuela, que si bien no pierde su función de espacio de saberes y conocimientos que se transmiten y se recrean, necesita incorporar a su realidad específica el trabajo con la información que la sociedad utiliza a diario y proporciona en su quehacer de la vida cotidiana. Esto demanda nuevos procesos de apropiación, de búsqueda, de trabajo innovador, de interrelación entre saberes e información, lo cual viene de la mano de un espacio de investigación y transferencia de aquello que se indaga en y desde este mismo sector de la realidad.

En segundo término, hay una exigencia mayor en términos del esfuerzo de socialización que los docentes y las instituciones de enseñanza realizan con relación a los alumnos. Ello dice relación en parte con el hecho de que las familias han abandonado parte del terreno o han visto reducida su labor socializadora, debido, entre otros factores, a una mayor incorporación de la mujer al mercado de trabajo, a una mayor carga horaria de trabajo de ambos padres y a otra serie de cambios en las pautas culturales y de identidad social. El hecho es que las instituciones de enseñanza deben asumir la labor de constitución de ciertas disciplinas y valores que algunas décadas atrás formaban parte de lo que se enseñaba en el

hogar. A ello se agrega el que cada vez son más las expectativas que la sociedad deposita sobre el sistema educativo en términos de formación de las nuevas generaciones, lo cual, paradójicamente, ocurre en el contexto de una disminución del prestigio y legitimidad social otorgada a las escuelas y docentes.

En tercer término, los docentes se ven confrontados en el ámbito laboral con el trabajo de una heterogeneidad sociocultural cada vez mayor, lo cual sería ampliamente beneficioso si la escuela argentina y la formación de sus docentes estuvieran preparadas para ello. Esta situación puede deberse a múltiples factores, entre los cuales aparece rápidamente la ampliación constante de la cobertura de todos los niveles de enseñanza, que implica el ingreso al sistema educativo de sectores sociales que décadas atrás estaban excluidos y que son portadores de pautas culturales diferentes de las típicas de los sectores medios, que fueron tradicionalmente los destinatarios principales de la acción del sistema educativo en nuestra realidad nacional. La heterogeneidad es también parte de la ampliación de las distancias económicas y culturales entre grupos sociales. Las sucesivas y diferentes crisis económicas que América Latina vivió en la década de 1990, y cuyos coletazos llegaron a Argentina con múltiples manifestaciones, constituyen la muestra efectiva de una realidad que cambia, que exige respuestas rápidas y que a veces cuenta con muy pocos elementos para poder dar soluciones o salidas a problemas esenciales de la sociedad humana en su conjunto. Como resultado de todo esto no sería extraordinario, por ejemplo, que un maestro de Educación General Básica que trabaje en dos instituciones educativas se vea ante el desafío de enseñar, en una misma jornada, a niños en cuyos hogares no existen libros y a niños que en su casa acceden a información científica reciente a través de Internet o CD-ROM. Es decir que al docente de la era interplanetaria le toca actuar en contextos educativos diferentes que van desde la escuela urbano- marginal hasta la escuela privada con amplios y diversificados recursos para trabajar en la cotidianeidad del aula, pasando por una gama de grises que demanda apropiaciones del conocimiento objeto de transposiciones didácticas diferenciadas, en virtud de contextos sociales y de subjetividades específicas.

En el contexto descrito, el ejercicio de la profesión docente se torna particularmente un objeto complejo. Cada vez más los educadores profesionales deben ser personas que actualizan permanentemente sus conocimientos disciplinarios y pedagógicos, su capacidad de investigación e innovación; que están familiarizados con las nuevas tecnologías de acceso a la información; que poseen competencias didácticas complejas y capacidad de reflexión y aprendizaje a partir de la experiencia para adecuar su propuesta de enseñanza a públicos y contextos diferentes; que poseen una importante capacidad de relaciones interpersonales, en áreas tales como la conducción de grupos, la relación con la diversidad y la interacción con los colegas; y que poseen un sentido ético y de compromiso social en el ejercicio de su profesión.

Desde hace una década se habla en Argentina acerca de “mejorar la calidad de la profesión docente” como elemento central de los procesos de cambio e innovación educativa. Reiteradamente se insiste en que el futuro de las organizaciones y las sociedades depende de la calidad de sus recursos humanos, de sus conocimientos, de su capacidad de adaptación y cambio permanente, en fin, de su capacidad de aprendizaje. Y, sin embargo *“la inversión en recursos humanos es la más difícil de todas, pero en caso de éxito es la*

más redituable” (Crozier, 1992) dado que es costosa y compleja. Normalmente es más sencillo realizar inversiones en infraestructura y tecnología, pero suele ocurrir que una insuficiente o inadecuada inversión en recursos humanos limita el impacto de aquellas.

