BECHERAN, CLAUDIA
Practicas de los for

2013 72670

UNIVERSIDAD NACIONAL DE RIO CUARTO
BIBLIOTECA

T-822

UNIVERSIDAD NACIONAL DE RIO CUARTO
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS
MAESTRÍA EN CIENCIAS SOCIALES

TESIS DE MAESTRÍA

Prácticas de los formadores en investigación educativa de un instituto superior: alcances y límites en la construcción de conocimiento

Claudia BECHERAN
mbenejam@arnet.com.ar

Directores:
Dr. Edgardo CARNIGLIA
Mgter. Norma MATTEUCCI

72670

MFN:
Clasif:
T. 822

Río Cuarto, Abril 2013

Prácticas de los formadores en investigación educativa de un instituto superior: alcances y límites en la construcción de conocimiento

Claudia BECHERAN

CREER... CREAR... CRECER

UNIVERSIDAD NACIONAL DE RIO CUARTO
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS
MAESTRÍA EN CIENCIAS SOCIALES

Reconocimientos y Agradecimientos

A mi esposo y compañero por su constante apoyo y comprensión…

A Facu y Fran, mis hijos por la permanente pregunta movilizadora: ma…¿cuándo vas a terminar?

Al Doctor Edgardo Carniglia por su continuo estímulo, aportes pertinentes, paciencia y acompañamiento sin lo cual no hubiese podido.

A la profesora Norma Matteucci, magíster en su especialidad pero también desde lo humano.

A todos mis colegas y estudiantes del profesorado Mariano Moreno, ya que sin ellos no serían posibles mis procesos de enseñar y aprender.

A todos ellos, dedico este humilde pero esforzado aporte para mejorar prácticas en la escuela.

A todos ellos, infinitas gracias…

Claudia Becherán

Diciembre de 2012

UNIVERSIDAD NACIONAL DE RIO CUARTO

FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS

MAESTRÍA EN CIENCIAS SOCIALES

RESUMEN DE TESIS

Prácticas de los formadores en investigación educativa de un instituto superior: alcances y límites en la construcción de conocimiento

Autora: Claudia Becherán

Directores: Dr. Edgardo Carniglia y Mgter. Norma Matteucci

La autora de esta tesis de maestría no pertenece estrictamente al espacio académico pero considera fundamental la investigación sistemática desde la teoría social sobre las prácticas de los formadores de los docentes de la educación secundaria o media. Los estudios en esta línea mucho pueden aportar a las capacidades de dichos formadores.

La definición de este objeto de estudio desde la teoría social aportaría no sólo al reconocimiento de las situaciones de dicha clase de docencia sino que también puede contribuir a, entre otros aspectos, la discusión sobre los alcances mismos de las herramientas conceptuales y metodológicas de la investigación, por ejemplo de las nociones de la perspectiva estructural-constructivista que orientan esta tesis.

En este sentido, la tesis se funda en un estudio con el propósito de analizar las prácticas de los formadores docentes en investigación educativa en el nivel superior no universitario respecto de la construcción de problemas de investigación socioeducativos. Con un diseño entre exploratorio y descriptivo se analizan las prácticas de los casos correspondientes a una muestra intencional de dichos "formadores de formadores".

Estas prácticas son concebidas como situadas entre un campo -o configuración de posiciones y relaciones- y un hábitus -o sistema de disposiciones contenidas en el agente social. Así, desde una posición e historia particular cada profesor pone en juego particulares modos de acción y estrategias vinculados a su sentido práctico. Dichas acciones se vinculan con los antecedentes, las concepciones y las creencias que cada uno de ellos construye a lo largo de su experiencia en el campo educativo y también con su capacitación posterior a la formación básica inicial.

Cabe explicitar, desde la perspectiva asumida, que numerosas acciones no se realizan de manera necesariamente consciente sino que muchas de ellas se resuelven al calor de la acción, como resultantes del sentido práctico que dicta lo que hay que decir o hacer en un momento histórico determinado en la vida del agente.

En consecuencia, sería pertinente la necesaria desnaturalización de los cotidianos escolares y la autorreflexión sobre la práctica docente como estrategias para visibilizar aquello que aparece como natural, un camino posible y al mismo tiempo un desafío para orientar acciones superadoras y alternativas en la formación y ejercicio del docente.

Bell Ville (Argentina), abril de 2013

INDICE

AGRADECIMIENTOS----------3
RESUMEN----------4
INDICE ----------5
INTRODUCCIÓN----------8
CAPITULO 1: *Las prácticas en investigación educativa y la formación docente en el nivel superior: una mirada situada*----------11
- Introducción----------11
- 1- Marco referencial de trabajo----------11
  - 1-a-Prácticas socioculturales, hábitus y campo: una relación a manera de introducción----------13
  - 1-b- Prácticas de investigación educativa y enseñanza----------14
  - 1-c- Prácticas y problemáticas socioeducativas actuales----------18
- 2- Acerca de los objetivos, la muestra y las estrategias metodológicas que sustentan el estudio----------23
  - 2-a- Unidades de observación. Tipos de datos----------25
  - 2-b- Técnicas, instrumentos y procedimientos para la estrategia de recolección de datos----------26
  - 2-c- Técnicas, instrumentos y procedimientos para la estrategia de tratamiento de datos----------27
- 3- Sobre el tiempo requerido para la realización de la Investigación ----------28

CAPITULO 2: *Las prácticas sociales desde el estructural-constructivismo*----------29
- Introducción---------- 29
- La tradición sociológica en el enfoque de Pierre Bourdieu---------- 30
- Las sociologías de la estructura y la acción---------- 32
- La perspectiva sociológica general de Pierre Bourdieu----------32
- Principales conceptos y objetos de estudios----------35
- El hábitus como sistema de disposiciones---------- 38
- El campo como configuración de relaciones----------39
- Las prácticas, entre el hábitus y el campo---------- 42
- Consideraciones finales---------- 44

CAPITULO 3: *Las docentes y la formación en investigación educativa como práctica social*----------47
- Introducción ----------47
- La Necesidad de la investigación educativa (IE)----------47
- Modalidades de la IE en Argentina ----------50
- El estado del campo de la IE---------- 52
- El estado actual del campo de la IE en institutos de formación docente---------59
- Hacia una concepción de la práctica social----------61
- La formación en IE como práctica social ----------62
- Dimensiones de la práctica docente de formación en IE----------67
- Consideraciones Finales ---------- 69

CAPITULO 4: *Los docentes del nivel superior y la IE; Antecedentes y concepciones acerca de la formación*----------71
- 1- Acerca de los antecedentes de los formadores.

1-a-La formación básica para la práctica de enseñanza en IE ----------72
1-b- La experiencia docente ¿es suficiente para la enseñanza de la IE?-------75
- 2- Acerca de las concepciones de los formadores----------76
2-a- La enseñanza de la IE ¿diversidad u homogeneidad de criterios?---------76
2-b- Modos de aprender la IE----------77
2-b-1- ¿Teoría y práctica? Sobre los docentes D1 y D3----------77
2-b-2- ¿Primero la teoría, después la práctica? o Primero la práctica y después la teoría? Nociones comunes de las prácticas de los docentes D1, D4, D5 y D6.--------- ----------82
2-c- El aula: espacio del enseñar y aprender una práctica. Diversidad de criterios en el desempeño docente----------90
2-c-1- Dos casos de prácticas productoras de aprendizajes y diseños alternativos.----------91
2-c-2- Prácticas re-productoras y dinámica áulica: docentes D2, D4, D5 y D6 ----------92
2-d- Concepción de investigación o conocimiento científico: ¿para comprender el mundo o comprobar hipótesis? ----------95
2-e- Definición de la IE: ¿Cómo herramienta para la práctica o delimitación de variables contextuales como aplicación de conocimiento?----------100
2-e-1- La IE herramienta para la práctica----------101
2-e-2- La IE como delimitación de variables del contexto y aplicación del conocimiento----------103
- 3- Consideraciones Finales ----------107

CAPITULO 5: *Problemáticas de IE, estrategias metodológicas y disposiciones en las prácticas de los formadores de formadores*----------108
- 1- La formulación de problemas en cuestión: ¿obstáculos o desafíos para la IE? ----------109
1-a-Problemas relativos a las didácticas específicas----------110
1-b- Problemas relativos a los sujetos del aprendizaje y la enseñanza -------111
1-c- Problemas vinculados a pedagogía general---------- 112
- 2- Definición y autoría de los problemas de investigación----------114
2-a- Problemas de investigación ¿un proceso de construcción del sujeto que aprende o el resultad/efecto de una explicación transmitida por el profesor?----------114
2-a-1- Definición como proceso de construcción---------- 114
2-a-2- Definición del problema como resultado de Explicación del profesor----------116
- 3- Modos de acción y estrategias en las prácticas de formación en IE --------119
3-a- Ideas teóricas predominantes en el tratamiento de las problemáticas----------120
3-a-1- Prácticas tendientes a la comprobación----------121
3-a-2- Prácticas tendientes a la exploración -------- ---------- 122
3-b- Instrumentos metodológicos para el tratamiento de las problemáticas----------124
3-c- Relaciones entre problemas de investigación

seleccionados y las prácticas docentes ----------127
3-c-1- La observación de interacciones como estrategia para operar inductivamente: el profesor D1----------130
3-c- 2- La observación de interacciones como estrategia para operar deductivamente: profesores D2 y D5.----------131
3-c-3- La observación de interacciones no constituye una estrategia para el profesor: D3, D4 y D6----------132
3-d- Vínculos entre el contexto sociocultural y la enseñanza de la IE.----- 134
3-d-1- Prácticas que incluyen el contexto sociocultural en la enseñanza de la IE----------135
3-d-2- Prácticas que excluyen contextos en la enseñaza.----------136
3-e- La inclusión socioeducativa en juego: algunas relaciones entre problemas y enseñanza de la IE----------137
3-f- Criterios de evaluación en IE: ¿sobre procesos o resultados? ---------- 141
3-f-1- Prácticas que evalúan en términos sumativos o de resultados -----142
3-f-2- Prácticas que evalúan en términos de procesos o formativa ------143
- 4- Disposiciones y prácticas transformadoras de la formación en IE ---------- 144
4-a- Resultados positivos en la tarea de formador en IE---------- 145
4-b- Resultados negativos en la tarea de formador en IE ----------146
4-c- El trabajo coordinado de los profesores de IE: comunicación o aislamiento? ¿trabajo individual o en equipo? ------147
4-d-Acerca de las dificultades en la enseñanza de la IE.----------148
4- e- Estrategias para superar las dificultades----------150
4-f- Otras estrategias para superar dificultades----------151
4-g- Otros aspectos importantes en la docencia de la IE ----------152
4-h- Contribuciones de la IE a la generación de prácticas transformadoras en la formación docente.----------152
- 5- Consideraciones generales----------156

CAPITULO 6: *Las prácticas de los formadores docentes en IE en un instituto superior: alcances y límites de la formación*---------- 157
- A manera de conclusión ----------157
- Entre dicotomías y prácticas acotadas: aspectos teóricos y empíricos sobre la enseñanza de la IE.---------- 157
- Algunas sugerencias en torno a la implementación de prácticas reflexivas y transformadoras como alternativas de enseñanza de la formación docente en IE. ----------162

BIBLIOGRAFÍA----------165
ANEXOS ----------168
ANEXO I
* Guía para observación ----------168
ANEXO II
* Guía para entrevista ----------169
ANEXO III * Material de trabajo de campo ----------172

INTRODUCCIÓN

El presente estudio acerca de las "*Prácticas de los formadores en investigación educativa de un instituto superior: alcances y límites en la construcción de conocimiento*" se encuadra en el marco de la tesis de la maestría en Ciencias Sociales dependiente de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de Río Cuarto. Intenta ser un aporte a las prácticas de investigación educativa, como también a la comprensión de problemáticas que permanentemente movilizan a quienes nos dedicamos a la formación de profesionales, en este caso de profesores. Ha sido dirigida por el doctor Edgardo Carniglia y la Mgter Norma Matteucci de la ciudad de Bell Ville, Córdoba.

Este trabajo es el resultado de un arduo proceso de lectura sobre el tema y generación de interrogantes sobre el problema formulado. Se inició en el año 2009. El trabajo de campo comenzó durante el segundo semestre del año 2010, año 2011 y parte del año 2012. Durante el primer y segundo semestre del ciclo lectivo 2010, mientras que el análisis y tratamiento de los datos finalizó en el año 2012.

Los periodos de tiempo mencionados han involucrado lectura, re-lectura y re-escritura de diversos borradores atendiendo al trabajoso pero artesanal proceso de producción escrita, como así también el relacionar en forma permanente los datos con la teoría general y sustantiva. Un verdadero proceso de construcción durante el que se considera se ha generado conocimiento significativo y se podría decir también localizado atendiendo a las ayudas ajustadas y pertinentes de los coordinadores.

La investigación se estructura en 6 (seis) capítulos. Cada uno de ellos responde a interrogantes y objetivos vinculados al problema. Tanto la tesis como la investigación que le ha servido de base giran en torno a los siguientes interrogantes:
¿Cuál es la concepción implícita de "Sociedad", "Cultura", "diversidad socio-cultural" que subyace en las prácticas de los formadores en Investigación Educativa? ¿Cuál es la concepción de Enseñanza que se actualiza en la práctica de los docentes formadores? ¿Cuál es la concepción de conocimiento científico y de investigación educativa? ¿Cómo guían en Investigación Educativa a los futuros docentes para insertarse en el campo educativo en las condiciones actuales? ¿Qué y cómo se investiga en educación en los institutos superiores? ¿Cuál es el paradigma dominante? ¿Cuál es el interés de conocimiento: entendimiento y comprensión de la realidad socioeducativa o intervención técnica? ¿Qué demandas sociohistóricas para los futuros docentes se reconocen desde las prácticas de investigación? ¿Qué oportunidades para el cambio son posibles de potenciar desde el espacio de la investigación educativa? Los problemas de investigación ¿cómo se vinculan con prácticas de enseñanza situadas y superadoras en el contexto áulico? ¿Cuáles son las oportunidades para el debate y la reflexión sobre las prácticas docentes?, entre otros.

En el capítulo 1 se narra la tarea realizada en el marco del trabajo de investigación realizado sobre prácticas de investigación educativa de docentes formadores en un instituto superior del interior de la provincia de Córdoba, Argentina.

El Capítulo 2 -*Las prácticas sociales desde el estructural-constructivismo*- es de carácter teórico y cuyo propósito es esbozar los principales conceptos que constituyen la estructura de la teoría del conocimiento desde esta perspectiva, de la práctica y de la sociedad, es decir, se describe una particular visión del mundo social mediante la explicitación de conceptos claves, tales como *campo-habitus-capital-espacio social- sentido práctico-estrategia*, entre otros, como así también la fundamental relación que Bourdieu establece entre ellos. En tal sentido, este capítulo es considerado eje fundamental para el

presente trabajo, en tanto marco de referencia pertinente como teoría general seleccionada.

El capítulo 3 - *Los docentes y la formación en IE como práctica social-* también presenta características teóricas y constituye lo que se denomina teoría sustantiva para el presente trabajo. Se apela al enfoque interpretativo que concibe a la Investigación Educativa como una herramienta de conocimiento para los docentes en tanto es acción reflexiva sobre la propia práctica. En este sentido, el propósito es interpretar y comprender la práctica de formación en investigación educativa, entendida entre un hábitus y un campo. Así , se concibe al docente como sujeto social que reflexiona sobre su hacer, que objetiva su práctica -en el sentido de Bourdieu- pero también reflexiona sobre los condicionantes de su hacer.

Los capítulos 4 y 5 son de carácter empírico. Es decir presentan y analizan los datos obtenidos en el trabajo de campo, a través de entrevistas, observaciones de clases y exámenes. El primero de ellos, da cuenta sobre antecedentes y concepciones de los profesores de la muestra, la formación alcanzada, la experiencia lograda, los criterios acerca de la enseñanza aprehendidos en la propia formación del agente, las concepciones acerca del aprender la práctica de enseñar, las percepciones sobre qué, cómo y para qué enseñar IE, entre otros aspectos.

El capítulo 5 refiere a las problemáticas de IE seleccionadas, a los modos de acción puestos en juego en las prácticas de formación en investigación educativa como también indaga sobre las disposiciones respecto de prácticas transformadoras de la formación en IE.

Finalmente en el capítulo 6 se presentan las conclusiones del trabajo como así también algunas consideraciones generales referidas a alcances y límites de la formación docente, en cuanto a los modos de acción, a la comunicación de los proyectos, a las estrategias metodológicas seleccionadas, a la disposición para trabajar en equipo y generar prácticas alternativas en relación a las prácticas de los seis docentes que integran la muestra.

Si bien toda la literatura del campo consultada refiere a la importancia de fortalecer a los docentes como productores de conocimiento, de generar espacios para reflexionar sobre los cotidianos escolares, sobre las propias prácticas, resulta significativo y hasta paradójico que esta disciplina haya sido excluida de los nuevos diseños curriculares que rigen para la formación docente, tanto provincial como nacional, implementados a partir del ciclo lectivo 2010.

Esto conduce a pensar que no alcanza sólo con dar cuenta de las problemáticas que atraviesa la formación docente en el nivel superior, sino además requiere de decisiones políticas concretas para garantizar la posibilidad a los docentes formadores de reflexionar sobre su hacer y generar conocimientos pertinentes en este sentido. Avanzar en modos de acción cristalizados, significaría re-pensarlos, reflexionar sobre los mismos para hacerlos explícitos, desnaturalizándolos. Ello requiere de espacios y tiempos institucionales destinados a tal fin si lo que se pretende es transformar prácticas. Supondría, al decir de Bourdieu, una reflexividad epistémica, una determinada manera de mirar y analizar los condicionamientos sociales de la propia práctica, con el propósito de producir transformaciones.

Esta reflexividad será absolutamente necesaria si se pretenden mejorar y/o transformar las prácticas de enseñanza desde los espacios de formación docente, desde los Institutos Superiores de Formación, desde los espacios sociales de las investigaciones educativas, con la convicción de que una comprensión profunda de las lógicas que operan, a nivel estructura-estructurada, permitirá sentar las bases para la construcción de prácticas alternativas, es decir

generar sujetos reflexivos, dentro de esa estructura, pero con paradigmas y formas de entender lo social, lo cultural, orientados a la democratización social y educativa.

CAPITULO 1

LA PRÁCTICA EN INVESTIGACION EDUCATIVA Y LA FORMACIÓN DOCENTE EN EL NIVEL SUPERIOR: UNA MIRADA SITUADA

Introducción

En el presente capítulo se narra la tarea realizada en el marco del trabajo de investigación sobre las prácticas de formadores de investigación educativa en un instituto superior del interior de la provincia de Córdoba. Dicho estudio tiene la intencionalidad de analizar para comprender el sentido de las prácticas en la cátedra Investigación Educativa e identificar alcances y límites de dichas acciones al momento de pensar los desafíos que se presentan a la formación docente actual.

Es decir, el impulso inicial del trabajo se funda en la necesidad observada desde la propia práctica docente en el nivel superior y como un aporte tendiente a mejorar procesos de enseñanza y aprendizaje.

1- Marco referencial del trabajo

En primer lugar es necesario esclarecer que el sustento teórico para analizar y captar la lógica de las prácticas de investigación educativa –en adelante IE- de los docentes de la muestra, se orienta desde la perspectiva del estructural-constructivismo que, -tal como lo entiende Pierre Bourdieu y es más ampliamente desarrollado en el capítulo 2-, aporta y ha aportado tanto a la teoría como a la práctica de la investigación social.

En este sentido resulta significativo lo que el autor considera sobre la necesidad de captar y conocer las lógicas profundas del mundo social:

> ... *"Todo mi propósito científico parte en efecto de la convicción de que sólo se puede captar la lógica más profunda del mundo social a condición de sumergirse en la particularidad de una realidad empírica, históricamente situada y fechada..."* Bourdieu, P 1987: 12

Esta perspectiva constituye y ha constituido para la sociología y la antropología contemporáneas un valioso aporte al momento de explicar y comprender el sentido de las prácticas de los sujetos y el funcionamiento complejo del mundo social. Bourdieu configura una teoría de las prácticas sociales articulada con una teoría de la sociedad, es decir construye una teoría cultural, y considera a la lógica de la distinción como el principio de organización de la vida social. Por ello sus aportes teóricos brindan para el presente estudio un marco de referencia para concebir las prácticas y analizar el espacio social como espacio intercultural, atravesado por diferencias en cuanto a la apropiación no sólo de capital económico sino además, cultural y simbólico.