Las reflexiones anteriores son especialmente válidas en educación. La inversión en el mejoramiento de la calidad académica y profesional de maestros y profesores debe constituir uno de los pilares fundamentales de todo proceso de transformación de los sistemas educativos. Dadas las características específicas de los procesos de aprendizaje, en el sector educativo, más que en cualquier otra área de actividad social, el logro de los objetivos del sistema -que los alumnos aprendan- depende de la calidad del personal que tiene a su cargo la labor de enseñanza.

Difícilmente otras políticas de mejoramiento educativo tengan impacto sustantivo sin un esfuerzo radical por mejorar los conocimientos y las capacidades del cuerpo docente. En última instancia, la mejora de la calidad se dilucida al interior de las aulas, en las relaciones que se establecen entre docentes y alumnos, en los conocimientos que se ponen en juego, en la enseñanza que efectivamente se imparte y en el tipo de actividades que son propuestas para el aprendizaje de los alumnos.

9.3. Las Prácticas de Investigación Educativa como componente clave de las múltiples necesidades del sistema educativo.

Es en el contexto de este tipo de consideraciones que, en el escenario internacional, cada vez más es posible observar una marcada preocupación por acompañar los procesos de transformación educativa con una política de mejoramiento de las prácticas de investigación, profesionales y docentes, sin la cual el impacto de otras inversiones en el sector educativo probablemente sea inferior al esperado.

Numerosos países han venido acompañando los cambios estructurales en sus sistemas educativos nacionales de la mano de la producción de conocimientos emanados de las prácticas de investigación educativa llevadas adelante por los propios actores del sistema. Para el caso Europeo Francia, España y Alemania, entre otros países, nos dan muestras al presente de cómo han radicado gran parte de la fuerza de innovación y cambio en la importancia asignada en los procesos de investigación educativa en donde el profesorado o las diversas instancias de formación han jugado un rol de conducción importante a la hora de pensar la realidad del aula, lo cual luego ha sido transferido al sistema en su conjunto en líneas de políticas educativas o en programas efectivos de mejoramiento de la calidad.

Para el caso latinoamericano algunas experiencias aisladas nos hablan del esfuerzo en esta línea de pensamiento, como por ejemplo aquellas acciones que se encuentran en los procesos del cambio educativo en Colombia y la reforma de la institución del Magisterio, en las reformas curriculares efectuadas en Paraguay o en la nueva ley para una educación descentralizada en Chile. Sin duda alguna, los movimientos de impulso al hecho educativo que se han desarrollado en las dos últimas décadas (1980 – 2000) han intentado instaurar a la investigación educativa en la formación del profesorado y vincularla como un componente de retroalimentación del espacio educativo.

En este encuadre situacional, ya hemos expresado los lineamientos que han sido plasmados en la normativa educativa argentina y que han servido para que algunas provincias comiencen a desarrollar espacios en este sentido. Si bien no nos dedicaremos aquí a hacer un recuento de cuales son al presente los mismos, citamos a modo de ejemplo las jurisdicciones de Mendoza, Rio Negro y Córdoba, entre otras, las Universidades Nacionales del Comahue, de la Patagonia Austral, de Rosario, de La Pampa y de San Luis. La experiencia llevada adelante por la Escuela de Formación Pedagógica y Sindical “Marina Vilte” de CTERA-Argentina en la formación de Especialistas en Investigación Educativa, y la posterior conformación de la “Red de Docentes que Hacen Investigación Educativa” (DHIE). A ello se suma la tradición de “Encuentros del Estado de la Investigación Educativa en Argentina” (catorce encuentros realizados hasta el 2003) que ha venido desarrollando el Centro REDUC de la Universidad Católica de Córdoba y que en la actualidad coordina la Red de Investigación Educativa @argentina (Redin@) de reciente creación, nucleando los intereses de numerosas instituciones de educación superior e investigación en esta materia.

10. El diseño de la investigación

10.1. Propósitos de la investigación

- * Atender al mejoramiento de las prácticas de investigación educativa, colocando el énfasis en la función formativa –reflexiva de las mismas;
- * Fortalecer las capacidades provinciales –Equipos técnicos; Directivos y Docentes de Institutos de Formación Docente e Instituciones de Nivel Terciario-, a través de la formación sistemática en problemáticas relativas a la investigación educativa;
- * Promover el inicio, consolidación y desarrollo de proyectos de investigación educativa en la Jurisdicción como respuesta a las demandas de orden local y en correspondencia con las políticas de educación en Argentina;
- * Contextualizar la investigación educativa en el marco de los nuevos desafíos para el ejercicio de la docencia atendiendo a las profundas y aceleradas transformaciones que se verifican en las sociedades humanas;
- * Favorecer la puesta al día en los cambios de paradigmas de fines del siglo XX, desde una visión tradicional hacia un análisis de la complejidad del hecho educativo;
- * Articular la formación en investigación educativa con espacios de trabajo colectivo en las propias instituciones, de modo de favorecer el intercambio entre colegas y para romper con el aislamiento en que suele desarrollarse la práctica;
- * Potenciar un espacio de formación permanente en términos de la institución a la cual el profesor pertenece y actúa en función de un grupo de pertenencia y con una práctica educativa determinada.

10.2 Etapas de la investigación.

10.2.1. Etapa diagnóstica y de diseño (octubre 2003 – abril 2004)

- *Diagnóstico de la situación educativa provincial respecto de la investigación educativa.
- *Relevamiento de necesidades en el área de investigación educativa: entrevistas presenciales y comunicaciones virtuales con informantes claves;

- *Relevamiento cuantitativo de plantas docentes y estructura funcional de instituciones de educación superior;
- *Revisión de la literatura producida sobre investigación educativa a nivel federal: consulta con bases de datos y ficheros electrónicos;
- *Relevamiento de las líneas de política educativa provincial y de las políticas de investigación educativa;
- * Diseño y ajuste de un Programa de Formación de Recursos Humanos en el área de Investigación Educativa.
- * Elaboración de un Programa estratégico de formación;
- * Selección de la población destinataria;
- * Revisión progresiva y ajustes sucesivos al Programa hasta llegar a una versión final;
- * Negociación en la planificación del programa entre el nivel provincial, el nivel nacional y el equipo de investigación;

10.2.2. Prácticas de Formación (marzo – junio 2004)

- *Puesta en marcha de un programa de formación integral.
- * Elaboración de un diagnóstico de situación de los actores implicados en el programa de formación;
- * Desarrollo de instancias de formación para los distintos actores: seminario de prácticas de investigación y ciclo de conferencias;
- * Monitoreo y evaluación continua;
- * Elaboración de diseños de micro- experiencias de investigación educativa.
- * Detección de necesidades educativas por parte de los actores de la formación;
- * Análisis de viabilidad de las necesidades educativas como base para la realización de micro- experiencias de investigación;
- * Elaboración de diseños provisionales de micro experiencia de investigación educativa;
- * Evaluación de estrategias de trabajo de las micro- experiencias y reajuste de desarrollo de acciones;

10.2.3. Prácticas de Investigación (julio - diciembre de 2004)

- *Desarrollo de las Micro- experiencias de Investigación
- *Monitoreo y evaluación permanente de las acciones previstas en las micro – experiencias;
- *Acompañamiento y asesoramiento en las necesidades emergentes de las investigaciones;
- *Ajustes en los procesos de intervención pedagógica, revisión de los diseños;
- *Reflexión sobre el “oficio del investigador en educación”
- *Reuniones presenciales y virtuales con cada grupo de trabajo de micro – experiencia;
- *Visitas a las instituciones en donde las micro – experiencias se desarrollan;
- *Elaboración de protocolos de sesión virtuales;
- *Desarrollo de planillas de seguimiento;
- *Foros de discusión temática.

10.2.4. Prácticas de difusión del conocimiento e intercambio de experiencias (junio – diciembre de 2004)

- * Jornada de difusión sobre los diseños de micro - experiencias entre los participantes al Seminario de formación y al Ciclo de Conferencias;
- * Seminario de Investigación educativa abierto a docentes, directivos y alumnos del sistema educativo provincial;

- * Compilación en un CD ROM de los diseños de micro- experiencias y de la perspectiva epistemológica y pedagógica del programa de formación, a ser entregado en el seminario;
- * Realización de talleres al interior del seminario sobre cada una de las problemáticas de las micro experiencias de investigación;
- * Edición de un libro compilando las micro experiencias de investigación educativa.

10.2.5. Prácticas de Evaluación de experiencia y de publicación de resultados. (Noviembre 2004 – marzo 2005)

- * Prácticas de evaluación y difusión de resultados
- *Auto y coevaluación;
- *Evaluación participativa final de la etapa de formación;
- *Evaluación participativa final de la etapa de micro – experiencias de investigación;
- *Evaluación prospectiva y planteo de posibles líneas de investigación;
- *Elaboración de informe de resultados parciales y discusión con los distintos actores implicados;
- *Elaboración de informe final de la experiencia y debate con los actores implicados;
- *Difusión de resultados a la comunidad educativa de alcance local, regional y nacional.