Entonces la construcción de una serie de conceptos abordados desde esta perspectiva tales como campo, hábitus, estrategias, sentido práctico, capital cultural y simbólico, capital económico, posición, espacio social, violencia simbólica, estructura-estructurada y estructura-estructurante, entre otros, se articulan en una lógica analítica particular. Estos demuestran solidez y fecundidad para comprender el sentido de las prácticas de la muestra.

En efecto, la noción de *práctica* se ubica entre los distintos esfuerzos realizados dentro de la sociología actual para progresar ante la encrucijada teórica entre la lógica de la estructura social y el punto de vista del actor. En ese marco, la práctica ha sido estudiada por Bourdieu a partir de su noción de hábitus. Con ella se significa que el estudio situado en circunstancias concretas pone en juego un conjunto de códigos y de disposiciones básicas, adquiridas tempranamente, en función de la acción social de los sujetos. Este conjunto sirve fundamentalmente a la adecuación del agente en el espacio social. Así, se constituyen en agentes orientados hacia la acción, dotados de un sentido práctico, un sistema adquirido de preferencias, de principios de visión y división, de estructuras cognitivas durables y de esquemas de acción que orientan la percepción de la situación y la respuesta adaptada.

De manera que el hábitus –categoría más ampliamente tratada en el capítulo siguiente- es esa clase de sentido práctico de qué debe ser hecho en una situación dada. (Benencia, R y C. Flood, 2002). Es ese repertorio históricamente estructurado y estructurante de acciones individuales y colectivas. El concepto de hábitus le sirve a Bourdieu para establecer una teoría de la práctica que permite superar el objetivismo y el subjetivismo imperante en el análisis de las ciencias sociales. (Auyero, J, Benzecry, C, 2002)

Es un sistema de disposiciones internas de los agentes caracterizadas por su durabilidad, por el hecho de que son trasladables (pueden generar prácticas en diferentes campos), por ser estructuras estructuradas son producto del proceso de inculcación de las estructuras objetivas, y estructuras estructurantes que generan prácticas ajustadas a situaciones específicas. De manera que, al rescatar la dimensión activa de la práctica e inventiva de la práctica y las capacidades generadas por el hábitus, esta perspectiva de análisis recupera al agente social productor de las prácticas y su capacidad de invención e improvisación ante situaciones nuevas.

Asimismo las prácticas generadas por el hábitus no se realizan en un vacío social. Esta es la razón por la cual, desde esta perspectiva, la noción de campo es tan central como la de hábitus, en tanto universo social específico de conflicto y competencia por distintas formas de capital. Bourdieu entiende al campo como:

> ..."*un espacio de juego, a un campo de relaciones objetivas entre los individuos o las instituciones que compiten por un juego idéntico (...) En un campo, y esto es una ley general para todos los campos, los que poseen la posición dominante, los que tienen más capital específico, se oponen en numerosos aspectos a los recién llegados, a los que llegaron tarde, los advenedizos que no poseen mucho capital específico. Los que tienen más antigüedad usan estrategias de conservación cuyo objetivo es sacar provecho de un capital que han acumulado progresivamente*"... (Bourdieu, P, 1990:216).

Además el autor agrega que si el campo tiene una estructura, esa estructura es el estado de las relaciones de fuerzas entre los agentes que intervienen en la lucha:

> ..."*La lucha permanente dentro del campo es el motor de éste. Vemos de paso que no existe ninguna antinomia entre su estructura y su historia y que lo que define la estructura del campo tal como yo la veo es también el principio de su dinámica. Los que luchan por la dominación hacen que el campo se transforme, que se estructure constantemente*"... (Bourdieu, P 1990:219).

Sin embargo el hábitus no se realiza en un vacío, sino que -desde esta perspectiva- es

tan central como el de campo, entendido como sistema de relaciones y de posiciones. Ambos permiten comprender el sentido de una práctica.

1-a Prácticas socioculturales, hábitus y campo: una relación a manera de introducción.

A lo largo de la historia, el campo científico o el artístico han acumulado un capital -de conocimiento, habilidades, creencias- respecto de la cual actúan dos posiciones: la de quienes detentan el capital y la de quienes aspiran a poseerlo. Desde la perspectiva en cuestión se entiende que en cada campo los agentes luchan por la distribución del capital específico que ha sido acumulado durante luchas anteriores.

En este sentido Bourdieu agrega:

> ..."*las luchas que ocurren en el campo, ponen en acción al monopolio de la violencia legítima -autoridad específica- que es característico del campo considerado, esto es en definitiva, la conservación o subversión de la estructura de la distribución del capital específico. Hablar de capital específico significa que el capital vale en relación con un campo determinado, es decir dentro de los límites de este campo*"... (Bourdieu, P 2003: 120-121).

Para relacionar los conceptos de práctica, espacio social, campo, hábitus y capital habría que pensar que cada grupo tiene diversas propiedades en un tiempo concreto debido a su posición en un espacio social determinado y en un estado determinado de la oferta de los bienes y de las prácticas. El espacio social se constituye de tal manera que los grupos se ubican en él según su posición en la distribución de los dos principios de diferenciación: capital cultural y capital económico. Es importante analizar qué tipo de capital opera en cada campo, es por esto que estas dos nociones, junto con la de hábitus son altamente interdependientes o relacionales.

Es así que un capital sólo existe y funciona en relación con un campo determinado, tiene un poder y define el funcionamiento de dicho campo. En la vida cotidiana la cultura funciona como capital: objetivado -en libros, obras de arte-, institucionalizado -en diplomas y certificados-, e incorporado en el hábitus como esquemas de percepción, evaluación y acción. El principio de organización de la vida social es la lógica de la distinción. Los límites creados por los agentes son simbólicos y políticos porque expresan un estado particular de la lucha social, esto es, un estado dado de la distribución de las ventajas y obligaciones. Según Auyero y Benzecry:

> ..."*para Pierre Bourdieu, la cultura expresa y ayuda a constituir y reproducir estructuras de dominación, proceso que se vehiculiza mediante la legitimación o mistificación del poder económico y el poder político que yace en la base de estas estructuras*"... (Auyero y Benzecry, 2002:38)

La cultura es entonces un instrumento de dominación, pero también una forma simbólica por medio de la cual los seres humanos construyen una comprensión del mundo objetivo "una estructura estructurante" y provee una fundamentación lógica al orden social. Es así que, para Bourdieu, la cultura constituye y es constituida por el universo social.

Desde el modelo de organización social capitalista -para la mirada de Bourdieu- la cultura sigue todos los pasos de un proceso productivo en el campo económico: producción,

circulación y recepción. (Bourdieu, P, 1990) Como consecuencia, impone a los sujetos un intercambio desigual de bienes materiales y simbólicos. No todos los agentes se encuentran en condiciones de acceder –por no poseer capital económico- a determinado capital cultural. En consecuencia, ciertas prácticas culturales son legitimadas como superiores.

Por lo tanto el conjunto de competencias culturales y disposiciones estéticas es considerado talento natural disponible para todos y no reconocido como producto de historias específicas. Vale decir que cuando estas diferencias son percibidas a través de categorías sociales de percepción, las diferencias en las prácticas, en los bienes poseídos, en las opiniones expresadas, se convierten en diferencias simbólicas y constituyen un auténtico lenguaje es decir como signos distintivos (Bourdieu. P 1987).

Al relacionar estos conceptos con la institución escuela, Bourdieu sostiene que la estructura ideológica que la fundamenta tiende a presentarla como "neutra" y "objetiva" con respecto a las clases sociales. Sostiene que desde el punto de vista de la institución, todo está dispuesto para el triunfo escolar de los que por nacimiento poseen "la gran cultura". En este sentido introduce dos conceptos fundamentales: el de arbitrariedad cultural y el de violencia simbólica. Parte de la idea que toda cultura académica es arbitraria, es decir su validez viene dada de que proviene de la cultura de las clases dominantes, impuesta a la totalidad de la sociedad como evidente saber objetivo.

Para Bourdieu, todos los espacios interculturales –entre ellos la escuela- se encuentran atravesados por desigualdades en la apropiación tanto de capital cultural y simbólico como de capital económico. En este sentido el capital cultural contribuye al proceso de dominación al legitimar tanto diferencias culturales como naturales.

1-b-Prácticas de investigación educativa y enseñanza

Como el resto de las ciencias sociales, la investigación educativa ha llegado a ser una actividad importante y necesaria en el campo educativo, dando lugar a una disciplina académica. La expresión investigación educativa se ha constituido en una categoría en el estudio y análisis de la educación. En este sentido especialistas en el área consideran que trata las cuestiones y problemas relativos a la naturaleza, epistemología, metodología, fines y objetivos en el marco de la búsqueda progresiva de conocimiento en el ámbito educativo (Arnal J, Rincón D, Latorre, A 1992).

Asimismo con la emergencia de nuevas ideas sobre la educación -concebida como realidad sociocultural, de naturaleza compleja, singular y socialmente construida-, han surgido nuevas conceptualizaciones de la investigación educativa, denominadas interpretativa y crítica, de corte antipositivista y que suponen un nuevo enfoque en el estudio de la educación los autores arriba mencionados afirman:

> ..." *es concebida como acción intencionada, global y contextualizada, regida por reglas personales y sociales y no tanto por leyes científicas...*" (Arnal J, Rincón D, Latorre, A 1992: 35).

En tanto teorías sustantivas para el presente estudio (Sautu, R, 2005) se apela al enfoque interpretativo que concibe a la Investigación Educativa como herramienta de conocimiento en tanto acción reflexionada sobre la propia práctica. (Achilli, E 2006, Sverdlick, I, 2007; Suárez, D, 2007; Sanjurjo, L, 2008). Está inspirada e informada en los aportes teóricos y metodológicos de la investigación interpretativa en ciencias sociales. Entiende que investigar

UNIVERSIDAD NACIONAL DE RÍO CUARTO
BIBLIOTECA

en educación es comprender la conducta humana desde los significados e intenciones de los sujetos que intervienen en el hecho educativo.

Para ampliar la indagación sobre esta problemática se recurre a literatura que se vincula con el tema y se puede decir que actualmente, al menos en el campo de la Investigación Educativa, en nuestro país se problematiza y debate alrededor de la relación compleja entre investigación educativa, formación docente y prácticas de enseñanza (Achilli, E, 2006; Sverdlick, I. 2007). Un aspecto clave que preocupa y ocupa es la distancia o, en palabras de esta autora, "el diálogo cortado" entre la investigación educativa como producción de los expertos y las prácticas de enseñanza como actividad de los docentes.

Numerosos especialistas del campo de la investigación y la formación docente (Achilli, E 2006; Sanjurjo, L, 2008; Ruiz, G, 2011, Cardinaux, N, 2011) coinciden en la idea de que los docentes ocupen la posición de productores de conocimiento y puedan así acompañar en dicho proceso a sus estudiantes, en este caso a docentes en formación. Asimismo no coinciden con una forma muy extendida en investigación y formación docente en la que se presentan o se han presentado las decisiones que se toman o van a tomarse, como basadas o sustentadas en un conocimiento científico, que a su vez, se presenta como "objetivo" y por lo tanto "neutral".

Es decir, se ponen bajo el disfraz de la neutralidad decisiones justificadas con argumentaciones científicas y, de este modo, se obtura la discusión pública, se niega la posibilidad al propio docente, orientando el debate entonces hacia el exclusivo campo de los expertos. Esta cuestión es, de hecho, uno de los puntos sobre los que se asientan las críticas a las políticas neoliberales –en general- y a las últimas reformas educativas –en particular- por su implicancia en la disociación "conocimiento experto" vs. "conocimiento práctico" (Ley Federal de Educ. 24.195/95). En línea con esa disociación, la discusión respecto de la concepción sobre el docente en las reformas educativas fue relegada a una falsa antinomia "profesional" vs. "técnico". Aunque –según la literatura sobre el tema- tampoco están superadas actualmente las dicotomías entre lo objetivo y subjetivo; o entre la teoría y la práctica, tal como Bourdieu entiende se ha venido trabajando en el campo de las ciencias sociales.

Parece existir sí un amplio consenso, si se atiende hoy al conocimiento profesional y educativo, en considerar que la intervención no debe estar reducida a un conocimiento técnico o instrumental, de carácter aplicacionista, tal como se entiende en un principio sino que involucra actuaciones críticas, estratégicas y reflexivas que resultan de una dialéctica constante entre la teoría y la práctica social.

Sin embargo, aún la concepción de la práctica profesional del investigador como aplicación de un conocimiento disciplinar elaborado en el contexto científico que se traslada para dar solución a un problema práctico, tal como es entendido desde un principio, constituye todavía una concepción dominante, una práctica arraigada en las ciencias de la educación en general. En tanto para Ingrid Sverdlick (2007) parece que en las escuelas se continúan evidenciando dos lógicas que no encuentran aún la manera de articularse o complementarse.

Para esta autora subsisten todavía, por un lado, lo que podría decirse una cultura empírica práctica y, por otro, una cultura académica científica que apenas se vincularían entre sí. Quizás donde mas intersecten sea en el espacio de la enseñanza a los alumnos, en ese espacio de la disciplina donde está puesto en juego lo académico-científico en el contenido de la disciplina, y está puesta en juego también la cultura empírico-práctica del docente cuando intenta enseñar los contenidos de la misma.

Por otro lado, la práctica de los movimientos alternativos se dirige contra la instrumentalización del trabajo profesional para fines de lucro, contra la movilización de la fuerza de trabajo por presiones del mercado, contra la extensión de la compulsión a la competitividad y al rendimiento hasta dentro de la misma escuela.

En tanto, para Rivas Flores y Daniel Suárez (2007) el auge de la metodología cualitativa y etnográfica en educación, posiciones desde donde se considera conveniente abordar la compleja trama educativa, ha brindado valiosos aportes para interpretar lo que sucede al interior de las experiencias escolares. De modo que para estos autores, en el ámbito de la investigación educativa, se está asistiendo a una concepción más abierta y flexible sobre lo que significa investigar para los profesionales de la educación, aquellos comprometidos con la resolución de problemas que se plantean en la propia realidad educativa.

Siguiendo la línea de Ingrid Sverdlick en relación a lo que se espera de los docentes formadores:

> "*Se trata entonces de constituirse/reconstruirse como actores sociales imprescindibles. Ya no en la parte de la cadena de producción que los colocaba como meros transmisores de una cultura superior, sino en la complejidad que la tarea de enseñar supone. Un docente que se considera a sí mismo capaz de producir conocimiento, puede interrogarse sobre sus prácticas y argumentar en la construcción del currículum, ¿qué enseñar, por qué, por qué no, para qué?* (Sverdlick, I. 2007: 189)

Por otro lado, desde el punto de vista de la Didáctica, y en su trayectoria como disciplina se puede decir que la misma no ha sido demasiado diferente a lo sucedido con otros espacios de conocimiento al interior mismo de las ciencias sociales. Se hace referencia a un conocimiento "experto" generado por especialistas, y fundamentalmente "neutral" y "objetivo" para cumplir criterios científicos. La Didáctica, como conocimiento sistemático acerca de la enseñanza, ha tenido durante mucho tiempo, un desarrollo especialmente normativo. En este sentido expresa:

> "*se esperaba que desde ella se nos dijera cómo hacer, se nos ofrecían recetas aplicables a toda situación de enseñanza, sea cual sea el grupo de alumnos y las características del contenido a enseñar*" (Sanjurjo, L 2008: 105)

En los planes de formación docente y desde una visión tradicional se ha establecido una relación lineal y mecánica entre teoría del aprendizaje y técnicas a aplicar. La teoría conductista acerca del aprendizaje y lo que se conoce por tecnicismo o pedagogía por objetivos ha agudizado esta concepción lineal y mecanicista de la enseñanza.

Al respecto la misma autora considera:

> *"si admitimos la complejidad de la enseñanza y que la misma es llevada a cabo por un profesional que toma decisiones fundamentadas y contextualizadas, evaluando cada situación, sabemos que las recetas son infructuosas"* (Sanjurjo, L 2008:106)

En este sentido es necesario reconsiderar las decisiones didácticas que toma el docente en diferentes momentos. Ahora bien, debe saber para ello (aunque esto no siempre es así) que dichas decisiones siempre suponen un fundamento. Al decir de Sanjurjo, suponen un sustento que proviene de un conocimiento *teórico, experiencial* o posiblemente provenga de creencias internalizadas *acríticamente.* Conocer dichos fundamentos a través de la inclusión de procesos más auto reflexivos, centrados en la propia práctica, y convertida ésta en objeto de conocimiento, tal vez ayude a comprender acciones, sentidos y permita re-orientar la misma a

la luz de su propuesta didáctica para la enseñanza de la investigación.

Dice Liliana Sanjurjo:

> ... *" Si un docente enseña a sus alumnos sólo a través de informaciones verbales, o los hace interaccionar con los contenidos, con o sin intervención de su parte, subyace a cada una de esas modalidades de resolver el trabajo en el aula una concepción acerca de cómo se produce el aprendizaje, cómo concretarlo, qué es el contenido curricular y qué es la enseñanza"* (Sanjurjo, L. 2008: 103*).*

Esto parece resultar clave en la mejora de las prácticas de enseñanza. Una de las líneas de investigación que emerge como alternativa y búsqueda de este propósito, sería la de mirar la propia práctica docente, es decir, realizar una mirada reflexiva del docente sobre su hacer y las creencias sobre ese hacer.

A través del análisis de aportes teóricos que sirven como antecedentes se puede entrever que en las prácticas escolares estaría legitimada la función de transmitir conocimiento pero dicho conocimiento estaría producido fuera de ella.

De la misma manera, parecen mantenerse fuera del saber de la escuela -o al menos sin saber qué hacer y cómo- algunas problemáticas que hoy atraviesan el campo de la enseñanza como la exclusión y el fracaso escolar. No se involucran en el debate o por lo menos no lo hacen explícitamente desde todos sus agentes en un intento de desentrañar los mecanismos de producción y reproducción que generarían estos procesos.

De manera que la cuestión que se acaba de enunciar implica un posicionamiento más allá de decisiones técnico-metodológicas; supone una posición epistemológica y política sobre la producción, el uso y difusión de la información y el conocimiento. Es la escuela el espacio institucional en donde el conocimiento se pone en juego en el proceso de interacción entre prácticas docentes y alumnos; entre docentes y sus prácticas; entre alumnos y otros actores institucionales. Puede decirse también entre los alumnos, esto es docentes en formación y el contexto sociocultural en el que despliegan sus prácticas a la luz de problemáticas que los interpelan.

En cuanto la perspectiva de investigación no se limite sólo a describir, se afirma el carácter político de la investigación, en tanto la práctica investigadora no está aislada en la sociedad, más bien, expresa los valores, creencias y esperanzas sociales de los agentes involucrados.

Para las perspectivas críticas en educación, a diferencia de la concepción positivista de la ciencia que pretende la existencia de una realidad social a semejanza de la realidad física, el mundo social no se compone solo de las manifestaciones observables. La interpretación subjetiva de los acontecimientos tal como lo podrían expresar los participantes, en este caso los docentes formadores –el significado que tiene para quienes lo viven- conformaría otra dimensión sin la cual no es posible comprender los hechos sociales. Es así que tanto los hechos observables como las interpretaciones subjetivas enmarcadas ambas en un contexto, constituyen la complejidad de los fenómenos sociales.

Asimismo sostienen que frente al avance y retorno de teorías legitimadoras del orden y la dominación en la sociedad, adquiere hoy importancia el desenmascaramiento de las falacias subyacentes en los supuestos y la desnaturalización de la lógica discursiva hegemónica que, apoyados en los desarrollos de la biología y la genética por ejemplo, postulan y justifican las jerarquías y desigualdades de los sujetos y los grupos.

Esto supone entender desde la formación docente, desde los espacios de investigación educativa, que la función esencial de la institución escolar, mediatizada a través de las prácticas de sus agentes, es la función pedagógico-didáctica, ya que el calificativo de "educativa" remite a investigar en este campo para transformar prácticas profundamente arraigadas en lo instrumental y en la teoría desvinculada de la práctica, tal como lo alerta Bourdieu.