10.3. Población objeto de la investigación

*** Miembros de los Equipos técnicos provinciales**

Los Equipos técnicos provinciales son de reciente creación, los mismos han sido organizados a partir de la puesta en función de los correspondientes cuadros de gestión de políticas educativas provinciales en febrero del 2004. Se manifiesta a partir de la constitución de los mismos la necesidad de poder formar parte de una instancia de formación comun en la temática de investigación educativa, teniendo en cuenta que no existen antecedentes en esta materia en la provincia de Tierra de Fuego.

La formación en estas temáticas constituye una necesidad por parte de las personas que conforman los equipos técnicos, ya que, por un lado, forma parte de la estrategia de consolidación de grupos de trabajo al interior de la estructura ministerial actual, y por la otra parte, esta dentro de los objetivos de la política educativa provincial el hecho que estos equipos se constituyan en referentes del trabajo con la problemática de investigación educativa en la jurisdicción. Se trata en definitiva de comenzar a instalar una « masa crítica » desde las mismos espacios de planificación y acción de las políticas educativas provinciales.

En tal sentido, y luego de una tarea de trabajo diagnóstico, los responsables de las instancias de tomas de decisiones jurisdiccionales han solicitado que miembros de sus equipos de trabajo formen parte de esta propuesta de formación y acción, entendiendo a la misma como un comienzo de acciones al respecto. A la fecha las personas implicadas corresponderían a las siguientes instancias ministeriales: Secretaria de Educación; Dirección de Investigación y Evaluación de la Calidad Educativa; Dirección de Educación Superior; Dirección de Capacitación Docente; Dirección de Ciencia y Tecnología; Dirección de Educación General Básica; Unidad de Gestión de Adultos; Supervisores Escolares.

*** Profesores de los Institutos de Formación Docente**

Los Docentes de Institutos de Formación Docente deben dar cuenta de la Investigación educativa como un componente a llevar adelante desde la implementación de los aspectos esenciales de la reforma educativa llevada adelante a partir de 1993. En este sentido la realidad de los marcos normativos de carácter nacional lo confirman y las decisiones provinciales de crear la estructura de investigación educativa en los Institutos proviene ya desde la implementación del PTFD en la jurisdicción. Los nuevos desafíos para el ejercicio de la docencia en el contexto de los cambios de paradigmas de fines del siglo XX requieren del trabajo de investigación educativa para poder dar cuenta de los mismos en una doble vertiente. Por un lado, los nuevos desafíos pueden aparecer como problemas de investigación, a partir de los cuales se generen acciones en y por el sistema educativo. Estos desafíos implican un grado de toma de conciencia por parte del docente de la necesidad de cambiar sus prácticas y actuar coherentemente. Por otra parte, la segunda vertiente hace a los cambios de paradigmas que no solo se refieren a los disciplinar, sino muy por el contrario a las opciones epistemológicas desde donde se piensa a la educación. En este sentido la propuesta de formación y de investigación de la práctica trabaja fundamentalmente sobre ese cambio paradigmático.

Los profesores de la formación docente de la jurisdicción, si bien han tenido un cambio en las estructuras institucionales y han escuchado hablar de la investigación educativa a partir de la bibliografía que circula y se difunde, no han tenido desde 1994 al presente una instancia de formación sistemática y de ejercicio de puesta en marcha de prácticas específicas en la problemática de investigación educativa. Esta afirmación surge del diagnóstico sectorial que realizara la Dirección de Investigación y Evaluación de la Calidad Educativa al iniciar su gestión educativa sectorial.

Dando respuesta a esta necesidad el Programa de formación y trabajo cubre a las siguientes instituciones de educación superior provincial :1) Directivos y Docentes de los Institutos de Formación Docente provinciales: Instituto Provincial de Educación Superior « Florentino Ameghino » –Ushuaia; Instituto Salesiano de Estudios Superiores –Río Grande; Instituto Superior del Profesorado –Río Grande, 2) Directivos y Docentes de los Centros Educativos de Nivel Terciario Provinciales: Centro Educativo de Nivel Terciario N°35 –Río Grande; Centro Educativo de Nivel Terciario N°11- Ushuaia

***Estudiantes de las carreras de Profesorado**

Se presenta la oportunidad de abrir el Ciclo de Conferencias a los estudiantes de las carreras del Profesorado para aportar mayor problematización en los espacios actuales de enseñanza – aprendizaje y teniendo como marco referencial que se trata de los futuros docentes del sistema educativo provincial. En este sentido se avanza hacia la posibilidad de pensar un cambio paulatino desde esta instancia de la formación inicial.

***Docentes del sistema educativo provincial**

Cuando pensamos en los Docentes estamos haciendo referencia a la totalidad de los niveles educativos provinciales, los cuales surgen con sus problemáticas y necesidades específicas. En esta propuesta se trata de la investigación de las prácticas educativas, y cuando hablamos de prácticas la propuesta específica es la práctica docente como el espacio particular de análisis. Trabajar en la investigación de la práctica docente en este proyecto implica brindarle al docente las herramientas para que reflexione sobre su propia praxis, de modo tal que hemos pensado brindarles a los docentes del sistema provincial la posibilidad

de introducirlos en este paradigma educativo y de conocimiento desde el Ciclo de Conferencias y desde allí captar al público interesado en formar parte de equipos provinciales de investigación. Se trata también al igual que en los otros destinatarios ya descriptos de comenzar a instalar en el sistema educativo provincial un tratamiento serio, sistemático y progresivo de la problemática de investigación educativa.

Los docentes interesados, de los distintos niveles del sistema, podrán, en esta oportunidad, formar parte de los grupos de trabajo que se constituyan y de esta manera se trabajará en la posibilidad de pensar un verdadero intercambio educativo entre las partes de un sistema provincial y trabajo colaborativo en el orden de tratar desde distintas miradas la realidad educativa provincial.

***Equipos de Supervisión Educativa**

La Supervisión Educativa organizada en diferentes Equipos de trabajo constituye también un notable grupo de interés desde su mirada del hecho educativo. Su particular posicionamiento en el sistema provincial presenta una mirada genuina sobre la realidad del aula y la práctica docente, la cual se ve enriquecida en la posibilidad de entrecruzar sus representaciones con aquellas de los distintos actores con los cuales interactúan.

***Equipos directivos y docentes de instituciones educativas**

Por expreso pedido de algunas instituciones educativas de participar en los espacios de formación y en las prácticas de investigación educativa, hemos incluido a modo de muestra dos instituciones que han objetivado su proyecto institucional como objeto de estudio y de investigación. De modo que también participan en esta experiencia desde la totalidad de un grupo de docentes y directivos que se problematizan por sus propias prácticas institucionales.

11. Bibliografía consultada (producida en el PROICO 419301)

Giordano, M; Cometta, A; Guyot, V; Cerizola, N y Bentolila S (1991) *“Enseñar y aprender ciencias naturales. Reflexión y práctica en la escuela media”*. Troquel educación, Buenos Aires.

Guyot, V (1998) *“Universidad e Investigación en Argentina. Acerca de lo que nos reveló la crítica al –cientificismo–”* En Alternativas, Serie Espacio Pedagógico, Año III N°10. Laboratorio de Alternativas Educativas, San Luis.

Guyot, V (1998) *“Historia de la Educación, epistemología y teoría pedagógica”*. En Alternativas, Serie Historia y Prácticas Pedagógicas, Año I N°1, Laboratorio de Alternativas Educativas, San Luis.

Guyot, V (2002) *“Educación y complejidad”*, En Alternativas, Serie Espacio Pedagógico, Año VI N°26. Laboratorio de Alternativas Educativas, San Luis.

Guyot, V; Fiezzi, N y Vitarelli, M (1995) *“La práctica docente y la realidad del aula: Un enfoque epistemológico”* En Revista Enfoques Pedagógicos, Volumen 3. N°2. Santa Fe de Bogotá D.C., Colombia

Guyot, V; Vitarelli, M (1996) *“El oficio del profesor: Hacia una nueva práctica docente”* En Revista Enfoques Pedagógicos, Serie Internacional, N°13, Volumen 4 (3). Santa Fe de Bogotá D.C., Colombia.

Guyot, V; Marincevic, J y Luppi, A (1992) *“Poder Saber la Educación. De la teoría educativa a las prácticas docentes”*. Lugar editorial, Buenos Aires.

Guyot, V; Marincevic, J; Becerra Batán, M (1996) *“Los usos de Foucault”*. El Francotirador Ediciones, Buenos Aires.

Vitarelli, M (1997) comp. *“Institución y educación”* Alternativas, Serie Espacio Pedagógico. Año II N°6. Laboratorio de Alternativas Educativas, San Luis

Vitarelli, M (1998) *“Educación y sociedad en el fin de siglo. Europa y América”*. Ediciones LAE, San Luis, Argentina.

Vitarelli, M (1998) *“Educación y sociedad en los albores del 1900. El proyecto universitario argentino en el umbral de la modernidad”*, En Alternativas, Serie Historia y Prácticas Pedagógicas, Año I N°1, Laboratorio de Alternativas Educativas, San Luis.

Vitarelli, M (2002) *“Desarrollo y cambio de la Educación Superior latinoamericana. La evaluación de la calidad como política educativa de los 90”*. En Casanova Cardiel (coord.) Nuevas políticas de la Educación Superior. Netbiblo. A Coruña, España.

Vitarelli, M (2003) *“Planificación académica y formación docente. Notas para repensar su identidad en la Argentina”* En Alternativas, Serie Espacio Pedagógico, Año VIII N°32. Laboratorio de Alternativas Educativas, San Luis.