Daniel Suárez (2007) sugiere para la investigación educativa "*una metodología de las humanidades*". Una de sus expresiones es la "*investigación narrativa de experiencias pedagógicas*", que es realizada por el propio docente, en la que narra e interpreta una situación de enseñanza y de aprendizaje que él mismo ha diseñado, desarrollado y evaluado. De alguna manera, el relato pedagógico deja entrever el sentido y el significado que el autor le atribuye a la vivencia. En este caso es posible percibir cómo los docentes narradores ponen de manifiesto y problematizan sus propias perspectivas al tiempo que, según Suárez, muestran desplazamientos durante el proceso. Al respecto afirma:

> "*demuestran desplazamientos respecto de las caracterizaciones más cristalizadas, estereotipadas y difundidas dentro del campo pedagógico y escolar*" (Suárez, D, 2007: 101).

Es decir, son maneras de documentar y repensar no sólo las prácticas, sino también el contexto socio-cultural y económico, o sea la estructura-estructurada donde estas prácticas tienen lugar. A la luz del pensamiento de Bourdieu se podría decir que el docente es un agente que reflexiona en el marco de los condicionantes que impone la estructura, pero que desde allí, intenta transformaciones - estructura estructurante-. Es decir, son estrategias de los agentes que, desde un margen de acción, intentan producir cambios al nivel de la estructura-estructurada.

En síntesis, la investigación educativa que apunta a la reflexión sobre el hacer, sobre la acción misma, es una forma válida de generar conocimientos pertinentes al campo de la enseñanza ya que son producidos por los propios docentes. Es decir, son generadores de conocimiento pertinente al campo de las prácticas de enseñanza.

Según Daniel Suárez (2007) los investigadores educativos, en su gran mayoría, se mueven en las tradiciones antes detalladas, haciendo explícitos los propósitos no sólo de problematizar los principios, criterios y convenciones instituidos para producir conocimientos válidos acerca de la enseñanza escolar, sino también de reconstruir e interpretar sus voces, palabras, comprensiones y emociones en espacios de elaboración conjunta de conocimientos educativos y pedagógicos.

En definitiva estos modos de indagar y nombrar el mundo escolar nacen como alternativa a los modos establecidos de producción, circulación y consumo de conocimiento educativo (Suárez, D, 2007).

1-c- Prácticas y problemáticas socioeducativas actuales

Otra de las inquietudes que han motivado el presente trabajo es comprender cómo entienden los docentes formadores a la inclusión socio-educativa en un contexto de fragmentación y exclusión creciente, de qué manera conciben "lo social" , cómo esto es atendido desde las prácticas de Investigación en vistas a la formación de futuros docentes de la especialidad. En otras palabras, ¿cómo se prepara a los "nuevos" docentes para el desafío que supone la diversidad?

En primer lugar es necesario aclarar que particularmente en la Argentina la negación de toda diferencia caracteriza una primera etapa en la democratización de la enseñanza. Es decir, desde su misma fundación, la escuela como institución, ha tenido dificultades para trabajar con la diferencia.

Históricamente la tendencia principal ha sido la de equiparar igualdad con homogeneidad. Si los ciudadanos son iguales ante la ley, la escuela contribuye a generar esos ciudadanos homogeneizando a los sujetos, independientemente de sus diferencias culturales. Es la encargada de homogeneizar, de igualar, de crear hábitus. En el marco de los contextos globales de exclusión antes mencionados, en la década del 90 con la implementación de la Ley Federal de Educación (1993), se propone incorporar las diferencias culturales desde la enseñanza de la tolerancia, el respeto y la no discriminación. Desde aquel momento el discurso del respeto a la diferencia, a la diversidad, inunda el vocabulario de los docentes, de las instituciones educativas y de la mayoría de los proyectos educativos institucionales.

Sin embargo, la distribución de conocimientos que hace la escuela se realiza sobre la base de la cultura dominante a través de las materias, del currículo, de un sistema de normas y de exámenes como medio de legitimación de veredictos escolares, sin tener en cuenta que los niños y jóvenes entran a la escuela con desigual capital cultural (Bourdieu, P 1987).

La historia de la educación en Argentina puede decirse ha tenido desde sus orígenes y aún conserva un carácter altamente homogeneizador, pero es necesario que se consideren los profundos cambios socio-culturales, políticos y económicos, si bien globales también locales, que han impactado en las escuelas de manera particular, y también de manera particular son percibidos por los docentes. No es posible entonces pensar los procesos educativos como ajenos a esos vertiginosos cambios.

Desde la mirada de Bourdieu, estos cambios –colectivos- se inscribirían de alguna manera en el cuerpo de los docentes –individual-, en sus percepciones, creencias, acciones es decir formarían el hábitus. Dichos cambios en diferentes campos: sociales, culturales, políticos, económicos se inscribirían físicamente, en el cuerpo de los docentes, pero también a nivel simbólico, dando lugar a representaciones sociales. Según el autor que en entrevista con Lois Wacquant expresa:

> ... *"la doble y oscura relación entre los hábitus, sistemas perdurables y transponibles de esquemas de percepción, apreciación y acción resultantes de la institución de lo social en los cuerpos, y los campos, sistemas de relaciones objetivas que son el producto de la institución de lo social en las cosas o en mecanismos que poseen la casi-realidad de los objetos físicos. Y, desde luego, todo aquello que surge de esta relación, a saber, las prácticas y las representaciones sociales*"... (Wacquant, L 1995:87)

Entre los interrogantes podríamos preguntarnos ¿de qué manera son entendidos y atendidos estos cambios desde las prácticas de investigación? Sería esperable que en contextos generales de exclusión, los docentes, reflexionen sobre sus propias prácticas y revisen el criterio homogeneizador con el que surge la escuela, pero también aquella formación docente que prepara para el encuentro con una población homogénea inexistente.

Entonces, las diferencias, la diversidad como realidad social y cultural, necesita ser integrada a la vida escolar. Esto constituye hoy un aspecto clave para la práctica docente y un

objeto de reflexión y conocimiento pertinente para la investigación educativa.

En consecuencia, los cambios antes mencionados han penetrado en la estructura social argentina y se han instituido también en la institución educativa, en tanto institución social, en las prácticas sociales de los docentes pero también de los alumnos.

Estos alumnos llegan a la escuela con determinado capital económico (ocupación e ingresos de los padres) y cultural (libros, nivel de escolaridad de los padres, disposiciones adquiridas). En el ámbito escolar se distribuye un determinado capital cultural y se reconvierte el capital cultural incorporado en la familia por capital escolar. La lógica del campo educativo privilegia determinados capitales, quien no posee una cantidad definida de capital económico y de capital cultural difícilmente pueda participar del juego educativo.

Entonces, es la acción pedagógica la que debe organizar las condiciones de enseñanza para que los alumnos logren apropiarse críticamente de los saberes que se definen como relevantes. Asumir dicha tarea significa reconocer que la apropiación del saber relevante de una cultura no es una consecuencia directa de las capacidades individuales de los alumnos, se requiere para ello organizar las condiciones de enseñanza de manera que dicha apropiación resulte posible a toda la población.

En relación a la práctica docente en la investigación educativa, ésta trabaja centralmente con el conocimiento. Ingrid Sverdlick afirma:

> *"la práctica docente trabaja con el conocimiento, ya sea para producirlo, reproducirlo, recrearlo y/o transmitirlo. También puede decirse que el sentido y el significado del pensamiento y la acción individual sólo pueden comprenderse en el contexto histórico y social de su producción, mientras que ese pensamiento y acción están contribuyendo a la formación de los contextos sociales e históricos"* (Sverdlick, I 2007: 187).

Un docente que se considera a sí mismo capaz de producir conocimiento:

> *"puede interrogarse sobre sus prácticas y argumentar en la construcción del currículum, ¿qué enseñar, por qué, para qué* (Sverdlick, I. 2007: 189)

Atender a la diversidad sociocultural actual implica dar cabida en la escolarización a todos los sujetos, preservando y respetando las diferencias culturales. Se puede decir entonces que obviar las diferencias y abordar procesos educativos masivos, soslayando los problemas culturales y las desigualdades socioeducativas, promueve una relación dialéctica entre analfabetismo y pobreza.

En consecuencia las desigualdades que generaría el sistema escolar en los destinos de los alumnos que ingresan con otro capital cultural ejercería en términos de Bourdieu una "violencia simbólica", con la cual las construcciones sociales que se producen desde dentro o desde fuera de la escuela, adquieren una eficacia específica que estaría incidiendo en los destinos y en los logros de niños y jóvenes provenientes de posiciones diferentes en el campo social.

Sin embargo la escuela parece mantenerse aún fuera del análisis de la problemática del fracaso, de la deserción, es decir no se involucra en el debate o por lo menos no lo hace explícitamente en un intento de "develar" los mecanismos de producción y reproducción de la institución escuela, a través de las prácticas de sus agentes, en relación a la creciente desigualdad social, transformándose así, tal como la concibe Bourdieu, en legitimadora de

espacios sociales de diferencias o jerarquías sociales.

En relación al sistema de enseñanza, desde una mirada crítica Bourdieu y Passeron expresan que puede ocurrir que un sistema de enseñanza sea tanto más capaz de disimular su función social de legitimación de las diferencias de clase, bajo su función técnica de producción de calificaciones, cuando menos pueda ignorar las exigencias perentorias del mercado de trabajo. Insisten en que las sociedades modernas obtienen cada vez más de la escuela la producción de individuos cada vez más cualificados, es decir, mejor adaptados a las exigencias de la economía (Bourdieu y Passeron,1985).

Aún más adelante en su historia personal como investigador de lo social, Bourdieu sigue entendiendo a la escuela como legitimadora de espacios sociales de diferencias o jerarquías sociales pero también, como un espacio social privilegiado de violencia simbólica (Bourdieu, P. 1987).

Para éste la escuela aparece como instrumento de la dominación y de inculcación de *hábitus* que legitiman su carácter arbitrario en último término por la fuerza. Para él, el Estado selecciona una parte del universo cultural y de valores que es el que estaría vinculado a los grupos dominantes pero no toma conocimientos ni valores comunes a toda la sociedad. Estos (los conocimientos y valores) son expresados en un currículo oficial que es la manifestación de los grupos dominantes, silenciando las voces de los que están fuera de esta cultura. Es decir existiría una especie de imposición e inculcación en términos de poder de un arbitrario cultural, lo que podría denominarse en términos del autor un espacio social privilegiado de violencia simbólica.

No obstante, mientras Althusser (1970) desde las teorías sociales reproductivistas, insiste en los aspectos estructurales, y ve a la escuela como aparato ideológico del Estado, Bourdieu, más bien lo hace en relación a los mecanismos de inculcación/interiorización. Sin embargo, coinciden en que el aparato escolar ocupa un lugar privilegiado en el modo de producción capitalista.

De modo que la actividad pedagógica tendería a crear un *hábitus,* es decir, a lograría la interiorización de los principios de un arbitrario cultural, que para Bourdieu y Passeron (1985) desde sus estudios, serían capaz de perpetuarse una vez que cesa la actividad pedagógica. Expresan que la escuela intenta crear "hábitus", modos de actuar, de pensar durables y transferibles a otros campos, para ello cuenta con el espacio, el tiempo, los agentes, el material y los sujetos de la inculcación. La escuela por tanto tiende a formar esquemas de pensamiento, de apreciación, de acción que legitiman la cultura dominante y hacen ilegítima la cultura dominada.

Según Bourdieu (1987), en tanto los sujetos de la actividad pedagógica entran en la escuela con desigual capital cultural dominante y en la medida en que la escuela distribuye ese capital cultural, la acción pedagógica tiende a reproducir la estructura de la distribución social del capital cultural, lo que implica la *exclusión* de los sujetos pertenecientes a grupos o clases dominadas y esto contribuye a perpetuar la dominación y los *hábitus* de sumisión a la jerarquía que luego serán generalizados en el campo social.

Se podría decir entonces, a la luz de los objetivos del presente trabajo que, para responder a su función específica, la escuela, en la figura de los docentes formadores, deberá reflexionar sobre los vínculos dialécticos que se establecen entre la estructura (social, productiva, escolar) y las prácticas cotidianas de los docentes, es decir supondría, al decir de

Bourdieu una reflexividad epistémica, una determinada manera de mirar y analizar los condicionamientos sociales de la propia práctica, con el propósito de producir transformaciones.

Esta reflexividad será absolutamente necesaria si se pretenden mejorar y/o transformar las prácticas de enseñanza desde los espacios de formación docente, desde los Institutos Superiores de Formación, desde los espacios sociales de las investigaciones educativas, con la convicción de que una comprensión profunda del modo en que operan las tesis y estrategias del capitalismo, a nivel estructura, permitirá sentar las bases para la construcción de prácticas alternativas, es decir de sujetos reflexivos, dentro de esa estructura, pero con paradigmas y formas de entender lo social, lo cultural, orientados a la democratización social y educativa.

Por esta razón, y para que la escuela cumpla con su ideal transformador, es preciso que la propuesta pedagógica del docente en el aula, constituya una respuesta diferenciada, ajustada y específica acorde al contexto de la población escolar que recibe. Indudablemente esto está sujeto a decisiones políticas. El estado debe asumir el compromiso de una educación para todos, y de calidad, apuntalando fuertemente a los Institutos de Formación Docente en este sentido. De lo contrario, el riesgo es, acordando con Bourdieu, convertirse en reproductor de la dinámica social. En síntesis, la educación pública como política de Estado no puede quedar librada a las posibilidades individuales y materiales de sus docentes. Debe ser una cuestión de Estado.

Esta reflexión de los sujetos en la estructura ayudará a evitar o al menos reducir que se siga concretando de este modo, la relación perversa entre exclusión social y exclusión escolar. Por tanto, el no considerar el impacto global de las dimensiones económicas, políticas, sociales y culturales en relación a la escuela, generaría mayores desigualdades si no son tenidos en cuenta los puntos de partida de los niños y/o jóvenes a su ingreso en ella obstaculizando la construcción de conocimientos socialmente significativos. Es decir genera, desde el interior mismo del aula, un alto grado de discriminación que al parecer hace difícil superar la fuerte influencia reproductora de la dinámica social.

Se puede decir entonces que obviar las diferencias y abordar desde la enseñanza procesos masivos, sin atender al capital cultural con que los alumnos ingresan a la escuela, es decir, soslayar las desigualdades socioeducativas previamente existentes al ingreso escolar, promovería una relación dialéctica entre analfabetismo y pobreza.

En definitiva el desafío sería tender a la generación de prácticas docentes reflexivas en el espacio de la escuela para constituir alternativas para todos los sujetos sociales que de lo contrario quedan fuera de juego.

En consecuencia, para alcanzar la democratización de la educación es necesario que la propuesta educativa y en especial la del docente en el aula, constituya una respuesta diferenciada, ajustada y específica acorde al contexto de la población escolar que recibe. Sólo desde allí podrá avanzar ya que la igualdad en aspectos básicos es indispensable. La escuela se convierte así en generadora de posibilidades, no en exclusividad de pocos.

Avanzar en éste sentido parece ser el gran desafío en el campo de la enseñanza. Con el presente trabajo se intenta explicar y comprender qué está sucediendo hoy con las prácticas de los formadores docentes, desde qué paradigmas de investigación se posicionan los formadores

en las cátedras de Investigación Educativa y en relación a qué problemáticas se orienta a los alumnos para su investigación.

Finalmente el planteo del problema en el presente análisis gira alrededor de interrogantes tales como: ¿Cuál es la concepción implícita de "Sociedad", "Cultura", "diversidad socio-cultural" que subyace en las prácticas de los formadores en Investigación Educativa? ¿Cuál es la concepción de Enseñanza que se actualiza en la práctica de los docentes formadores? ¿Cuál es la concepción de conocimiento científico y de la investigación educativa? ¿Cómo guían en Investigación Educativa a los futuros docentes para insertarse en el campo de lo socioeducativo? ¿Qué y cómo se investiga en educación en el Nivel Superior? ¿Cuál es el paradigma dominante? ¿Cuál es el interés de conocimiento: el entendimiento y comprensión de la realidad socioeducativa o la intervención técnica? ¿Qué demandas sociohistóricas para los futuros docentes se reconocen desde las prácticas de investigación? ¿Qué oportunidades para el cambio son posibles de potenciar desde el espacio de la Investigación Educativa? Los problemas de investigación ¿cómo se vinculan con prácticas de enseñanza situadas y superadoras en el contexto áulico? ¿Cuáles son las oportunidades para el debate y la reflexión sobre las prácticas docentes?, entre otros interrogantes

2- ACERCA DE LOS OBJETIVOS, LA MUESTRA Y LAS ESTRATEGIAS METODOLOGICAS QUE SUSTENTAN EL ESTUDIO

El objetivo general del presente trabajo de investigación es analizar las prácticas de los formadores docentes en investigación educativa en el nivel superior. Asimismo, entre los objetivos específicos se encuentran aquellos orientados a discutir teóricamente sobre las prácticas de formación en Investigación Educativa en términos de la relación Estructura y Acción, identificar problemáticas analizadas desde las cátedras en cuestión, reconocer los modos de acción puestos en juego en dichas prácticas, analizar el tratamiento de la exclusión socioeducativa en las prácticas de formación en Investigación Educativa, indagar sobre las disposiciones respecto de prácticas transformadoras de la formación docente y, finalmente, proponer criterios para la implementación de prácticas reflexivas como alternativa en la formación en Investigación Educativa.

Para realizar el presente trabajo y concretar los objetivos propuestos, se parte de la idea de que la concepción y el análisis que los sujetos realizan configuran y definen las estrategias metodológicas que se llevan a cabo en cuanto a la investigación educativa. El objeto de esta investigación es social, cultural y educativo por lo que no puede ser comprendido en toda su complejidad desde una lógica cuantitativa. Comprender la realidad del aula donde el docente despliega su práctica y los sentidos de la misma, constituye una problemática compleja atravesada por distintas dimensiones que van más allá de su cuantificación. Requiere descripción, análisis e interpretación para comprender el sentido desde donde los agentes orientan sus prácticas.

Según Bourdieu en dialogo con Lois Wacquant (1995) sostiene que la división "teoría"-"metodología" constituye, por oposición epistemológica, una oposición constitutiva de la división social del trabajo científico en un momento dado. Sostiene:

> *"Creo que se debe rechazar categóricamente esta división en instancias separadas(...) porque estoy convencido de que no es posible restaurar lo concreto mediante la combinación de dos abstracciones(...). En efecto, las elecciones técnicas más "empíricas" son inseparables de las elecciones más*

"teóricas" de construcción del objeto. Siempre es en función de cierta construcción del objeto que se impone tal método de muestreo, determinada técnica de acopio o de análisis de datos, etc." (Bourdieu, P en Wacquant,, 1995:167).

Asimismo, el autor sostiene:

" la investigación es una cosa muy seria y difícil para que podamos darnos el lujo de confundir la rigidez, que es lo contrario de la inteligencia y la inventiva, con el rigor, y prescindir de tal o cual de los recursos que puede ofrecer el conjunto de las tradiciones intelectuales de la disciplina , y de las disciplinas afines, como la etnología, la economía y la historia"(...) Me dan ganas de advertir:"prohibido prohibir" o " cuídense de los perros guardianes metodológicos" (Bourdieu, en Wacquant, L, 1995:167).

De hecho y coincidiendo con el pensamiento del autor en dicha entrevista, la construcción del objeto no es algo que se lleva a cabo de una vez por todas, mediante una suerte de acto teórico inaugural, y el programa de análisis u observaciones a través del cual se efectúa dicha construcción no es un plan elaborado de antemano, como el de un ingeniero. Se trata de un trabajo de larga duración. Al respecto insiste:

"se realiza poco a poco, mediante retoques sucesivos y toda una serie de correcciones y rectificaciones dictadas por lo que llamamos la experiencia, es decir, este conjunto de principios prácticos que orientan las elecciones minúsculas y, sin embargo, decisivas" (Bourdieu, P y Wacquant, J 1995:169).

Para el sociólogo francés la noción de campo es, en cierto sentido, la estenografía conceptual de un modo de construcción del objeto que deberá regir – u orientar – todas las decisiones prácticas de la investigación. Para el autor esta noción funciona como un recordatorio. En la entrevista con Wacquant, expresa:

"debo verificar que el objeto que me propongo estudiar no este atrapado en una red de relaciones a las cuales deba la esencia de sus propiedades" (Wacquant, J, 1995:170).

De manera que a través de la noción de campo, se tiene en cuenta el primer precepto del método, que exige combatir por todos los medios, según él, la inclinación inicial a concebir el mundo social de modo realista o de manera sustancialista. Se diría que para el autor es necesario pensar en términos relacionales.

Así, la búsqueda de la comprensión implica pensar en una dialéctica metodológica de interacción sujeto – objeto que permita la comprensión desde dentro.

En el presente estudio se opta por una metodología cualitativa ya que permite seguir procedimientos más flexibles y variados para reconocer y captar sentidos y complejidad que de otra manera no sería posible.

Desde las Metodologías Cualitativas se entiende al conocimiento como una construcción en interacción permanente entre el investigador y el fenómeno que se investiga. Hay una relación interactiva entre ellos de modo que los "descubrimientos" son creados a medida que avanza la investigación. La naturaleza compleja de los fenómenos sociales sugiere que las construcciones sean depuradas a través de la interacción entre el investigador y los entrevistados.

Por otra parte, la investigación educativa se caracteriza por la complejidad

epistemológica de su objeto de estudio. No lo hace por la existencia de específicos modos de investigar. La investigación como una práctica social, tal como se la concibe en el presente estudio, se caracteriza fundamentalmente por la confrontación e interacción permanente entre teoría y empiria.

En consecuencia, la "previsión" de una estrategia metodológica desde el inicio, como *brújula ó andamiaje flexible y dialéctico* y su originalidad en cuanto a alcanzar conclusiones no implícitas en el planteo inicial, es una es una característica de las metodologías cualitativas. La confrontación teoría y empiria es uno de los desafíos esenciales en toda investigación científica, y particularmente en las ciencias sociales, de acuerdo a lo explicitado en el marco teórico referencial. Dicha confrontación se resuelve en función de diferentes modos de operar con el corpus teórico y el corpus empírico. Es decir, la manera en que se concibe el "amasar", el entretejido entre teoría y empiria.

Entonces la lógica cualitativa, que se basa en la interpretación, permite dar cuenta de un hecho en función de los significados que los agentes le atribuyen, su historia, su especificidad, sus contradicciones, sus luchas sociales, es decir que posibilita la comprensión desde dentro de los fenómenos históricos sociales. Por tanto, no se busca explicar sino comprender holísticamente, en un sentido de totalidad dialéctica.

Se puede decir que comprender implica captar el significado a la manera weberiana, el sentido que los propios sujetos le atribuyen a los fenómenos, a las acciones.

Se trata de develar el sentido de las acciones para los sujetos educadores, el tipo de subjetividad que promueven a través de su práctica, qué concepción de conocimiento se pone en juego, y cuáles para transformar instituidos desde el ámbito de la formación del profesorado. Asimismo, se trata de acceder a un conocimiento situado mediante observaciones directas en campo, de analizar e interpretar acciones y hechos vinculados directamente a las prácticas de los formadores docentes.

En este sentido, nuestro estudio se orienta por los siguientes objetivos:

Objetivo general

- Analizar las prácticas de los formadores docentes en investigación educativa en el nivel superior respecto de la construcción de problemas de investigación socioeducativos.

Objetivos específicos

- Discutir teóricamente sobre las prácticas de formación en Investigación Educativa en términos de la relación Estructura y Acción.
- Identificar las problemáticas analizadas desde las cátedras de formación Investigación Educativa.
- Reconocer los modos de acción puestos en juego en las prácticas de formación en Investigación Educativa.
- Indagar sobre las disposiciones respecto de prácticas transformadoras de la formación en Investigación Educativa.
- Proponer criterios para la implementación de prácticas reflexivas como alternativa en la formación en Investigación Educativa.

A continuación se explicitan las unidades de observación consideradas en el estudio para el logro de los objetivos propuestos.

2-a-Unidades de observación. Tipos de datos.

A través de las estrategias metodológicas empleadas se toma en consideración el

significado que aportan los sujetos a la situación de investigación.

Las unidades de observación están constituidas por:

1) *Discursos de los sujetos docentes formadores en investigación educativa.*

2) *Sujetos en interacción* -formadores y alumnos en clases y exámenes de Investigación Educativa-

Se utilizan las siguientes técnicas para recolectar los datos:

1) Ob*servación* directa de campo a los *sujetos en interacción* -formadores y alumnos- para relevar datos vinculados a los objetivos y a los interrogantes planteados desde el marco teórico que sustenta el trabajo.

2) *Entrevistas en Profundidad* a los 6 (seis) sujetos docentes -formadores a cargo de la cátedra Investigación Educativa- que conforman la muestra. En un primer momento se pone a prueba el instrumento elaborado con el que luego se recaban datos desde el decir o discurso de los docentes.

2-b-Técnicas, instrumentos y procedimientos de la Estrategia de Recolección de Datos.

Este estudio está centrado en (seis) 6 profesorados de un I.S.F.D (Instituto Superior de Formación Docente) del interior de la provincia de Córdoba desde la cátedra Investigación Educativa/Conocimiento, dispuesta en terceros y cuartos años de las carrera: Profesorados de Química, de Matemática y de Biología, que se agrupan en el área de Ciencias Naturales y Matemática, por un lado, y los Profesorados de Historia, Lengua y Literatura y Psicología, por otro lado, agrupados en el área de Ciencias Humanas y Sociales.

En el período inicial se trata de establecer relaciones estrechas con una ó dos personas respetadas y conocedoras en la primera etapa de la investigación. Estos "informantes claves" son los jefes de departamento de cada uno de los profesorados que conforman la muestra y la secretaria administrativa que brinda datos de horarios.

En términos de técnicas, instrumentos y procedimientos para la recolección de datos se atiende a lo siguiente:

_ *Observación participante*: Se emplea la Observación como *técnica*. Se observan en las clases (*procedimiento in-situ*) a los sujetos en interacción -docente y alumnos- en horas dispuestas para la asignatura Investigación Educativa/Conocimiento en los terceros años, en base al *instrumento* guía de observación elaborado de acuerdo a parámetros generales (Ver Anexo I con guía)

_ *Entrevista semi-estructurada*: El objetivo fundamental de esta *técnica* es conocer los significados, perspectivas y definiciones, es decir el *modo* en que el entrevistado -sujeto docente formador- ve, clasifica y experimenta el mundo. El *instrumento* está constituido por una guía de preguntas. De manera que el *procedimiento* fundamental es el diálogo (ver Anexo II con guía)

Con la finalidad de acercarse a los objetivos planteados se utiliza la entrevista semi-estructurada ya que permite rastrear las concepciones acerca de la apropiación del objeto de conocimiento; las representaciones acerca del conocimiento científico y de la investigación educativa, y demás cuestiones antes planteadas y contempladas en el instrumento de

recolección.

Una característica fundamental es el registro del lenguaje de los protagonistas tanto en la observación como en las entrevistas (Ver Anexo III con material de trabajo de campo). Se realiza un doble nivel de registro, atendiendo a un registro "textual" del discurso de los agentes y al mismo tiempo se realiza una evaluación de la situación en un primer paso del análisis.

2-c-Técnicas, instrumentos y procedimientos de la Estrategia de Tratamiento de los Datos

Se analizan las prácticas de los sujetos formadores en investigación educativa, datos aportados por la técnica de *observación,* de la siguiente manera:

Se identifican categorías que luego se traducen al instrumento denominado aquí como Matriz de Datos. Por otro lado a través de la técnica *entrevista* se analizan los discursos docentes, se identifican categorías y posiciones que también se traducen al instrumento elaborado y del que surge la Matriz de Datos.

De manera que se triangularán dos técnicas para obtener información. El sentido de complementar ambas técnicas es porque se considera que permiten contrarrestar las limitaciones de una aproximación a las prácticas sólo a través de los discursos del actor.

En síntesis, con la triangulación de datos recolectados a través de entrevistas y observaciones se pretende analizar coincidencias y divergencias en relación al discurso como práctica y a la práctica concreta, esto es, entre el decir y el hacer (acción) de los sujetos docentes.

En este sentido se acuerda con Strauss y Corbin (2002) quienes consideran que una teoría fundada en ciencias sociales surge de los datos y debe adaptarse y explicar lo que está pasando. Estos datos surgen de las preguntas. En síntesis, se construye lo teórico en base a lo empírico.

De manera que la operación metodológica básica en relación al papel de la teoría se hará siguiendo la línea de Strauss y Corbin (2002) desde sus bases y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Estos autores consideran que es necesario:

- Organizar la información obtenida a través de una categorización abierta.
- Buscar activa y sistemáticamente propiedades (operativizadas por el paradigma de codificación, condiciones, interacciones, estrategias y consecuencias).
- Establecer una codificación axial que relacione las categorías entre sí.
- Realizar análisis de densificación creciente. (teorizar sobre las categorías)
- Realizar integración teórica con un criterio de economía científica.

Este proceso es denominado por los autores como "microanálisis". Consideran que:

> "*Descomponer el proceso analítico es una tarea artesanal pero necesaria porque los analistas deben comprender la lógica subyacente que es lo que tratan de lograr por medio del uso de las técnicas y los procedimientos*" (Straus y Corbin, 2002:110).

Asimismo entienden que:

> ..."*el primer paso en el desarrollo de teoría es la conceptualización. Un concepto es un fenómeno al que se le ha puesto una etiqueta"(...) "También advirtamos que el nombre o etiqueta debe ser sugerido por el contexto en el que se ubica el acontecimiento"*(Straus y Corbin, 2002:116).

Es decir, a través del análisis y tratamiento de los datos y a partir de la identificación de categorías, el proceso se continúa estableciendo relaciones entre dichas categorías y realizando un análisis de densificación creciente. En síntesis, teorizando sobre dichas categorías y realizando luego una integración teórica.

De manera que todos los datos obtenidos son sistematizados y analizados a la luz del marco teórico previsto para dar cuenta de las prácticas de los formadores docentes en investigación educativa en el nivel superior.

3- SOBRE EL TIEMPO REQUERIDO PARA LA REALIZACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

Indudablemente las condiciones actuales del campo educativo para aquellos formadores que pretenden acercarse a problemáticas socioeducativas sin ser investigadores académicos, no es tarea sencilla. Este aspecto –entre otros económicos como también de carácter técnico- constituyen elementos condicionantes al momento de otorgar un tiempo "extra" para trabajar en problemáticas concretas o cotidianas.

Entonces, con tiempos más bien dilatados dadas las condiciones y recursos limitados del campo, un tanto alejados de los tiempos previstos inicialmente, se llevó adelante el presente trabajo de investigación que intenta ser un aporte a las prácticas y a la formación docente.

De esta manera, se inició el arduo proceso de lectura sobre el tema de la tesis y la elaboración del marco teórico. Tal como antes se dijera, durante el primer y segundo semestre del ciclo lectivo 2010 se realizó el trabajo de campo, mientras que el análisis y tratamiento de los datos se efectuó desde ese período hasta fines de 2012. Estos periodos mencionados también involucraron lectura, re-lectura y re-escritura de diversos borradores. Un verdadero proceso de construcción durante el que se considera se ha generado conocimiento significativo y localizado.

A continuación se desarrollan más exhaustivamente otros capítulos que apuntan a dar cuenta de los objetivos inicialmente formulados y de los interrogantes planteados. Dos de ellos – capítulos 2 y 3- de eminente carácter teórico; mientras que otros dos –capítulos 4 y 5- de carácter empírico. Finalmente un último capítulo –el 6- refiere a conclusiones y consideraciones finales sobre la problemática seleccionada atendiendo a cada uno de los objetivos propuestos para el presente estudio.

CAPÍTULO 2

LAS PRÁCTICAS SOCIALES DESDE EL ESTRUCTURAL-CONSTRUCTIVISMO

Introducción.

El propósito de este capítulo es –como indica Bourdieu en la entrevista con Wacquant- esbozar los principales conceptos que constituyen *"la estructura de su teoría del conocimiento, de la práctica y de la sociedad"* (Wacquant, L 1995: 16). Es decir, describir su visión del mundo social mediante la explicitación de conceptos claves de su teoría, tales como *campo-habitus -capital-espacio social- sentido práctico- estrategia*, entre otros, como así también, la relación que Bourdieu establece entre ellos. En tal sentido este capítulo es considerado eje fundamental para el presente trabajo, dada la pertinencia de los conceptos antes mencionados.

El pensamiento de Bourdieu se caracteriza porque intenta trascender antinomias internas de las ciencias sociales tales como conocimiento subjetivista y objetivista, análisis de lo simbólico y lo material, teoría e investigación empírica, entre otras. Asimismo, su obra influye significativamente en los últimos decenios del siglo XX en diversas disciplinas y ha recibido críticas y aceptaciones variadas como así también interpretaciones diversas.

Según Bourdieu el mundo social presenta estructuras y mecanismos ocultos tendientes a lograr su reproducción o transformación, por lo que los hechos sociales posibilitan dos lecturas; la primera ve a la sociedad como una estructura objetivada, en los objetos y las instituciones –en las cosas- y la segunda, subjetivada, en las mentes de los individuos, es decir, en los esquemas mentales y corporales. De esta manera procura explicar y comprender las relaciones y las diferencias que se producen al interior de la sociedad.

La propuesta teórica del sociólogo francés se presenta desde los aportes de las distintas obras de su autoría, incorporando, además, la mirada crítica y especializada de estudiosos del pensamiento y de la producción sociológica bourdieusiana.

Las fuentes que se emplean para el análisis de las prácticas sociales, giran alrededor de tres niveles: desde una primera fuente de información, es decir, el pensamiento de Pierre Bourdieu, a la luz de la traducción de textos originales; otra fuente está dada por Lois Wacquant, quien desde el texto *Respuestas Por una Antropología Reflexiva* (1995), media entre sus alumnos de un taller de Sociología en Chicago y el pensamiento de Bourdieu. En algunas oportunidades lo hacen desde los textos originales del autor, en otras, desde el diálogo directo entre Wacquant con Bourdieu, intentando abrir vías de acceso a la lógica que rigen los principios de la práctica científica del sociólogo. Asimismo, en este nivel de análisis se incluye también a George Ritzer (1998) desde la Teoría Social Contemporánea alrededor del debate Acción-Estructura y se rescata la tradición sociológica de Pierre Bourdieu al respecto.

Finalmente, el análisis de las prácticas sociales se centra en la mirada de intelectuales argentinos que interpretan la perspectiva de Bourdieu tales como el Mgter Pablo Tovillas, Docente de la carrera Sociología de la Facultad de Ciencias Sociales (UBA) y la Dra. Alicia Gutiérrez, Doctora en Sociología por L'Ecole des Hautes Etudes en Ciences Sociales de Francia.

La tradición sociológica en el enfoque de Pierre Bourdieu

El deseo de superar la oposición entre objetivismo y subjetivismo, por considerar que dicha oposición es falsa, es lo que le da impulso a la teoría de Bourdieu. Según Ritzer, Bourdieu señala la intención de superar la oposición entre objetivismo y subjetivismo. (Ritzer, G, 1998). Por un lado en cuanto a las tradiciones sociológicas, Bourdieu ubica en el campo del objetivismo a Durkheim y su estudio de los hechos sociales; al estructuralismo de Saussure; a Levi-Strauss y a los marxistas estructurales. En tanto critica estas perspectivas por centrarse en las estructuras objetivas e ignorar el proceso de la construcción social mediante el cual los actores perciben, piensan y construyen las estructuras para luego actuar sobre esa base. Asimismo, sostiene que los objetivistas ignoran la acción y el agente.

Por otro lado, considera la fenomenología de Schutz, el interaccionismo simbólico de Blumer y la etnometodología como ejemplos de subjetivismo centrados en el modo en que los agentes piensan, explican o representan el mundo social ignorando las estructuras objetivas en las que esos procesos existen. También hace una crítica a estas teorías ya que, según él, se centran en la acción e ignoran la estructura. Se continúa más adelante este debate desde la perspectiva integracionista de Bourdieu que, según Ritzer, se concentra en la relación dialéctica entre las estructuras objetivas y los fenómenos subjetivos.

Siguiendo a Ritzer (1998) el interés de Bourdieu por la dialéctica entre la estructura y el modo en que las personas construyen la realidad social está suscripto, en parte, en una perspectiva estructural, pero una que difiere del estructuralismo de Saussure y Levi-Strauss, así como del marxismo estructural. Por tanto, Bourdieu cree que las estructuras objetivas son independientes de la conciencia y la voluntad de los agentes, que son capaces de guiar y constreñir sus prácticas o sus representaciones.

Al mismo tiempo Bourdieu adopta una postura constructivista que le permite analizar la génesis de los esquemas de percepción, pensamiento y acción, así como de las estructuras sociales. Sin embargo, dado que Bourdieu se esfuerza por vincular el estructuralismo y el constructivismo, Ritzer considera que habría en su trabajo un sesgo hacia el estructuralismo. Por ello, según Ritzer se considera a Bourdieu un *posestructuralista.*

A modo de síntesis se puede decir que para Ritzer habría en Bourdieu más continuidad con el estructuralismo que con el constructivismo. Al respecto sostiene:

> *"el constructivismo de Bourdieu ignora la subjetividad y la intencionalidad. Cree importante incluir dentro de la sociología el modo en que las personas, sobre la base de su posición en el espacio social, perciben y construyen el mundo social. Sin embargo, la percepción y la construcción que tienen lugar en el mundo social es animada y constreñida por las estructuras. Podemos situar su interés primordial en la relación entre las estructuras sociales y las estructuras mentales"* (Ritzer, G,1998:501)

Según el análisis que realiza Ritzer hay un esfuerzo de parte de Bourdieu que sería el núcleo central de su trabajo: vincular subjetivismo y objetivismo. Para ello interrelaciona dialécticamente dos conceptos: hábitus y campo. En tanto el hábitus existe en la mente de los actores, los campos existen fuera de sus mentes.

Las sociologías de la estructura y la acción.

Ritzer señala que el debate en la cuestión *estructura y acción* abordada por Bourdieu y otros sociólogos ha llegado a ser considerado un problema básico de la teoría social

contemporánea, ya que si bien existen algunos consensos -que Ritzer plantea como "aparentes"-, también se dejan entrever diferencias en su interior.

En relación a la integración Acción-Estructura, desde la teoría sociológica contemporánea, además del aporte de Bourdieu en cuanto a la distinción entre habitus y campo, George Ritzer sostiene que se destacan: la teoría de la estructuración de Antony Giddens (1979,1982,1984) y los esfuerzos de Habermas por integrar el mundo de la vida y el sistema (1984, 1987), entre otros. Según Ritzer la perspectiva de Giddens es comparable a la de Bourdieu en muchos sentidos y por sus similares ambiciones. En su teoría de la estructuración Giddens se esfuerza por integrar también la acción y la estructura. Esto se puede analizar en su obra *The Constitution of Society* (1984) donde sostiene que en ningún caso la estructura determina la acción o viceversa.

Ritzer considera que se aprecia en Giddens una "poderosa influencia" de Marx que puede vislumbrarse también en la obra de 1984 antes mencionada, al considerar que los hombres hacen su propia historia pero no como ellos quieren sino bajo circunstancias dadas y heredadas del pasado.

Así, la teoría de Marx sería sólo una de las muchas influencias teóricas en la obra de Giddens. Ritzer considera a la teoría de la estructuración como:

> *"extraordinariamente ecléctica(...) examina una amplia gama de teorías que parten del actor/individuo o de la sociedad/estructura y rechaza ambas alternativas extremas*" (Ritzer,G, 1998:492).

Giddens desde su teoría de la estructuración afirma que el dominio básico del estudio de las ciencias sociales no es ni la experiencia del actor individual, ni la existencia de cualquier forma de totalidad social, sino las prácticas sociales ordenadas a través del tiempo y en el espacio. Así, la acción y la estructura no pueden concebirse por separado. Se encuentran intrincadas en toda actividad o práctica humana.

Ahora bien, para Giddens estas prácticas deben ser consideradas como recurrentes. Es decir, las actividades no son creadas por los actores sociales sino continuamente recreadas por ellos a través de los diversos medios por los que se expresan a sí mismos como actores. Por medio de sus actividades los agentes producen las condiciones que hacen posibles esas actividades.

Así, no es la conciencia la que, mediante la construcción social de la realidad, produce las actividades, ni es la estructura social la que las crea. Las personas, en su expresión como actores se implican en la práctica y, mediante esa práctica, se producen la conciencia y la estructura.