12. Análisis e interpretación de la información obtenida.

A la fecha de la elaboración de este Informe de Investigación, la experiencia de trabajo no ha culminado. Es decir, que habiendo comenzado en octubre del 2003 y en virtud de las etapas fijadas en el diseño de investigación, al mes de octubre de 2004 se encuentra ejecutada el 75% de las acciones previstas. El desarrollo del proceso de investigación viene cumpliendo las etapas diseñadas y se apresta a entrar en las dos últimas instancias establecidas.

No obstante podemos avanzar hacia la comprensión de algunos elementos que ya aparecen como datos objetivables a la hora de ser considerados como ingredientes que interactúan en la realidad de nuestras prácticas. De todas maneras este intento constituye una aproximación provisional de una interpretación mayor y definitiva.

A) Respecto de la etapa diagnóstica y de diseño

- Si bien los Institutos de Formación Docente provinciales poseen un Departamento de Investigación Educativa, fruto de la instauración del cambio de estructuras a

partir de la reforma educativa impulsada desde 1993 con algunos antecedentes en el PTFD, no existen prácticas sistemáticas de investigación; en algunas instituciones no se ha realizado hasta el presente investigación educativa. Sólo un Instituto aparece con dos experiencias de trabajo en los dos últimos años, es decir de carácter reciente.

- Hasta el 2003 no existe registro alguno en la provincia de políticas sectoriales de investigación educativa y en consecuencia no se encuentra ningún registro de planificación de acciones en este sentido.
- Dado las características socio demográficas de la población de Tierra del Fuego, existe en los Institutos de Formación un gran porcentaje de profesionales con títulos universitarios en diversas especialidades. Los mismos han sido formados en diversas universidades argentinas, muchos de ellos en sus regiones de origen, y hoy enriquecen el suelo fueguino con el aporte de saberes que no se encuentran en lo general en las diferentes localidades de la provincia.
- Existe escaso intercambio de profesionales entre las instituciones educativas de las ciudades de Rio Grande y de Ushuaia; hay que tener en cuenta que media entre ambas ciudades una distancia geográfica de paso cordillerano que implica tres horas de viaje entre una ciudad y otra. Esta situación geopolítica no favorece un intercambio fluido de profesionales y prácticas entre los actores del sistema educativo.
- En anteriores gestiones del Ministerio de Educación provincial existió una Dirección o Unidad de Investigaciones, no obstante ello no se registra una política definida y no aparece una planificación estratégica.
- A partir de la nueva gestión educativa del Ministerio de Educación y Cultura provincial (octubre de 2004) se favorece un diálogo fluido entre el planeamiento de políticas educativas locales, los intereses de los Institutos de Formación Docente, la capacitación y el planeamiento educativo a nivel nacional y especialistas universitarios en temas de investigación educativa.
- Como consecuencia de la dinámica del diálogo antes citado se acuerda la realización de un Programa integral de Formación de Recursos Humanos en Investigación Educativa que genere y posibilite prácticas de investigación entre los actores educativos provinciales. Para ello se ponen en juegos componentes locales, saberes de especialistas universitarios y financiamiento nacional.

B) Respecto de la etapa de Prácticas de formación:

- Fruto de una primera encuesta realizada a la totalidad de los actores educativos convocados a participar en la instancia de formación y reflexión sobre la investigación educativa, el componente de investigación aparece inexistente en el conjunto de prácticas educativas que realizan; sólo raras excepciones presentan alguna acción desarrollada en este sentido.
- Existe un a priori en los docentes que asimila en general investigación educativa con metodología del trabajo científico. El trabajo sobre concepciones epistemológicas de la investigación educativa abre camino a un nuevo desafío de análisis y comprensión de las prácticas cotidianas de la realidad del aula y del oficio del docente.

- La detección de necesidades educativas por parte de los actores de formación y el análisis de viabilidad de su tratamiento como objeto de estudio se constituye para algunos grupos de personas como una dificultad infranqueable que se hace necesario trabajar de una manera más detallada y con un acompañamiento específico a partir del trabajo con materiales de formación, lectura y debate.
- Descubrimiento por parte de los actores educativos implicados en la formación de la necesidad de fundamentar epistemológicamente sus prácticas docentes y de investigación. Necesidad de lectura y relectura de algunos autores y corrientes a la luz de los cuales se encuentra mayor justificación a la posición de las prácticas del conocimiento.
- La formulación de Proyectos de Investigación educativa aparece como una incertidumbre y una barrera infranqueable, de modo que los actores reclaman mayor tiempo de formación, de maduración de las propuestas planteadas pero no visualizan como inmediata la posibilidad de realizar acciones de investigación de sus propias prácticas.
- Conformación en la ciudad de Rio Grande y en la ciudad de Ushuaia de doce grupos de trabajo en torno a micro experiencias de investigación educativa, quienes luego de planificar un diseño de acciones de investigación lo ponen en marcha durante seis meses (segundo cuatrimestre del 2004).