En cuanto a un concepto de *estructura*, Giddens la define como "propiedades estructuradoras". Es decir la estructura se hace posible debido a la existencia de normas y recursos. Así, para él, las estructuras *per se* no existen en el tiempo ni en el espacio. Los fenómenos sociales tienen la capacidad, según él, de "pasar a estar estructurados". Entonces la estructura sólo existe *en y mediante* las actividades de los agentes humanos.

De esta manera Giddens no sigue la pauta al estilo de Durkheim de considerar las estructuras como externas y coercitivas para los sujetos.

Por otro lado, al definir el concepto de *estructuración sostiene* que la constitución de los agentes y de las estructuras no son un dualismo sino una dualidad. Es decir dos conjuntos independientes. Por cuanto las propiedades estructurales de los sistemas sociales son un medio y un producto de las prácticas que organizan recurrentemente. (Ritzer,G, 1998)

Entonces para Giddens, la acción y la estructura constituyen una dualidad, no pueden existir una sin la otra.

Según Ritzer puede afirmarse que la preocupación central de Giddens es el proceso dialéctico mediante el que se producen la práctica, la estructura y la conciencia. Así, Ritzer expresa:

> "A *Giddens le preocupa la conciencia o reflexividad(...) analiza la cuestión de la acción y la estructura con un enfoque dinámico, procesual e histórico"* (Ritzer, G, 1998:493)

Ahora bien, en cuanto a reflexividad o ser reflexivos, para Giddens, no lo son sólo los actores sociales entre ellos los investigadores que los estudian. Por ello aporta sus ideas sobre la "doble hermenéutica". Para él, tanto los actores sociales como los sociólogos utilizan el lenguaje. Los actores lo utilizan para explicar lo que hacen y los sociólogos lo emplean para dar cuenta de las acciones de los actores sociales.

Si se retorna a la perspectiva de Bourdieu –según Ritzer (1998)- el análisis radica en que las estructuras objetivas forman para él la base de las representaciones y serían las "construcciones estructurales" que influyen en las interacciones, pero estas representaciones deben también atenderse si se desea explicar las luchas cotidianas, individuales y colectivas, que transforman o preservan estas estructuras.

De acuerdo a Ritzer (1998), para evitar el dilema objetivista-subjetivista, Bourdieu se centra en la *práctica*, a la que considera como producto de la relación dialéctica entre la acción y la estructura. Es decir que, según se discuten más adelante, las prácticas no están para Bourdieu objetivamente determinadas ni son el producto del libre albedrío.

La perspectiva sociológica general de Pierre Bourdieu

Las nociones fundamentales del pensamiento de Bourdieu se derivan en su gran mayoría de la tradición filosófica. No obstante, analiza de manera original la mayoría de las cuestiones clásicas tratadas por la filosofía general. Categorías como el sujeto, el cuerpo, la acción práctica, la libertad, la violencia, lo universal son concebidas de manera diferente, ya que a su criterio la tradición filosófica, hasta ese momento, tergiversa el abordaje de los filósofos, en tanto se ocupan más de realidades sustanciales que de relaciones objetivas. Por tanto se ocupa de una filosofía de la ciencia social que llama *relacional*, ya que otorga la primacía a las relaciones objetivas y subjetivas, considerando que hay que conquistar, elaborar y validar a través de la labor científica. (Bourdieu y Wacquant, 1995)

Asimismo es importante destacar que, al incorporarse la dimensión histórica por parte de Bourdieu, se abre un camino de análisis muy importante para la investigación sociológica. Por lo tanto, este enfoque considera como principios de estructuración de prácticas, no sólo a la posición –y la trayectoria de la misma- que ocupa el agente en el sistema de relaciones (sistema que, por otra parte, logra un mayor nivel de explicitación y con ello un mayor refinamiento en los instrumentos de análisis, a través de la noción de campo), sino también a los habitus incorporados por el agente, en cuanto esquemas de percepción, de evaluación y de acción incorporados en sus trayectorias de vida.

Entre las nociones que Bourdieu introduce en el vocabulario de la sociología están la de espacio social y campo de poder. Según él lo hace para romper con la tendencia a pensar el mundo social de manera sustancialista. En sus palabras:

> *"...La noción de espacio contiene, por sí misma, el principio de una aprehensión relacional del mundo social (...)los seres aparentemente visibles, individuos o grupos, existen y subsisten en y por la diferencia, en*

tanto ocupan oposiciones relativas en un espacio de relacione... "(Bourdieu P, 2007:47)

Es necesario señalar que Bourdieu retoma, de una larga tradición estructuralista, el modo de pensamiento relacional que identifica lo real con relaciones, por oposición al pensamiento sustancialista, visión común del mundo social que solo reconoce como realidades aquellas que se ofrecen a la intuición directa: el individuo, el grupo, las interacciones

Para el autor, tanto el objetivismo como el subjetivismo constituyen modos de conocimiento teórico es decir, modos de conocimiento de sujetos de conocimiento que analizan una problemática social determinada, igualmente opuestos al modo de conocimiento práctico que es aquel que tienen los individuos "analizados" –los agentes sociales que producen su práctica- y que constituye el origen de la experiencia sobre el mundo social (Bourdieu y Wacquant, 1995).

Para Bourdieu las oposiciones generadas por los abordajes subjetivista y objetivista escinden dimensiones de la realidad social que deberían estar integradas: el sujeto desprendido de la sociedad, la estructura externa separada de las estructuras interiorizadas, la libertad individual de las coerciones sociales.

Ambas maneras de abordar lo social son igualmente parciales para Bourdieu. Por una parte el modo de pensamiento objetivista rescata las relaciones objetivas que condicionan las prácticas (el *sentido objetivo*), pero no puede dar cuenta del *sentido vivido* de las mismas, ni de la dialéctica que se establece entre lo objetivo y lo subjetivo. Por otra parte, el modo de pensamiento subjetivista toma en cuenta el sentido vivido de las prácticas, las percepciones y representaciones de los agentes, sin considerar las condiciones sociales y económicas que constituyen el fundamento de sus experiencias (Bourdieu, 1987).

Desde su perspectiva Bourdieu entiende que la sociedad es un espacio social donde los agentes ocupan distintas posiciones y poseen distintos tipos de capital. Asimismo considera que existen campos sociales con diversos grados de autonomía entre unos y otros. La concepción del espacio social es como un lugar conflictivo en el cual los agentes y grupos se encuentran divididos por una distribución desigual de los capitales. Bourdieu se aboca, entre otras cuestiones, a estudiar la distribución desigual del capital cultural bajo la forma de capital escolar y del capital cultural heredado.

Es así que para Bourdieu existen dos principios fundamentales de estructuración del espacio social: no sólo el económico, también el cultural. Distingue -según Tovillas,(2010)- al menos cuatro especies de capital-concepto que será explicitado más adelante-:

- El capital económico, compuesto por los distintos factores de la producción y los bienes económicos que produce: ingreso, patrimonio, bienes materiales;
- El capital cultural, que puede existir en *estado incorporado* como disposiciones duraderas del organismo, en *estado objetivado* bajo la forma de bienes culturales y, en *estado institucionalizado* como puede ser el título escolar.
- El capital social, conformado por el conjunto de relaciones sociales de las que dispone un sujeto o grupo y, finalmente,
- El capital simbólico que no constituiría una especie particular de capital sino que toda especie de capital (económico, cultural y social) tiende a funcionar como capital simbólico cuando obtiene un reconocimiento explícito o práctico.(Tovillas, P, 2010)

Por tanto para Bourdieu la posición diferenciada de los agentes y los grupos en el espacio social estructurado depende del volumen del capital con que cuenten. El capital económico y el capital cultural conforman las dos fuentes de diferenciación. Así la sociedad debe ser concebida como un espacio de diferencias que definen las posiciones ocupadas por los sujetos y grupos sociales.

Esta complejización del espacio social permite descubrir la existencia de fracciones y distinciones de clases dentro de una estructura que, para la matriz bourdieusiana, no puede ser definida por una sola variable o propiedad ni por la suma de propiedades, sino que debe ser comprendida como:

> *"la estructura de relaciones entre todas las propiedades y el peso que cada capital posee en cada campo social particular y la posición del agente o grupo en dicha estructura de posiciones jerarquizadas"* (Tovillas, P 2010:55)

Es así que la clase social no se define por una o varias propiedades sino por la estructura de relaciones entre todas las propiedades.

Esta actitud lleva necesariamente a sustituir la relación ingenua entre el *individuo y la sociedad*, por la relación construida entre los dos modos de existencia de lo social según Bourdieu: las estructuras sociales externas, o lo social hecho cosas, plasmado en condiciones objetivas, y las estructuras sociales internalizadas, o lo social hecho cuerpo, incorporado al agente (Gutiérrez, Alicia, 2005).

Así, para Bourdieu las estructuras sociales existen dos veces: lo social está formado por relaciones objetivas, pero también los individuos tienen un conocimiento práctico de esas relaciones, una manera de percibirlas, de evaluarlas, de sentirlas, de vivirlas.

Bourdieu sostiene que pensar relacionalmente es centrar el análisis en la estructura de las relaciones objetivas –lo que implica un espacio y un momento determinado- que determina las formas que pueden tomar las interacciones y las representaciones que los agentes tienen de la estructura, de su posición en la misma, de sus posibilidades y de sus prácticas. Entonces lo real es relacional (Bourdieu y Wacquant, 1995)

El sociólogo francés considera que el mundo social no es un orden necesario e inmutable aunque sostiene que no se puede eludir el hecho de que existe un orden que se impone a los sujetos. El conocimiento de las leyes implícitas que constriñen las acciones sociales puede conducir a superar el orden arbitrario del mundo social contribuyendo de esta manera a construir uno nuevo, pero con otra racionalidad. Si bien a dicha racionalidad la concibe como limitada porque los sujetos casi todo lo ignoran.

Esto es, según Bourdieu por una doble razón: por un lado debido a esa limitación en la racionalidad de que disponen los sujetos; y, por otro, debido a que lo ordinario, al naturalizarse por la costumbre, no forma parte de un juicio reflexivo, es decir, no es puesto en cuestión por el sujeto, volviéndose evidente producto del hábito social. Para ello considera necesario el conocimiento sobre ciertos mecanismos que permanecen ocultos a los sujetos.

En consecuencia, advierte que existe un riesgo para los sujetos y para la sociología en general tal como se la ha entendido hasta el momento. Ese riesgo es el fisicalismo del enfoque objetivista que puede conducir a tratar a las estructuras externas como entidades absolutamente autónomas y terminar considerando al sujeto un simple ejecutante de una estructura de cuya producción no participa.

De manera que la perspectiva relacional, que se ubica en el centro de la visión sociológica de Bourdieu, no constituye una novedad. Para Wacquant, significa un aporte

importante del autor en el análisis de las prácticas sociales en términos relacionales, por el rigor metodológico con el cual desarrolla su concepción. (Wacquant, L 1995)

Principales conceptos y objetos de estudios

Según Tovillas (2010), Bourdieu encuentra en la elección de determinados objetos sociales, las razones que explican lo que el sentido común entiende como del dominio de la naturaleza o de los dones y capacidades provenientes del mundo biológico. Asimismo, sus investigaciones persiguen el objetivo de atribuir a la sociología la categoría de ciencia que incomoda al revelar relaciones ocultas o reprimidas socialmente que es necesario dilucidar. (Tovillas, P, 2010).

Para ello construye una serie de conceptos desde una perspectiva particular tales como: campo, hábitus, capital, estrategia, sentido práctico, espacio social estructurado, entre otros. Estas herramientas han demostrado solidez y fecundidad para explicar y comprender diversos aspectos de lo social, con la advertencia por parte de Bourdieu de su utilización y/o traspolación a contextos empíricos diferentes. No obstante, los conceptos de hábitus y campo son considerados centrales para el presente estudio por tanto se amplía su análisis más adelante.

En primer lugar se comienza por definir de qué manera Bourdieu aborda el problema de las diferencias sociales. Coincidiendo en parte con Marx, considera que la sociedad es un espacio social estructurado y conflictivo de relaciones de fuerza y poder. Aunque para Bourdieu- y en esto se diferencia de Marx- el capital económico no es el único que estructura las divisiones sociales. Incorpora otras especies de capital -cultural, social, simbólico- entre otros tipos, como por ejemplo el científico, que serán también estructuradores de diferencias sociales. Cada capital adquiere su legitimidad en el mercado de capitales de acuerdo al campo en el cual opera.

Por campo se entiende al sistema de relaciones objetivas entre posiciones adquiridas. A cada momento histórico corresponde una determinada estructuración de los campos sociales. Entre los campos considera: campo económico, científico, académico, político, religioso, periodístico, jurídico, entre otros. La lógica y estructura de cada uno de los campos es relativamente autónoma con respecto a los demás campos. Es un espacio de fuerzas, de lucha. Estas luchas son por el monopolio de la visión legítima del campo, la autoridad. Los agentes son quienes ingresan al campo y luchan entre ellos para mejorar su posicionamiento respecto al campo, utilizando para ello sus capitales simbólicos.

Es decir, Bourdieu introduce aquí dos conceptos importantes: el de lucha y el de juego. Los agentes participan en el campo mediante la inversión de sus capitales acumulados –objetivamente– por la experiencia duradera en la sociedad. De esta manera, los agentes adquieren posiciones dentro de los campos. Así, las luchas son el resultado de la acumulación de capitales tanto por parte de los agentes que ya estaban como por los nuevos recién llegados al campo, que comienzan a participar del juego. Así, tanto los nuevos como los que ya estaban en el campo, pueden oponer resistencia -o no-, a la autoridad de los agentes en las altas posiciones del campo que controlan o imparten la visión legítima dentro del mismo.

Otro concepto fundamental que también se analiza más adelante es el de habitus. Bourdieu lo entiende como una estructura estructurada y estructurante. Estructura, porque es un sistema de esquemas de percepción, apreciación, evaluación y cognición, adquirido por la experiencia duradera, la vida en el espacio social, y por esto es que se halla estructurada; y estructurante, porque de la experiencia adquiere la capacidad de producción de prácticas

acordes a esa experiencia en el espacio social. Por lo tanto, de acuerdo a circunstancias objetivas, el agente puede ser reproductor y/o transformador (Tovillas, P, 2010).

Vinculado al concepto de hábitus aparece el de estrategia. Está relacionada con la producción de prácticas, con el sentido práctico o sentido del juego. Proviene de la internalización de la experiencia, es el habitus puesto en acción. En este sentido, los agentes sociales tienen efecto en la estructura, pueden accionar sobre ella, éste es el carácter estructurante del habitus. Sin embargo, sus acciones están subordinadas tanto a la experiencia como a los capitales invertidos en el juego.

Bourdieu habla de la práctica social de los agentes como un juego, en el cual interviene la improvisación, que es la resultante del conocimiento práctico, no racional, no medido, sino conocimiento que actúa acorde al momento según la experiencia histórica del agente. La noción de estrategia supone la acción de los agentes en el juego social, de la invención permanente para adaptarse a las situaciones infinitamente variadas, nunca idénticas. Estas estrategias están guiadas por el habitus –que es el sentido del juego incorporado-. Suponen un sujeto que está inserto en un campo social pero no se encuentra en situación de sometimiento absoluto ni de obediencia mecánica. Se trata de un sujeto con un "comportamiento estratégico" (Tovillas, P, 2010:61).

Según Tovillas, Bourdieu realiza una tipología general de las estrategias. Entre ellas menciona a las *estrategias educativas*, llevadas adelante por sujetos o familias que tienen como objetivo producir sujetos sociales capaces de recibir la herencia del grupo de pertenencia. La búsqueda de la obtención de títulos escolares son una de las formas que asumen estas estrategias. También menciona a las *estrategias de inversión simbólica,* entendiéndolas como las acciones interesadas en conservar y aumentar el capital de reconocimiento. Se trata de estrategias tendientes a reproducir los esquemas de percepción y evaluación más favorables a las propiedades del sujeto o grupo en cuestión (Tovillas, P, 2010).

En tanto por capital/es entiende a los bienes que permiten a los agentes sociales adquirir posiciones con respecto a otros agentes. Los capitales, para poder operar, deben ser legítimos –y por lo tanto estar naturalizados– para todos los agentes que entran en el juego –espacio o campo– en donde esos capitales pueden ser invertidos. Cada capital adquiere su legitimidad en el mercado de capitales de acuerdo al campo en el cual opera. Así, para tener posición dentro del campo académico, el capital económico no produce prácticamente efecto, sin embargo, sí lo producen el capital cultural (que concierne a todos los conocimientos de su portador) e incluso el simbólico (títulos, notas, y todo lo que confiera algún sentido al portador, prestigio, etc.).

Por otra parte, los capitales son invertidos en el juego de los campos, para adquirir y alcanzar nuevas posiciones y, al mismo tiempo, se puede acumular más capital de los tipos requeridos para poder participar en las luchas que les permitirán escalar más posiciones.

Finalmente el sentido práctico empleado por Bourdieu como forma de "escapar" -según Tovillas- al dilema de la espontaneidad personal y de la coerción social, superando así la antinomia agente y estructura. Este concepto se encuentra en el centro de la teoría bourdieusiana de la acción social, que tiene como objetivo establecer una línea difusa entre lo social externo y lo interno, entre lo conciente y lo inconciente. En palabras de Tovillas:

> "*El sentido práctico es ese conocimiento sin concepto y conforma una de las propiedades del habitus, Es lo que posibilita a los agentes(...) actuar inmediata y naturalmente en las situaciones sociales en las que se encuentran inmersos*" (Tovillas, P 2010:73).

Es decir, el sentido práctico articula los conceptos de habitus y campo. Por otra parte –y para referir ahora a los objetos de estudios que analiza Bourdieu a la luz de sus herramientas conceptuales- se pueden encontrar como objetos de estudio: desde el uso del aparato fotográfico y las fotografías según la categoría social de pertenencia, las distinciones de clase y los estilos de vida que produce el gusto, la frecuentación a los museos, los consumos y prácticas culturales, la relación entre el origen y el éxito escolar, el examen sociológico de la escuela como institución social, hasta el campo de poder científico y las luchas entre posiciones por la imposición de una visión legítima. Estos han constituido para Bourdieu objetos de estudios o problemas sociales que merecían un análisis sociológico desde los conceptos antes explicitados.

Tal es el caso de lo que intenta demostrar -aunque con respecto al sistema escolar francés- en lo que sucede con relación a la escuela bajo el imperio de la ciudadanía republicana. Este examen sociológico del sistema escolar francés le significa a Bourdieu poner en cuestión la legitimidad de una institución de la República. En el ideario de la escuela francesa figura el deber de asegurar una educación igual para todos los ciudadanos, y garantizar un acceso a los bienes culturales definidos como universales y válidos.

Sin embargo esta creencia ampliamente difundida fue desmantelada por dos investigaciones llevadas a cabo por Bourdieu y Passeron.

Al respecto Tovillas expresa:

> *"Los Herederos (1964) y La Reproducción(1970) tuvieron un amplio reconocimiento internacional por la relativa homogeneidad con que se habían ido institucionalizando los sistemas escolares en los distintos países occidentales. El autor brindaba una matriz que funcionó como teoría general para explicar, comprender y denunciar el papel esencialmente reproductor de las desigualdades sociales que llevaba adelante el sistema escolar en su conjunto"* (Tovillas, P, 2010: 87).

Bourdieu realiza un análisis de la reproducción, en relación a los efectos de destino que ejerce el sistema escolar y de selección que ejerce la lógica escolar. En tal sentido, expresa:

> *..."la institución escolar impone a menudo con una brutalidad psicológica muy grande sus juicios tajantes y sus veredictos inapelables que colocan a todos los alumnos en una jerarquía única de formas de excelencia. Los excluidos son condenados en nombre de un criterio colectivamente reconocido y aprobado, por lo tanto psicológicamente indiscutible e indiscutido, el de la inteligencia"...* (Bourdieu, P 2007: 44)

Es decir, quedaba lejos para Bourdieu el objetivo de la escuela de asegurar libertades e igualdad, el de realizar el proyecto republicano de una reducción de las desigualdades por el acceso a la educación. Así, a través de la dominación cultural y simbólica, según los investigadores franceses, el espacio escolar contribuía a ampliar las diferencias provenientes del orden social. Este objeto de estudio lo condujo a Bourdieu, conjuntamente con Passeron, a descubrir relaciones ocultas o no evidentes para el sentido común como las instituciones, los agentes, los grupos sociales y la cultura.

En síntesis, el hallazgo central de las investigaciones realizadas en Francia es sostener que la escuela privilegia a los privilegiados. Es decir, otorga diplomas educativos -o lo que Bourdieu entiende como capital cultural instituido- a sujetos que se encuentran ya favorecidos en capital cultural, económico y social. Como consecuencia se impone un intercambio desigual de los bienes materiales y simbólicos, en tanto la acción escolar legitima

desigualdades que tienen un origen social. Es la cultura de la clase alta, la cultura dominante, la que impera en el medio escolar (Bourdieu, P 2007).

Otros conceptos centrales presentes en la teoría del sistema de enseñanza francés que son analizados por Bourdieu y Passeron, son los de *autoridad pedagógica y trabajo pedagógico.* Consideran que toda acción pedagógica que se logra imponer como legítima se asienta en el poder que ejerce la autoridad pedagógica. Los profesores serían los portadores de dicha autoridad pedagógica y los transmisores idóneos de una arbitrariedad cultural, que logran inculcar a través del trabajo pedagógico (Tovillas, P, 2010).

El habitus como sistema de disposiciones

En relación al habitus como sistema de disposiciones Bourdieu entiende que:

> ...*"los agentes sociales están dotados de habitus, incorporados a los cuerpos a través de las experiencia (...) son principios generadores de prácticas distintas y distintivas (...) pero también son esquemas clasificatorios, principios de clasificación, principios de visión y de división, aficiones diferentes"* (Bourdieu, P 2007:20).

El concepto de habitus es central desde esta perspectiva sociológica. Se encuentra asociado de manera intrínseca a los de espacio social estructurado, capital, estrategia, campo y sentido práctico. Según Tovillas, a partir de la noción de habitus Bourdieu construye tanto su concepción de la acción como de la percepción del mundo social, ya que los esquemas de la percepción, apreciación y acción de los sujetos permiten llevar a cabo actos de conocimiento práctico, poniendo en juego estrategias adaptadas dentro de los límites de las imposiciones estructurales de las que son producto (Tovillas, P 2010).

A través de la relación dialéctica entre el campo especifico y el sistema de disposiciones (habitus) incorporados por el agente que produce la práctica, es decir, rescatando los condicionamientos sociales externos internalizados, Bourdieu construye un instrumento de análisis que permite explicar las prácticas sociales. En tanto el habitus existe en la mente de los agentes sociales, los campos se ubican fuera de sus mentes. Son sistemáticos y transferibles, como son sistemáticas las prácticas que producen.

Se puede decir entonces que el habitus constituye a la vez un recurso y una limitación porque está ligado a las condiciones sociales de su producción y a los condicionamientos que ellas implican.

Una de las funciones de la noción de hábito de Bourdieu radica en dar cuenta de la unidad de estilo que une las prácticas con los bienes de un agente singular.

En palabras del autor:

> ..."*El habitus es ese principio generador y unificador que retraduce las características intrínsecas y relacionales de una posición (...) es decir un conjunto unitario de elección de personas, de bienes y de prácticas"* (Bourdieu, P, 2007:19).

Al relacionar los conceptos de hábitus y campo Bourdieu considera que existe un vínculo entre ambos que opera en dos direcciones. Por un lado el campo condiciona al habitus y, por el otro, el habitus constituye al campo como algo significativo, con sentido y valor.

El habitus como sentido práctico, como sentido del juego, es lo que hace que el juego tenga a la vez un sentido subjetivo, una razón de ser, una significación, una creencia, una orientación y un sentido objetivo, una relación con condiciones objetivas determinadas. El

encuentro entre un espacio de juego y un habitus está fundado en una relación de creencia, una fe práctica, un derecho de entrada al juego que se ignora como tal. Es un estado del cuerpo, una manera de ser y de portarse, de pensar y de sentir. (Gutierrez, A, 2005)

Asimismo para Tovillas –de acuerdo a Bourdieu- el habitus es inculcado por un contexto social particular. Es la interiorización de la exterioridad dada por el mundo familiar y las socializaciones que le suceden, y la exteriorización de la interioridad. En otras palabras:

> *"es la sociedad en el cuerpo y en la mente, aquello que hace posible la percepción, la apreciación y la acción social de los sujetos"* (Tovillas, P 2010:64)

En consecuencia, como la construcción del mundo de los agentes opera bajo condiciones estructurales, para Bourdieu las representaciones de los agentes varían según su posición (y los intereses asociados) y según su habitus, como sistema de esquemas de percepción y apreciación, como estructuras cognitivas y evaluativas que adquieren a través de la experiencia duradera de una posición del mundo social (Bourdieu, 1987).

Hablar de habitus es hablar de historia incorporada, hecha naturaleza y por ello olvidada como tal. Es la presencia activa del pasado y, por tanto, su producto. El hábitus es, según Bourdieu, el que le confiere a las prácticas su independencia relativa en relación a las determinaciones exteriores del presente inmediato (Bourdieu, 1987).

El campo como configuración de relaciones

En primer lugar Bourdieu concibe al espacio social global como un campo de fuerzas. En sus palabras:

> *"describo el espacio social global como un campo, es decir a la vez como un campo de fuerzas, cuya necesidad se impone a los agentes que se han adentrado en él, y como un campo de luchas dentro del cual los agentes se enfrentan, con medios y fines diferenciados según su posición en la estructura del campo de fuerzas, contribuyendo de este modo a conservar o a transformar su estructura"* (Bourdieu, 2007: 49).

Bourdieu entiende que los campos se presentan como espacios estructurados de posiciones cuyas propiedades dependen de la posición en dichos espacios y pueden analizarse en forma independiente de las características de sus ocupantes. Para él, existen leyes generales de los campos. Dichas leyes de funcionamiento son invariantes. Cada vez que se estudia un nuevo campo, se descubren propiedades específicas, propias de un campo en particular.

En relación a las Propiedades de los campos, sostiene que en cualquier campo hay lucha. Estas formas de lucha, se dan siempre entre:

> *"el recién llegado que trata de romper los cerrojos del derecho de entrada, y el dominante que trata de defender su monopolio y de excluir a la competencia"*(Bourdieu, P, 1990:135).

Entre otras formas, un campo se define, por aquello que está en juego. En palabras de Bourdieu:

> *"Para que funcione un campo, es necesario que haya algo en juego y gente dispuesta a jugar, que esté dotada de los habitus que implican el conocimiento y reconocimiento de las leyes inmanentes al juego, de lo que está en juego"* (Bourdieu, P, 1990:136).

Según Bourdieu todo campo tiene una estructura que está constituida por un estado de la relación de fuerzas entre los agentes o las instituciones que intervienen en la lucha. Las luchas que ocurren en el campo ponen en acción al monopolio de la violencia legítima que es característico del campo considerado, esto es, la conservación o subversión de la estructura de la distribución del capital específico. Tal como ya se dijera al hablar de capital específico para Bourdieu, significa que el capital vale en relación con un campo determinado, es decir, dentro de los límites de ese campo.

Aquellos que, dentro de un estado determinado de la relación de fuerzas, monopolizan el capital específico, que es el fundamento del poder o de la autoridad específica característica de un campo, se inclinan hacia estrategias de conservación, mientras que los que disponen de menos capital -que suelen ser los recién llegados-, por lo general, los más jóvenes se inclinan a utilizar estrategias de subversión.

Según Bourdieu otra propiedad de un campo –aunque menos visible- es que toda la gente comprometida con un campo tiene una cantidad de intereses fundamentales comunes, es decir, todo aquello que está vinculado con la existencia misma del campo; de allí que surja una complicidad objetiva que subyace en todos los antagonismos (Bourdieu, P, 1990).

De manera que los que participan en la lucha contribuyen a reproducir el juego, al contribuir, de manera más o menos completa según los campos, a producir la creencia en el valor de lo que está en juego. Los recién llegados tienen que pagar un derecho de admisión que consiste en reconocer el valor del juego y en conocer ciertos principios de funcionamiento del juego.

En realidad, para Bourdieu las revoluciones parciales que se efectúan continuamente dentro de los campos no ponen en tela de juicio los fundamentos mismos del juego (Bourdieu, P 1990:137).

A través del conocimiento práctico que se exige tácitamente a los recién llegados, están presentes en cada acto del juego toda su historia y todo su pasado. Ampliando esta propiedad de los campos, Bourdieu expresa:

> *"Uno de los indicios mas claros de la constitución de un campo es la aparición de un cuerpo de conservadores; toda esta gente que está comprometida con la conservación de lo que se produce en el campo, su interés en conservar y conservarse conservando"*(Bourdieu, P, 1990:138).

De acuerdo a Bourdieu el campo o, -según él- el habitus del profesional ajustado de antemano a las exigencias del campo, funciona como un instrumento de traducción. Esta transformación no es producto de una búsqueda consciente, sino un efecto automático de la pertenencia al campo y del dominio de la historia específica del campo que ésta implica.

En este sentido expresa:

> *"Debo insistir una vez más en el hecho de que el principio de las estrategias*-aunque aquí refiere a las filosóficas- *no es el cálculo cínico, la búsqueda consciente de la maximización de la ganancia específica, sino una relación inconsciente entre un habitus y un campo"* (Bourdieu, P, 1990:140).

Asimismo afirma:

> *"Las estrategias de las cuales hablo son acciones que están objetivamente orientadas hacia fines que pueden no ser los que se persiguen subjetivamente"* (Bourdieu, P, 1990:141).

Con respecto a las prácticas generadas por el habitus no se realizan en un vacío social. También tienen lugar en un campo. Esta es la razón por la cual, desde esta perspectiva, la noción de campo es tan central como la de hábitus, en tanto universo social específico de conflicto y competencia por distintas formas de capital.

Entonces entiende al campo como un espacio de relaciones de fuerza donde los diversos agentes e instituciones ocupan lugares diferentes según el capital específico que poseen y elaboran estrategias para defender su capital: simbólico, de reconocimiento y consagración, de legitimidad y autoridad. (Bourdieu, P 2003)

Más específicamente sostiene que es:

> *"un espacio de juego, de relaciones objetivas entre los individuos o las instituciones que compiten por un juego idéntico (...) En un campo, y esto es una ley general para todos los campos, los que poseen la posición dominante, los que tienen más capital específico, se oponen en numerosos aspectos a los recién llegados, a los que llegaron tarde, los advenedizos que no poseen mucho capital específico. Los que tienen más antigüedad usan estrategias de conservación cuyo objetivo es sacar provecho de un capital que han acumulado progresivamente"* (Bourdieu, P, 1990:216).

Según Bourdieu el campo se define como una configuración de relaciones entre posiciones objetivas que imponen ciertas determinaciones a agentes o instituciones. Son especies de microcosmos sociales, más o menos, autónomos que obedecen a lógicas diversas. La red de relaciones en el campo existen separadas de la conciencia y la voluntad colectiva. No son interacciones o lazos intersubjetivos entre los individuos. Los ocupantes pueden ser agentes o instituciones y están constreñidos por la estructura del campo.

Existen diferentes campos en el mundo social: económico, artístico, cultural, religioso, científico, cada uno de los cuales se rige por una lógica y necesidades diferentes de los demás. Generan entre los agentes una creencia sobre las cosas que son importantes en el campo.

Según Bourdieu si el campo tiene una estructura, esa estructura es el estado de las relaciones de fuerzas entre los agentes que intervienen en la lucha:

> "*La lucha permanente dentro del campo es el motor de éste. Vemos de paso que no existe ninguna antinomia entre su estructura y su historia y que lo que define la estructura del campo tal como yo la veo es también el principio de su dinámica. Los que luchan por la dominación hacen que el campo se transforme, que se estructure constantemente*" (Bourdieu, P 1990:219).

Con respecto a lo que constituye a un campo y que lo caracteriza como tal, Bourdieu considera dos elementos fundamentales: la existencia de un capital común y la lucha por su apropiación. Considera además que en las sociedades modernas la vida social también se reproduce en campos, que funcionan con una fuerte independencia unos de otros.

Según Bourdieu para que funcione un campo, es necesario que haya algo en juego y gente dispuesta a jugar, que esté dotada de habitus, que implica el conocimiento y reconocimiento de las leyes que se deben poner en juego y de lo que está en juego.

Al interior del campo se aceptan tácitamente los presupuestos contribuyendo a reproducir el juego y las estrategias de subversión de los recién llegados, que permanecen dentro de ciertos límites para no ser excluidos. Así las revoluciones parciales que se realizan no atacan los fundamentos propios del juego o las creencias en las que descansa, ya que la destrucción del mismo resulta prácticamente inconcebible. Esto se debe a los agentes comprometidos con la conservación de lo que se produce en el campo, por cuanto hay fuerte interés en conservar y conservarse conservando (Bourdieu P 2003)

Por tanto, la noción de campo alude a un espacio constituido por agentes e instituciones especializadas en la producción y difusión de una serie de productos específicos. De entre ellos, el que aquí interesa como objeto de análisis en particular, se vincula con el campo de las prácticas docentes, que conforma un tipo particular de campo, de capital cultural producido por alumnos y docentes de institutos superiores de formación docente.

Para Bourdieu –como ya se dijo- cada campo goza de cierta autonomía relativa que está en relación con la complejidad y el grado de desarrollo del mismo. Hablar de autonomía relativa, según Bourdieu, supone considerar intereses específicos, que se constituyen en principios de estructuración de las prácticas de los diversos agentes y también en principios de comprensión y de explicación de las prácticas sociales.

Las prácticas sociales, entre el habitus y el campo

Es necesario explicitar y precisar nuevamente, dada la trascendencia de la relación y su implicancia para el presente trabajo, lo que Bourdieu denomina "estructuras sociales externas" o "estructuras-estructuradas y "estructuras sociales internalizadas" o "estructura-estructurante".

En tanto las primeras se refieren a campos de posiciones sociales históricamente constituidos, las segundas, a habitus, a sistemas de disposiciones incorporados por los agentes a lo largo de su trayectoria social.

Bourdieu alude a un primer tipo de relaciones al que llama "el sentido de las prácticas", y apunta a reflexionar sobre las posibilidades de aprehender la lógica que ponen en marcha los agentes sociales que producen su práctica, que actúan en un tiempo y en un contexto determinado. Esta lógica es diferente a la "lógica científica" (Bourdieu, 2000)

Entonces el pretender explicar las acciones sociales - hasta donde ello es posible – desde la perspectiva bourdieussiana, lleva consigo la convicción de que la sola descripción de las condiciones objetivas no logra explicar totalmente el condicionamiento social de las prácticas: es importante también rescatar al agente social que produce las mismas y a su proceso de producción. Pero se trata de rescatarlo, no en cuanto a individuo sino como agente socializado, es decir, de aprehenderlo a través de aquellos elementos objetivos que son producto social (Bourdieu, 1987).

Para Bourdieu el análisis tanto de las estructuras sociales externas como de las estructuras sociales internalizadas comprende dos dimensiones: sincrónica y diacrónica. Por un lado, no sólo hay que tener en cuenta los diferentes sistemas de relaciones objetivas tal como se presentan en el momento del análisis, sino también como se han ido conformando y reestructurando esos sistemas en términos de campos de posiciones sociales relativamente autónomos.

Por su parte, Alicia Gutierrez (2005) considera que hay una intrínseca relación entre habitus y práctica, siendo estas producto del sentido práctico que involucra una aptitud del agente para desenvolverse. En sus palabras:

> *"es decir se trata de una aptitud para moverse, para actuar y para orientarse según la posición ocupada en el espacio social, según la lógica del campo y de la situación en la cual se está comprometido"* (Gutierrez, A 2005:71).

Gutierrez sostiene que para dar cuenta de las prácticas sociales, para aprehender el sentido práctico, es necesario rescatar simultáneamente la perspectiva objetivista y subjetivista, superando la falsa oposición denunciada por Bourdieu (Gutierrez, A, 2005).

Desde dicha perspectiva y por las implicancias en el presente análisis, es necesario repensar el problema de la articulación entre lo objetivo y lo subjetivo, tal lo planteado desde un inicio. Entonces, cuando se habla de objetividad y subjetividad se hace referencia a una sola y misma realidad, a la misma historia colectiva que se deposita en los cuerpos y en las cosas. Analizar dialécticamente ambos sentidos es indispensable para el investigador que quiere explicar y comprender prácticas sociales o para aquél que pretende comprender el funcionamiento del mundo social.

En el caso particular del presente trabajo el propósito es explicar y comprender prácticas sociales como las de los docentes de formación en investigación educativa (IE). Para ello es preciso aprehender el sentido práctico, captar el sentido del juego en términos de Bourdieu, aquel que permite vivir como "evidente", como "natural", el sentido objetivado en los agentes o instituciones (Gutierrez, Alicia, 2005)

La práctica es la que va a mediar entre el habitus y el mundo social. Por un lado, el habitus se crea a través de la práctica; por otra, el mundo social se crea por la práctica. Es decir, para Bourdieu la práctica tiende a dar forma al habitus y a su vez el habitus sirve para generar la práctica. La práctica tiene una función mediadora entre el habitus y el campo. (Bourdieu, 1987).

La lógica de la práctica, la lógica del sentido práctico es una lógica paradójica: lógica en sí, sin reflexión consciente ni control lógico. Ligada al tiempo del juego, a sus urgencias, a su ritmo, asociada a funciones prácticas y sin intereses formales, esta lógica práctica puede organizar todos los pensamientos, las percepciones y las acciones mediante algunos principios generadores estrechamente ligados entre sí y que constituyen un todo prácticamente integrado (Gutierrez Alicia, 2005)

Asimismo, los esquemas de generación y organización, de percepción y de apreciación de prácticas, deben ser analizados como procesos de incorporación de habitus, en relación con la trayectoria modal de la clase social en la que se ubica a los agentes sociales, y en relación con la trayectoria individual de dichos agentes insertos en los diferentes campos.

Así, los agentes invierten dicho conocimiento práctico en sus actividades ordinarias. La acción social es explicada en términos de estrategias, partiendo de la hipótesis de que, según una lógica de costo-beneficio, el actor social selecciona aquella alternativa que, entre las que le brindan sus condiciones objetivas, considere acorde a sus intereses ligados a su posición dentro de ese sistema.

Al referirse al "sentido de las prácticas" apunta a reflexionar sobre las posibilidades -e imposibilidades- de aprehender la lógica que ponen en marcha los agentes sociales que las producen, que actúen en un tiempo y en un contexto determinado. Es decir: la práctica se desarrolla en el tiempo y tiene por ello una serie de características; es irreversible, tiene una estructura temporal, ritmo, tiempo, tiene una orientación. Todas estas características son constitutivas de su sentido: se juega en el tiempo y se juega estratégicamente con el tiempo. Quien está inmerso en el juego, se ajusta a lo que anticipa, toma decisiones en función de las

probabilidades objetivas que aprecia global e instantáneamente, y lo hace en la urgencia de la práctica, en el calor de la acción (Gutierrez, A, 2005).

Para dar cuenta de las prácticas sociales, es necesario, entonces, a la manera de Bourdieu aprehender dialécticamente el sentido objetivo -el sentido de las estructuras sociales externas independientes de la conciencia de los agentes- y el sentido vivido -lo que los agentes se representan, sienten, piensan, creen. Entonces, ese sentido práctico es asimilable a la creencia que no es un estado de ánimo sino un estado del cuerpo, es una tendencia incorporada a actuar de cierta manera particular, en circunstancias también particulares. Según Bourdieu, los agentes pueden actuar con total desconocimiento de causa cuando actúan en función de sus creencias-habitus. Por ello prefiere hablar de prácticas razonables más que racionales.

Es decir, en cada campo, hay toda una serie de prácticas que los agentes involucrados elaboran como estrategias, en relación con los intereses que emergen de la posición que ocupan dentro de este campo, la que es definida según una desigual distribución del capital en juego.

Los agentes no actúan sin razón, pero concebir las prácticas así, -según Bourdieu- no obliga a decir que son racionales. Más bien pueden ser razonables sin ser racionales. La racionalidad de los comportamientos tiene más que ver con una razón práctica o sentido práctico que con la razón teórica. Por tanto las acciones de los sujetos encuentran su fuente en la confrontación ajustada entre un sistema de disposiciones adquirido y un fragmento del espacio social, lugar de disposiciones adquiridas y de despliegue de tales disposiciones a través de la práctica.