C) Respecto de la etapa de Prácticas de Investigación

- La realización de un diseño de micro experiencia de investigación educativa aparece como solución a la incertidumbre de asumir las propias prácticas de investigación. No obstante ello, luego de conformar grupos de trabajo (algunos homogéneos y otros heterogéneos) la concreción de un diseño de micro experiencia no aparece rápidamente, sino que se debe trabajar en esta instancia a partir de aproximaciones sucesivas.
- Los actores educativos que en un primer momento reclamaron la necesidad de aprender sobre metodologías de investigación (algo así como recetas pre-establecidas), ahora trabajan fundamentando epistemológicamente sus elecciones y opciones y salvo raras excepciones cada grupo articula saberes metodológicos ya aprendidos con este instante de elecciones. La demanda por la metodología de la investigación se desdibuja y ya no aparece como un objeto conflictivo.
- Se ajustan y reajustan diseños en aproximaciones sucesivas al objeto de investigación; algunos grupos prefieren plantear hipótesis de trabajo, otros parten de un propósito general, etc. En todo caso se realiza un verdadero esfuerzo por acotar una experiencia de trabajo en terreno que tenga coherencia y consistencia interna y que permita un primer abordaje o acercamiento sistemático al campo de la investigación educativa in situ.
- Los grupos conformados trabajan finamente en la búsqueda de articulación de la investigación educativa de sus prácticas con problemas o necesidades detectadas en el sistema educativo.
- Existe un acuerdo general entre los actores de esta experiencia en retroalimentar al sistema educativo; a la toma de decisiones futuras, y a la planificación de políticas sectoriales, con los resultados surgidos del propio trabajo de investigación en el terreno de las necesidades educativas locales.

- Se generan interesantes espacios de debate, presencial o virtual, entre los miembros de un grupo, entre el grupo y otros actores del sistema educativo implicados en la micro experiencia (docentes, alumnos, etc.) y entre el grupo y el investigador universitario que trabaja junto a ellos y que monitorea sus prácticas.
- Se comienzan a trabajar doce líneas diferentes en acciones de investigación educativa provincial, cada una de las cuales responde a la formación de un grupo que lleva adelante la propuesta. Las líneas son:

Nivel Inicial

“La Institución y el Proyecto Educativo Institucional, vista por docentes de la Casa”. *Ushuaia*.

Educación General Básica

“Estado de situación de la implementación del Área de Tecnología en EGB 1 y 2”. *Ushuaia*.

“EGB3. Su especificidad, su problemática, su realidad”. *Rio Grande*.

“La comunicación en el aula (7° EGB3)” *Ushuaia*.

“Alfabetización avanzada (EGB3)” *Ushuaia*.

Nivel Polimodal

“Indagación sobre las representaciones de alumnos de 3ro Polimodal de Ushuaia sobre la última Dictadura Militar y los mecanismos y valores democráticos” *Ushuaia*.

Nivel Superior No Universitario

“Incidencia de las prácticas evaluativas docentes en la no-finalización de los alumnos del 1° año de estudios en un Instituto de Formación Docente. Carreras: P.E.B y P.E.F”. *Rio Grande*.

“La Articulación en el Nivel Superior No Universitario” *Ushuaia*.

Problemáticas Interniveles:

“La Articulación Nivel Inicial - EGB 1, en las escuelas de Río Grande”

“Prácticas evaluativas: un desafío del oficio docente. (Inicial, EGB y Polimodal)” *Rio Grande*.

“La relación pedagógica descontextualizada de las características del nuevo sector poblacional incorporado a la Educación de Jóvenes y Adultos (EGB3 y Polimodal)”. *Rio Grande*

“Un modelo para la inclusión. Comunidad Educativa Escuela N°14. Solidaridad Latinoamericana”. *Rio Grande*.

D) Respecto de las prácticas de difusión del conocimiento y de evaluación de la experiencia. Estos momentos de la investigación se encuentran en este momento en pleno desarrollo de actividades, motivo por el cual preferimos no adelantar interpretaciones sobre ello, pues sería muy apresurado sacar conclusiones dada la naturaleza del trabajo de carácter eminentemente dialéctico.