Es decir, el fundamento de su análisis de las prácticas y de lo social lo constituye una especial ontología de éstos, y, más precisamente, una ontología de potencialidades que están inscriptas, a la vez, en la estructura de las situaciones donde está inserto el agente y en su propio cuerpo. Esto hace que la práctica social según Bourdieu sea el resultado de una suerte de "complicidad antológica" entre un campo y un habitus (Bourdieu, P, 2007).

Consideraciones finales

Precedentemente, se han presentado los conceptos que Bourdieu desarrolla para realizar una comprensión de las prácticas y del funcionamiento del mundo social. Por tanto, logra construir una lógica profunda de ambos desde su perspectiva sociológica.

Realiza una original interpretación de la realidad que construye a partir de -entre otros- los conceptos de campo y habitus -como ya se ha mencionado. Los mismos establecen una homología entre el orden social y las prácticas de los sujetos, ya que el habitus, generado por las estructuras objetivas, produce prácticas individuales y colectivas a través de esquemas de percepción, pensamiento y acción, a la vez que configura el campo.

Para Bourdieu, la comprensión de las prácticas sociales implica la aprehensión del sentido de las estructuras sociales externas, ajenas a la conciencia de los agentes, y el sentido vivido por estos últimos.

El comportamiento de los sujetos en el marco de juegos estructurados que constituyen los campos sociales, no resulta pasivo sino que éstos desarrollan estrategias de apropiación de capitales específicos que tienen como objetivo el mantener o mejorar su posición social en el espacio de posiciones incrementando su volumen total de los distintos tipos de capital. En lo

referente a la cuestión de las estrategias de los sujetos, Bourdieu sostiene un enfoque integrador de la visión objetivista y subjetivista.

Es decir, considera que para responder a la pregunta de por qué este mundo perdura en cuanto a las relaciones de orden que lo constituyen, hay que rechazar tanto la visión estructuralista, según la cual las estructuras se reproducen con la colaboración obligada de los agentes sometidos a sus determinaciones, como la visión interaccionista según la cual el mundo social es el producto de los actos de construcción que operan a cada momento, los agentes, como una "creación continua". Según Bourdieu toda la sociedad reposa sobre la relación entre los dos principios dinámicos, que son igualmente importantes: las estructuras objetivas y las disposiciones (a la reproducción). O sea que es en la relación entre estos dos conceptos que se definen las diferentes estrategias de reproducción. Ambas maneras de abordar lo social son igualmente parciales para Bourdieu.

Entonces, es a través del concepto de estrategia que Bourdieu crea ruptura con la idea de regla, propia de un modelo objetivista que entiende al comportamiento de los agentes como respuestas automáticas a estímulos externos. No obstante, esto no conduce a pensar en sujetos racionales y concientes de sus acciones. La estrategia es el producto de un sentido práctico o sentido del juego aprendido en el curso de los aprendizajes sociales y desde la más temprana infancia.

Se trata de un sujeto que, mediante el desarrollo de estrategias debe adaptarse a situaciones infinitamente variadas, dotado de un comportamiento estratégico. Por ello introduce la noción de hábitus que se propone comprender tanto la espontaneidad como la coerción, la libertad y la necesidad, articulando lo individual con lo social.

En consecuencia para Bourdieu no existen diferencias sustantivas entre las estructuras incorporadas -la sociedad hecha cuerpo y mente- y las estructuras objetivas externas al sujeto -lo social objetivado en las cosas. Son dos formas de existencia de lo social. El ajuste o desajuste entre las estructuras objetivas objetivadas en cosas e instituciones y las estructuras incorporadas bajo la forma de disposiciones internas es producido por la educación. Es decir por el trabajo de inculcación –según Bourdieu- de maneras de apreciar, percibir, actuar y sentir.

Así, el hábitus del sujeto está compuesto por disposiciones internas. Es la interiorización de la exterioridad dada por el mundo familiar y las socializaciones que le suceden, y la exteriorización de la interioridad. Es decir, es la sociedad en el cuerpo y en la mente, aquello que hace posible la percepción, la apreciación y la acción social para los sujetos. El concepto de hábitus en Bourdieu es una estructura estructurada, capaz de operar como estructura estructurante: sistema de disposiciones incorporados, durables, transferibles y transformables que le permiten al sujeto un conjunto de comportamientos y de actitudes al tiempo que circunscriben su margen de acción. Po lo tanto, el habitus no siempre genera reproducción, ya que los obstáculos y las oportunidades sociales hacen posible, también, reorganizar las disposiciones del habitus y producir prácticas transformadoras.

Asimismo, otro concepto fundamental que Bourdieu utiliza para comprender las prácticas sociales es el de sentido práctico. Con éste concepto Bourdieu se propone establecer una línea difusa entre lo social externo y lo interno, lo conciente y lo inconciente. Se trata de una noción disposicional que articula los conceptos de campo y hábitus. A través del sentido práctico Bourdieu escapa al dilema entre lo espontáneo individual y la coerción social, superando el modo de pensamiento binario entre agente y estructura; objetivismo y subjetivismo. Este concepto de sentido práctico conforma una de las propiedades del hábitus y

es lo que le permite a los sujetos actuar inmediata y naturalmente. Es conocimiento del agente pero sin concepto y sin reflexión conciente.

El sentido práctico es adquirido y transformado en hábitus por intermedio de diferentes procesos de socialización. Pasan a ser así disposiciones internas inscriptas en la mente y en el cuerpo. Este sentido práctico del juego se aprehende a través de la experiencia cotidiana de ocupar una posición en el espacio social estructurado y en un campo específico. Asimismo guarda una lógica propia, la que Bourdieu considera necesario aprehender y analizar para comprender las prácticas. Recuperar aquellos esquemas de pensamiento, valoración y acción que orientan actuaciones.

Entonces, la lógica de la práctica no está guiada necesariamente por una reflexión y control concientes por parte del sujeto, ya que el que se encuentra inmerso en el juego se ajusta a lo anticipado y toma decisiones en función de lo que prevé.

Por tanto, para poder explicar las prácticas sociales no sólo hay que tener en cuenta la posición del agente social, sino también la trayectoria de esa posición en el campo en el que este agente se desenvuelve. Toda práctica inserta en el mismo comienza a explicarse según la lógica específica de ese campo. Así, las prácticas sociales de un grupo de agentes dependen de las posibilidades objetivas que poseen, posibilidades que se relacionan con el volumen y estructura de su capital.

El capital objetivado y las disposiciones incorporadas se constituyen en instrumentos de apropiación de esas posibilidades objetivas.

En resumen y para finalizar, es a través de las nociones de capital, habitus, estrategia y sentido práctico que Bourdieu desde su perspectiva sociológica recupera al agente social que produce las prácticas, aunque no en un vacío, sino en un campo especifico que simultáneamente es generado por ellas.

CAPITULO 3

LOS DOCENTES Y LA FORMACION EN INVESTIGACIÓN EDUCATIVA COMO PRÁCTICA SOCIAL (IE)

Introducción

Para el presente trabajo se apela al enfoque interpretativo que concibe a la Investigación Educativa como una herramienta de conocimiento para los docentes en tanto es acción reflexionada de la práctica.

En este sentido, el propósito es interpretar y comprender la práctica de formación en investigación educativa. Así se concibe al docente como sujeto social que reflexiona sobre su hacer, que objetiva su práctica -en el sentido de Bourdieu- pero también reflexiona sobre los condicionantes de su hacer. Es decir, desde esta perspectiva se entiende que el docente es un agente social que, en el marco de los condicionantes que impone la estructura-estructurada en el campo donde despliega su práctica, reflexiona sobre la misma constituida en hábitus y, a partir de allí, genera –o no- transformaciones en la propia práctica.

Por ello el propósito es rescatar las estructuras sociales incorporadas por el agente que produce las prácticas, es decir los hábitus.

El presente capítulo está inspirado en los aportes teóricos y metodológicos de la investigación interpretativa en ciencias sociales. Desde allí, investigar en educación es comprender los sentidos, los significados e intenciones de los sujetos que intervienen en el hecho educativo, entendiendo que las prácticas de los sujetos docentes –al decir de Bourdieu- no son racionales sino razonables.

La necesidad de la Investigación Educativa (IE)

A partir de la exploración de diferentes estudios realizados en el campo de la investigación educativa se puede decir que, así como el resto de las ciencias sociales, la investigación educativa ha llegado a ser una actividad importante y necesaria. La expresión investigación educativa se ha constituido en una categoría en el estudio y análisis de la educación. Este análisis se realiza sobre las cuestiones y los problemas relativos a la naturaleza, epistemología, metodología, fines y objetivos en el marco de la búsqueda progresiva de conocimiento referido a lo educativo. En términos de Sautú:

> *"Ninguna otra disciplina nos puede acercar a la investigación y comprensión de esa problemática cuando el ámbito en el que tienen lugar esos procesos es la escuela(...) Es en esa escuela, con esos docentes, bajo esas condiciones materiales, con esos niños o jóvenes y en ese contexto donde se dan relaciones de poder, autoridad... "* (Sautú R, 2010:312)

Asimismo, en relación a la elección de temas o problemas en educación, agrega:

> *"Si tuviera que elegir o decidir sobre temas propios de ciencias de la educación, seguramente elegiría los más obvios: formación, capacitación y preparación de las personas portadoras de los conocimientos sociales y agentes de su construcción y transmisión a las futuras generaciones. (...)Sus prácticas sociales están orientadas por esos fines, al igual que los sistemas de creencias, valores, ideologías, o la cultura escolar "* (Sautú R, 2010:312).

Esto supone entender desde la formación docente, desde los espacios de investigación

educativa, que la función esencial de la institución escolar, mediatizada a través de las prácticas de sus agentes, es la función pedagógico-didáctica, ya que el calificativo de "educativa" remite a investigar en este campo para transformar prácticas profundamente arraigadas en lo instrumental y en la teoría desvinculada de la práctica, tal como lo alerta Bourdieu.

Francisco Imbernón, investigador y catedrático de la Universidad de Barcelona,- aunque desde otro contexto sociocultural- en el marco de un trabajo que coordina sobre la investigación educativa como herramienta de formación del profesorado, expresa:

> ... *"sin investigación no hay campo de conocimiento. Hay tradición, rutina, copia, reproducción, dependencia y estatismo"... (Imbernón F, 2009:7)*

En consecuencia, considera que investigar en educación, como en cualquier otra disciplina, es imprescindible para revisar el conocimiento educativo constituido por la evidencia, la intuición y para generar nuevo conocimiento que permita una mejor educación. Asimismo, sostiene que la enseñanza requiere un proceso de investigación constante y que ese conocimiento generado, sea analizado y compartido mediante la formación de sus protagonistas.

Según Imbernón el docente ha sido históricamente objeto pasivo de investigación, ya que las investigaciones en el campo educativo no han originado el que se considera un componente importante a tener en cuenta en la investigación educativa. Así, considera:

> *"el mejoramiento, la renovación, la innovación de las prácticas educativas por parte de los que las analizan y/o de los que trabajan en las instituciones educativas y la mejora de la realidad social* (Imbernón F, 2009:8)

Se puede constatar una desconexión histórica entre teoría y práctica educativa, entre investigación y práctica docente, entre pensamiento y acción. Por ello afirma que en los próximos años se deberían tender puentes entre las dos márgenes disociadas históricamente en investigación educativa, entre teoría y práctica. También se pregunta por qué la investigación ha representado un papel tan poco relevante en los programas de formación del profesorado como contenido y como proceso. Es evidente, dice el autor, que la investigación educativa:

> *"es y debería seguir siendo una aportación, aunque no la única, en las reflexiones de los profesores y de los formadores de profesores"* (Imbernón F, 2009:8)

Afirma que esta situación ha provocado diversas reacciones entre el profesorado no universitario a lo largo del tiempo, el rechazo a un cierto concepto supuestamente abstracto de investigación con la consecuencia de la pérdida de un factor imprescindible en todo desarrollo profesional: la investigación del propio trabajo profesional en la teoría y en la práctica.

En palabras del autor:

> *"...hoy empezamos a hablar de, y tímidamente a practicar, una investigación en la teoría y práctica educativa donde el profesorado es sujeto de investigación y pieza clave de su profesionalización"...* (2009:8)

Asimismo, sostiene que hoy su pregunta es una interrogación sin respuesta precisa, y aclara que: " *se podría deber a diversas causas:*

- *La debilidad de las técnicas de investigación educativas y de las herramientas de análisis de los datos basadas en la cuantificación con pretensión generalizadora en un contexto difícil de replicar exactamente.*

- *La falta de preocupación para unir lo investigado con la práctica educativa, ya que la investigación se valora como mérito individual más que como aportación científica.*
- *La diferencia entre la búsqueda de un conocimiento de carácter universal inexistente y un conocimiento personal y práctico contextualizado".* (Imbernón F, 2009:8)

Un aspecto clave que preocupa y ocupa es la distancia entre la investigación educativa, como producción de los expertos y las prácticas de enseñanza, como actividad de los docentes. En línea con esa disociación, la discusión respecto de la concepción sobre el docente fue relegada a una falsa antinomia entre el docente como profesional y el docente como técnico.

Francisco Imbernón (2009) considera que se encuentran diversas posturas en el campo educativo, y en concreto en el de la formación, que coexisten actualmente y superan los dos tipos clásicos de investigación: *investigación básica e investigación aplicada.*

En este sentido señala tres tipos de investigación sobre la educación:

En primer lugar, ubica a la investigación científica, cuyo origen es el carácter prescriptivo de la educación y de la actualización del profesorado. Aquí los resultados de las investigaciones son traducibles en directrices para el profesorado. El profesorado es, entonces, un consumidor pasivo de la investigación.

En segundo lugar propone el tipo de investigación analítica, que no pretende descubrir leyes sino ampliar la comprensión del profesorado en la persona y en los valores de la educación. La competencia del profesorado no está en las técnicas y comportamientos, sino en la capacidad de plantear y justificar su propio trabajo basándose en principios generales y racionales que no se pueden obtener por medio de las experiencias.

Y por último destaca un tipo particular de investigación, la interpretativa. En ésta el profesorado participa –según él- no como un objeto de estudio sino como sujeto intérprete de fenómenos educativos.

Así expresa que:

> *"una de las tareas de todo investigador (y educador) es escoger el camino que piensa que le llevará al terreno de las nuevas ideas, de los nuevos procesos, de algo que está más allá de lo que se mueve debajo de sus pies. La diferencia entre una opción u otra se caracteriza por la forma de concebir la realidad social y educativa, la validez del conocimiento, el concepto de progreso, lo que se pretende con la investigación y el papel de los sujetos que intervienen"* (Imbernón 2009:15)

En otras palabras, con la emergencia de nuevas ideas sobre la educación, concebida como realidad sociocultural, de naturaleza compleja, singular y socialmente construida, han surgido nuevas conceptualizaciones de la IE de carácter interpretativa, de corte antipositivista y que suponen un nuevo enfoque en el estudio de la educación. Ahora es concebida como acción intencionada, global y contextualizada, regida por reglas personales y sociales y no tanto por leyes científicas (Imbernón, 2009)

Por último afirma que los procesos de investigación basadas en las características antes dichas pueden desarrollar en los profesores y profesoras habilidades investigadoras como: identificar problemas, evaluar distintas fuentes de información, diseñar nuevas

modalidades de enseñanza y comunicar los hallazgos a las partes directamente implicadas potenciando su autoformación.

En tanto la Doctora Ingrid Sverdlick –coordinadora del Foro Latinoaméricano de Políticas Públicas y docente de la Universidad Nacional de La Plata- considera que en las escuelas se continúan evidenciando dos lógicas que al parecer no encuentran aún la manera de articularse o complementarse (Sverdlick, I, 2007). Subsisten todavía, por un lado, lo que podría decirse una cultura empírica práctica y, por otro, una cultura académica científica que apenas se vincularían entre sí. Quizás donde más se intersecten sea en el espacio de la enseñanza a los alumnos, en ese espacio de la disciplina donde está puesto en juego lo académico-científico en el contenido de la disciplina, y está puesta en juego también la cultura empírico-práctica del docente cuando intenta enseñar los contenidos de la misma.

Siguiendo la línea de Ingrid Sverdlick en relación a lo que se espera de los docentes formadores:

> "*Se trata entonces de constituirse/reconstruirse como actores sociales imprescindibles. Ya no en la parte de la cadena de producción que los colocaba como meros transmisores de una cultura superior, sino en la complejidad que la tarea de enseñar supone. Un docente que se considera a sí mismo capaz de producir conocimiento, puede interrogarse sobre sus prácticas y argumentar en la construcción del currículum, ¿qué enseñar, por qué, por qué no, para qué*? (Sverdlick, I. 2007: 189)

Esto parece resultar clave en la mejora de las prácticas de enseñanza. Una de las líneas de investigación que emerge como alternativa y búsqueda de este propósito sería la de mirar la propia práctica, es decir, realizar una mirada reflexiva del docente sobre su hacer y las creencias sobre ese hacer. En términos de Bourdieu se podría decir una mirada que reflexiona sobre el hábitus .

Modalidades de la IE en Argentina

En un primer momento la investigación educativa se orienta hacia la corriente denominada empírico-analítica (de corte positivista). La investigación educativa equivale a investigación científica aplicada a la educación y debe ajustarse entonces a las normas del método científico en su sentido estricto. Sólo cuando el conocimiento se obtiene según las reglas del método científico puede ser considerado como tal y sus leyes utilizarse en la explicación y predicción de los fenómenos. En un sentido amplio investigar en educación se entiende desde aquel primer momento como la aplicación del método científico al estudio de los problemas educativos.

Actualmente en cuanto a la investigación y producción de conocimiento científico, la investigadora argentina Catalina Wainerman considera que el contexto es propicio para la investigación, al menos en el plano del discurso. En un trabajo que debate sobre el quehacer de la investigación educativa en Argentina, y del cual es una de las coordinadoras (Wainerman y Di Virgilio, 2010), interpreta que quizás la persistencia del escaso desarrollo del campo académico en educación encuentre parte de su explicación en el hecho de que, en la transformación puesta en marcha en los años noventa, se privilegia el logro de las metas, con escasa preocupación por el diseño de los procesos o caminos para llegar a dichas metas, como la formación en investigación.

También sostiene que, por una parte, la exigencia de hacer investigación extendida a los agentes de educación básica del sistema que se forman en los Institutos de Formación Docente es un indicador muy evidente del desconocimiento de lo que significa la actividad de investigación y, por otra, la ignorancia de la capacitación que se requiere para llevarla adelante.

En este sentido asevera que:

> *"con frecuencia en el marco de la educación, lo que pasa por investigaciones, por conocimiento fáctico o evidencias empíricas provenientes de hipótesis supuestamente sometidas a contrastación, son afirmaciones normativo-descriptivas, con fuerte carga ideológica que ilustran lo que el supuesto investigador ya sabe o pretende saber, o lo que quiere que sea la realidad"*
> (Wainerman y Di Virgilio, 2010: 17)

Asimismo Wainerman sostiene que una de las razones para comprender esto que se acaba de enunciar se vincula con tradiciones en el campo de la docencia. Al respecto expresa:

> *"La pedagogía clásica formula utopías y proyectos sin estar sustentados en conocimientos sistemáticos de la realidad (...) Es una especulación cuyo objetivo ni es describir ni explicar lo que es o ha sido sino determinar lo que debe ser, no se propone tratar con realidades sino promulgar preceptos de conducta; no estudia lo real sino edifica un ideal. Es una reflexión aplicada a la práctica de educar"* (Wainerman y Di Virgilio, 2010: 22)

Por otro lado, y como analista del contexto socio-educativo local, Ruth Sautú expresa que ha estado familiarizada a lo largo de su vida con innumerables investigaciones, escritos y ensayos sobre la educación en Argentina y destaca que éstos tienen un fuerte componente descriptivo. Además denotan que los autores o los equipos están convencidos de que sus diagnósticos y recomendaciones deberían ser tenidos en cuenta para la resolución de los problemas tratados. En este sentido, Sautú expresa:

> *"La experiencia nos dice que esto no es así y que los trabajos, aún aquellos solicitados por las autoridades educativas rara vez son aplicados o tomados en consideración para el diseño o implementación de políticas, programas o decisiones para la acción"* (Sautú, 2010:309).