13. Dificultades planteadas en el proceso de investigación

Durante el transcurso de la investigación se detectan algunas dificultades de diversa índole las cuales intentamos esbozar en las siguientes líneas de consideración:

- La investigación educativa no aparece históricamente en los diversos actores institucionales de la educación provincial (supervisores del sistema educativo provincial; profesores de Institutos Terciarios de Formación docente, equipos técnicos provinciales) como una prioridad de la política de planificación académica del sistema educativo. De allí su inexperiencia en general respecto de la investigación educativa como práctica del sistema que retroalimenta la calidad y colabora en la toma de decisiones educativas.
- No existen Equipos Técnicos provinciales en diversas temáticas inherentes al sistema educativo provincial, por lo cual en la misma investigación se trabaja apoyando la consolidación de Equipos técnicos locales en las ciudades de Rio Grande y Ushuaia. La inexistencia de equipos conformados y con tradición en el trabajo de planificación académica perjudica indirectamente lo relacionado con el monitoreo de grupos de trabajo en investigación de reciente formación y hace más lenta la tarea de revisión de las prácticas del conocimiento.
- Existe una asimilación, en general, de la conceptualización de investigación educativa a la de metodología del trabajo científico. Estos preconceptos operan como supuestos en la primera etapa de trabajo y dificultan indirectamente la plena comprensión de una propuesta de trabajo basada en la consideración epistemológica de la investigación educativa de las prácticas en sus múltiples manifestaciones. Se hace necesario trabajar en la delimitación de los aspectos epistemológicos y de teoría del conocimiento en su papel de fundamentación y demarcación del territorio epistemológico de las metodologías del trabajo científico; tarea que no siempre es comprendida por todos los actores de la experiencia.
- Escasa percepción o poder de representación de la complejidad del proceso de investigación educativa en todas y cada una de sus fases de realización. Las aproximaciones que los actores institucionales van efectuando se realizan de manera progresiva. Investigar las propias prácticas docentes aparece como un desafío de tratamiento escaso y poco sistemático al principio de los espacios de formación planteados. Los participantes van paulatinamente volviendo sobre este aspecto que define en parte la propuesta de contenidos y las acciones a seguir y se van reapropiando de una concepción epistemológica y pedagógica.
- La idea de realización de Proyectos de Investigación partiendo desde el análisis de sus propias prácticas docentes en torno a diferentes emergentes educativos locales genera ansiedades paralizantes en los docentes los cuales se autoevalúan como incapaces de llevar en el tiempo este proceso en todas sus dimensiones. El planteamiento de la realización de una Micro experiencia de investigación educativa

como paso previo para un proceso mayor opera como regulador de las ansiedades manifestadas y posibilita un mayor compromiso por parte de los mismos.

- La definición de un problema o tema de posible trabajo a futuro de investigación educativa aparece como eje problemático; existe una tendencia generalizada a plantear objetos amplios y a veces difusos, poco acotados a necesidades locales, de tratamiento general que se desdibujan o hasta contradicen en la concreción de la investigación en los pasos a seguir.

14. Vinculación con la práctica docente

El objeto de investigación de esta experiencia relaciona la investigación educativa a la formación docente, intentando hacer centro en la práctica docente y la realidad del aula, en este caso de la formación del profesorado u otras instituciones educativas. Por esta razón la práctica docente se encuentra en el centro de nuestro trabajo dando sentido y orientación a la producción de conocimientos que de esta investigación emanan.

La práctica docente se constituye en el problema y en la problematización acerca de lo que hacemos, cómo lo hacemos, con quiénes y para qué lo hacemos. El énfasis se coloca, en esta oportunidad, en las prácticas docentes ligadas a la investigación educativa como objeto de formación y reflexión, en definitiva como praxis cotidiana que opera bajo un carácter liberador y de compromiso efectivo.

15. Aportes de la investigación a la toma de decisiones

En tanto y en cuanto el proceso de investigación no ha culminado no podemos aún dar cuenta de la vinculación de la investigación a la toma de decisiones. Pensamos que esto surgirá de las reflexiones propias de la instancia final que conlleven a una nueva problematización de las hipótesis iniciales. Sin lugar a dudas en ese momento concluiremos provisionalmente con los mencionados aportes.

16. Datos de interés.

Denominación: Proyecto de Investigación Consolidado N°419301: Tendencias epistemológicas y teorías de la subjetividad. Su impacto en las ciencias humanas

Directora General: Prof. Violeta Guyot E-mail: vguyot@unsl.edu.ar

Director de la experiencia de investigación educativa: Lic. Marcelo Fabián Vitarelli E-mail: mvitar@unsl.edu.ar

Unidad de Trabajo: Universidad Nacional de San Luis; Facultad de Ciencias Humanas; Departamento de Educación y Formación Docente.

Dirección: Av. Ejército de los Andes 950, IV Bloque, II piso, Oficina 70. CP.5700 – San Luis- Argentina

Teléfono N° 54-2652-435512 – interno 124 Fax. 54-2652-430224.