La investigación científica para ella puede tener como meta última la construcción de conocimiento que pueda ser aplicado, pero insiste en que ésa no puede ser la meta inmediata de toda producción de conocimiento. De hecho considera que existen en todas las disciplinas cuestiones que nunca hubieran sido investigadas si se hubiera esperado alcanzar resultados de aplicación inmediata (Sautú, R 2010). La autora insiste en que décadas de investigación y ensayos sobre la educación, la pobreza y el empleo, debe inducir a los investigadores a adoptar una opinión prudente sobre el impacto social o político de los trabajos.

Asimismo considera que una orientación prescriptiva y muy atada a la aplicación de los resultados, deja de lado la constitución de una fuerte tradición en investigación científica básica. Planteándose qué es lo propio y específico de la educación o de la investigación en educación, Sautú sostiene que son sus teorías y sus planteos de objetivos de investigación. Agrega que es esto último lo que distingue a las disciplinas y no los temas que se proponga investigar. Insiste en que aún la concepción de la práctica profesional del investigador como aplicación de un conocimiento disciplinar elaborado en el contexto científico que se traslada

para dar solución a un problema práctico, tal como es entendido desde un principio, constituye todavía una concepción vigente, una práctica arraigada en las ciencias de la educación en general.

Si se atiende hoy al conocimiento profesional y educativo, parece existir un amplio consenso en la consideración de que la intervención no se reduce a un conocimiento técnico o instrumental, de carácter aplicacionista, tal como se entiende en un primer momento de la investigación educativa sino que involucra actuaciones críticas, estratégicas y reflexivas, que resulta en una dialéctica constante entre la teoría y la práctica social.

En este sentido, al relacionar la investigación con la formación docente, Elena Achilli[1], -considerada en más, autora de teoría sustantiva para el presente trabajo- expresa que es posible realizar una diferenciación al interior de los procesos de construcción de conocimientos en cuanto se refiere a investigación socioeducativa.

Por un lado, analiza investigaciones sustentadas, a nivel de lo teórico y metodológico, por los requerimientos que supone aportar al avance científico de determinado campo de las ciencias sociales, si bien ello tiene –según Achilli- implicancias prácticas políticas determinadas.

Por el otro, observa investigaciones más cercanas a las características de un estudio. Es decir, investigaciones que implican resoluciones conceptuales y metodológicas, -no siempre explícitas- al modo de una "investigación para" concretar alguna acción del juego. Al respecto expresa:

> *"Dentro de estas modalidades de estudio, orientadas desde y para alguna "acción práctica" definida, las diferencias son múltiples tanto en estilos, tipos, diseños como en las concepciones en que se sustentan. Cercanas a estas formas de "investigaciones para" –a las que, a fin de evitar confusiones, prefiero denominar "estudios" – ubico modalidades dirigidas a la objetivación de la cotidianeidad escolar. Es decir, "investigaciones" o, mejor dicho, "estudios" orientados "para" concretar acciones tendientes a re-pensar/transformar determinadas problemáticas del quehacer escolar"* (Achilli E 2006: 21)

En otras palabras con respecto a las modalidades de investigación se puede decir que en general, hay una coincidencia en la necesidad de articular la teoría y la práctica aunque no sea ésta una cuestión que se resuelva con facilidad. Al parecer constituye uno de los desafíos el evitar el mero carácter aplicacionista e instrumental de la investigación educativa.

El estado del campo de la IE

En cuanto al estado del campo de la Investigación Educativa en Argentina , para Catalina Wainerman (2010) aún está en formación. Para ella, presenta un escaso desarrollo de conocimiento sistemático, objetivo, de base empírica sobre el sistema educativo, sus problemas y su funcionamiento. En este sentido considera que con cierta frecuencia en el marco de la educación, lo que pasa por investigación, por conocimiento fáctico o evidencias

[1] Reconocida investigadora argentina del Consejo de Investigaciones de la Universidad Nacional de Rosario. Articula Investigación y Formación Docente. Se sustenta en una línea de trabajo que desarrolla desde hace más de dos décadas en la que combina la investigación educativa y el perfeccionamiento docente.

empíricas que provienen de hipótesis sometidas a contrastación, son para ella afirmaciones de carácter normativo-descriptivas. Según la autora citada, éstas investigaciones tienen una fuerte carga ideológica que representan lo que el supuesto investigador ya sabe o desea saber, o lo que quiere que sea en la realidad concreta (Wainerman. C 2010)

Esta autora aclara que emplea la noción de "campo" en el sentido de lo que plantea Bourdieu y alude a un espacio constituido por agentes e instituciones especializadas en la producción, reproducción, difusión y consagración de productos específicos. Sostiene que le interesa en particular los productos de naturaleza científica que conforman un tipo particular de campo de capital cultural, producidos por docentes e investigadores.

Así para referirse al Qué y Cómo se investiga en Argentina, la autora conjuntamente con María Di Virgilio (2010), compilan una serie de trabajos de investigación que se refieren al campo de las políticas educativas o debaten sobre la reconstrucción de cursos de acción desde la perspectiva de los sujetos. Algunos de esos trabajos son reseñados en líneas generales a continuación.

En primer lugar y en el marco de investigación sobre las políticas educativas - o lo que Sautú entiende como macrocultural y social- se ubica Jason Beech. Este investigador en oportunidad de un trabajo de investigación y análisis comparado - con el objetivo de ver qué modelo universal de educación, en general, y de formación docente, en particular, son promovidas por agencias internacionales como Unesco, Banco Mundial y (OCDE), como así también cuál se adapta y se adopta en las reformas educativas iniciadas en Argentina y Brasil en la década de 1990-, sostiene que uno de los supuestos fuertes de estas tres agencias consiste en que:

> *"la educación puede ser vista como un aspecto independiente de la realidad económica, política y social de un contexto, por lo que sería posible diseñar soluciones educativas globales que serían aplicables a todos, o al menos a la gran mayoría de los contextos sociales, económicos y políticos(...) tomando los textos que se produjeron en esa época sobre educación, se puede reconstruir lo que llamé un modelo universal de educación para la era de la información"*
>
> (Beech, 2010: 43-44)

El autor deja entrever en el análisis su cuestionamiento al supuesto básico en el que se basan las agencias internacionales para promover criterios universales en la formación docente, es decir, pone en tela de juicio el modelo universal de educadores que estas agencias internacionales fomentan para lo que entienden como "*la era de la información*" (Beech J 2010: 31).

Beech realiza sus estudios en el campo de la educación comparada para explorar la circulación de ideas acerca de la educación, entender cómo interpretaron los formadores de docentes para el nivel medio de Argentina y Brasil las propuestas curriculares que surgen de las reformas educativas en la década de 1990. Analiza las propias reformas educativas en sí y qué ponen en práctica en su trabajo cotidiano los docentes, cómo se transforman y recontextualizan en ese proceso.

El investigador sostiene que los límites discursivos impuestos por la transferencia del discurso de las agencias internacionales arriba mencionadas a las políticas de formación docente, tanto en Brasil como en Argentina, no son inviolables. No obstante, Beech sostiene - sobre el análisis de las entrevistas del trabajo de campo realizado- que no todos los docentes tienen la posibilidad de violar los límites impuestos por las agencias internacionales. (Jason Beech, 2010)

Asimismo, de acuerdo con su estudio afirma que las posiciones en el campo educativo proveen distintos recursos y posibilidades a los docentes de interpretar y poner en práctica un determinado discurso y que no todos tendrían las mismas posibilidades de trascenderlo.

También dentro de la línea de investigación sobre políticas educativas, Jorge Gorostiaga (2010) realiza un estudio acerca de la reforma del nivel medio llevada a cabo en la ciudad de Buenos Aires a partir de 1996. Su objetivo general es contribuir al entendimiento sobre los procesos de reforma de este nivel, vinculado a las tendencias globales de política educativa. El autor lleva a cabo un estudio de caso exploratorio desde un abordaje cualitativo y una estrategia que triangula información proveniente del análisis documental, de entrevistas con funcionarios y de la observación de escuelas y clases en el Tercer Ciclo de la Educación Básica.

Entre los resultados de investigación, el equipo pudo comprobar que si bien en términos de acceso a más años de escolarización la reforma mencionada podía ser leída como exitosa, aún cuando iba acompañada de altas tasas de repetición y desgranamiento que suponían una fuerte inequidad en los resultados de la escolarización. El autor lamenta la ausencia de espacios generados desde las políticas educativas para intercambiar las ideas sobre los resultados obtenidos.

Otro antecedente en Investigación Educativa en la línea que se viene desarrollando lo constituye el trabajo de Silvina Gvirtz (2010). Este es un trabajo de carácter comparativo internacional tomando como base un estudio sobre niveles intermedios de gobierno de la educación en cuatro países de América Latina: Argentina, Chile, Colombia y Perú. La autora se ocupa de los niveles de implementación de las políticas y sus actores, como agentes de transmisión de demandas y políticas entre el nivel de elaboración de las políticas –nivel macro- y el nivel de las escuelas- nivel micro. Avanza en la elaboración de definiciones conceptuales de dos términos clave para el desarrollo: gobierno del sistema educativo y actores de nivel intermedio del sistema.

Sostiene que las transformaciones y los procesos de descentralización y/o transferencia obligan a revisar viejos paradigmas de la investigación en política educativa y a recurrir a nuevas categorías de análisis para dar cuenta de las relaciones y dinámicas de los actores en el marco de la descentralización. Destaca la necesidad de considerar nuevos actores y estructuras en las investigaciones del campo dadas las transformaciones sucedidas en los años 90. Para ello propone reemplazar por categorías que permitan una mejor comprensión de la realidad local y su diversidad.

Afirma la ausencia de estudios que focalicen la atención sobre los actores de nivel intermedio del sistema. Asimismo, aclara que este olvido parece justificarse a partir de la asunción de que estos actores son simples "correas de transmisión" (Gvirtz S 2010: 70) de demandas y políticas entre las escuelas (nivel micro) y los espacios de elaboración de políticas (nivel macro) y que, por tanto, son incapaces de influir en el gobierno del sistema.

Una consideración importante que realiza Gvirtz se vincula al rol crítico que estos actores desempeñan al procesar esas mismas políticas y demandas, si bien no gozan de la autonomía para modificar las políticas, muchas veces el impacto de sus acciones puede moldear los resultados de las políticas diseñadas a nivel macro.

Otros trabajos que se ubican en el campo de la investigación educativa tratan sobre la evaluación del sistema, las instituciones y los actores. Tal es el caso de Antonio Camou y Marcelo Prati (2010), desde el nivel universitario, donde diseñan un trabajo de investigación sobre la evaluación en dicho nivel que incluye políticas de incentivos para docentes, la acreditación de carreras de grado y posgrado, el Fondo para el Mejoramiento de la Calidad,

entre otros. El objetivo de los actores aquí es indagar los efectos de las políticas en dos niveles: el institucional y el de los actores.

Este trabajo se desarrolla aún al momento de edición de esta compilación que realizan Wainerman y Di Virgilio, No obstante, exponen sobre los ajustes permanentes al proceso de investigación, como también algunas sugerencias a jóvenes investigadores. Aún no pueden describir resultados.

Con el tema evaluación, pero en este caso de los aprendizajes en las aulas de primaria en América Latina, Pedro Ravela (2010) coordina un trabajo de naturaleza cualitativa en el que se comparan cinco países de la región, los que difieren en localización –Cono Sur, área andina y Centroamérica y el Caribe- y también en resultados educativos. Este equipo de investigación analiza evaluaciones en Lengua y Matemática de alumnos de sexto grado de escuelas urbanas, públicas, y de contextos socioeconómicos desfavorecidos. Indagan sobre las creencias, percepciones, convicciones de los docentes respecto de la evaluación y tipos de prácticas de evaluación que se ponen en juego.

En cuanto a los productos de la investigación, el equipo define cinco para distintas finalidades, pero fundamentalmente para continuar investigando sobre cada uno de ellos: propuestas de evaluación en lengua y matemática en el nivel primario; modo en que es utilizada la evaluación por el maestro; las distintas formas de evaluar en el aula en distintos países y recomendaciones acerca de cómo las evaluaciones nacionales pueden usarse para enriquecer evaluaciones en el aula.

Asimismo, aunque con una perspectiva diferente pero en el campo de la evaluación en educación universitaria, Alicia Camilloni (2010) desde la didáctica realiza un estudio en el que describe las estrategias empleadas por los profesores de diversos campos disciplinares y analiza la relación entre las formas de evaluación y los procesos de aprendizaje de estudiantes de nivel universitario.

Por otra parte – y siguiendo con la antes mencionada clasificación de Sautu- se describen ahora experiencias con nivel de análisis microsocial, es decir las que se centran en la reconstrucción de los cursos de acción y de la perspectiva de los sujetos.

Andrea Alliaud (2010), en un estudio de corte cualitativo, toma a la escuela como objeto de investigación e indaga en el campo de la formación de docentes. Focaliza en la biografía escolar a la que concibe como un tramo decisivo que trasciende los efectos de la formación profesional. La autora persigue la comprensión de la práctica docente. Para ello recurre al método biográfico aplicado a narraciones escritas –autobiografías- y a entrevistas realizadas a maestros noveles de escuelas del área metropolitana de Buenos Aires. Las narraciones producidas en base a un protocolo común, rescatan las experiencias vividas por los docentes a lo largo del tiempo, priorizando sus visiones y versiones de los hechos por sobre lo ocurrido, situando las expresiones narradas dentro de las condiciones sociales en las que acontecen.

Según Andrea Alliaud, la experiencia prolongada e ininterrumpida en el tiempo escolar es suficiente para formarse y sustentar creencias firmes y perdurables sobre los docentes y su trabajo. Afirma que las historias vividas en la escuela constituyen, para quienes se dedican a enseñar:

> *"una fuente de experiencia que tendrá un alto impacto en el desempeño profesional, sobre todo para los recién iniciados. Las situaciones de incertidumbre y ansiedad llevan a los docentes principiantes a basarse en sus experiencias previas como alumnos para configurar sus propios estilos y estrategias de enseñanza* (Alliaud, A, 2010: 165-166).

De la misma manera, asevera:

> *"Parece también que esta influencia de la experiencia vivida se potencia si la preparación profesional de los docentes no se orienta hacia la práctica, si no se incorporan situaciones, problemas o casos reales en su desarrollo que permitan a los futuros docentes aprender a elaborar juicios y fortalecer los criterios sobre los que basarán sus acciones y decisiones*" (Alliaud, A, 2010: 166).

En otras palabras considera que la experiencia escolar vivida en la escuela como alumno da por resultado en docentes recién recibidos, lo que ella denomina "sentido escolar". Es decir es una idea de lo que implica la tarea docente en cuanto a conocimientos y aptitudes que finalmente ponen en práctica.

Por ello, Andrea Alliaud sostiene que en investigación es necesario considerar la voz y los sentidos que para los sujetos implicados tiene la tarea que realizan. Esto supone, según la investigadora, una postura en la manera de producir conocimiento y afrontar los procesos de formación y transformación profesional. La autora destaca que en el largo proceso vivido como alumnos se interiorizan tanto modelos de enseñanza como pautas de comportamiento (Alliaud, A 2010).

Por otro lado, Cristina Carriego (2010) lleva a cabo una investigación cualitativa en los segundos grados de cuatro escuelas de educación básica de la ciudad de Buenos Aires seleccionadas en virtud de dos variables contextuales: nivel socioeconómico de los alumnos -alto y bajo- y tipo de gestión de las escuelas -pública y privada. La autora se propone conocer cómo se definen y negocian las acciones vinculadas al trabajo pedagógico en diversos contextos sociales y normativos. Evalúa el trabajo pedagógico a partir del aprendizaje de la escritura sobre la base de la re-narración escrita por los alumnos a partir de un cuento que ella les cuenta. Para ello utiliza una serie de técnicas y fuentes de información: entrevista a padres, docentes, y directivos; observación áulica, grupos focales y análisis de documentos.

A través del análisis de aportes teóricos que sirven como antecedentes, se puede entrever en el estudio de Carriego que la escuela estaría legitimada en su función de transmisora de conocimiento, pero dicho conocimiento estaría producido fuera de ella. No estaría legitimada en relación a la investigación, como productora de saber, aún desde la propia formación docente.

Continuando con la descripción de trabajos de investigación en los que se establecen nexos entre la escuela y la sociedad, Irene Oiberman (2010) plantea para ello la necesidad de dos abordajes metodológicos –cualitativo y cuantitativo. Desarrolla un análisis descriptivo sobre la distribución de las condiciones educativas en el sistema educativo y en qué medida las condiciones de este sistema reducen, reproducen o amplían las desigualdades socioeconómicas de los alumnos. El abordaje teórico del problema busca ligar las desigualdades socioeconómicas con la definición de las acciones educativas a cargo del Estado. Se basa en datos secundarios sobre tres unidades de análisis distintas: escuelas, docentes y alumnos. La autora expone las posibilidades que brinda el sistema federal de información educativo en Argentina para producir conocimiento de base sobre el funcionamiento del propio sistema.

Desde sus investigaciones en el campo (Oiberman, 2010) considera que aún parecen mantenerse fuera del saber de la escuela -o al menos sin saber qué hacer y cómo- determinadas problemáticas que hoy atraviesan el campo de la enseñanza como la exclusión socioeducativa. No se involucra en el debate, o por lo menos no lo hace explícitamente, desde todos sus agentes en un intento de desentrañar los mecanismos de producción y reproducción

que generarían estos procesos. Para la autora esto implica un posicionamiento más allá de decisiones técnico-metodológicas. Supone una posición epistemológica y política sobre la producción, el uso y difusión de la información y el conocimiento.

Por otro lado, también se cuenta con trabajos de investigación en educación que indagan sobre las condiciones de producción para la investigación científica en educación. En este sentido, Claudio Suasnábar (2010) realiza un estudio de carácter exploratorio y comparado acerca de los productores, los agentes y las tendencias de la producción de conocimiento académico en el campo de las políticas educativas y de educación superior. Se trata de un estudio basado en el análisis documental de artículos contenidos en revistas, boletines e informes. Recoge información sobre el volumen, las características y las orientaciones de la producción escrita. La investigación se inscribe dentro de la preocupación acerca de las relaciones entre el campo académico, la producción de conocimiento en políticas de educación superior y el diseño de políticas educativas.

El autor considera que la base de datos de artículos elaborados conforman una matriz de información que le permite identificar tendencias y características de la producción de conocimiento en el campo de las políticas educativas y de la educación superior. En el estudio se analizan de manera comparada: algunas características de la producción en ciencias sociales y educación; los principales rasgos de las revistas en educación; las tendencias y características de la producción, según su pertenencia institucional y temática o foco de interés; la presencia y las características de artículos o trabajos cuya perspectiva se reconoce como comparada o toman como base dos o más países.

Entre los resultados de la investigación, Suasnabar expresa que -entre los países de la muestra- Argentina presenta una alta proporción de trabajos referidos a educación superior. Finalmente, el relevamiento les permitió demostrar la inexistencia de artículos que se definen desde una perspectiva comparada o que realizan análisis de dos o más países, pese a que en las argumentaciones -sostiene el autor- aparecen referencias a los procesos de reforma en otros países o en la región.

En relación a la necesidad de producir conocimiento sobre las causas de los principales problemas educativos, Ana García de Fanelli (2010) considera que es importante utilizar para ello metodologías cuantitativas y cualitativas apropiadas para captar la complejidad de estos problemas. En este sentido, expresa:

> *"Ello facilitará el camino para la acumulación de saberes dentro del campo y la construcción de políticas públicas sobre diagnósticos apropiados"* (García de Fanelli A, 2010:301).

Asimismo apela al aumento de los recursos financieros destinados a investigación y desarrollo. Agrega que los recursos asignados a las ciencias sociales y humanas siguen siendo insuficientes para fortalecer: *"un campo aún muy débil de producción científica en la Argentina"* (García de Fanelli, A, 2010:294).

Por otro lado, desde una mirada que hace foco en las prácticas docentes en ámbitos actuales vinculados al eje prácticas escolares, los docentes y sus organizaciones colectivas, para Daniel Suárez se vienen planteando serios cuestionamientos sobre las formas que ha adoptado históricamente el diseño, el desarrollo y los productos de la IE en Argentina, en sus modalidades más convencionales y extendidas.

Al respecto, Suárez expresa:

> *"Maestros y profesores no ven en ellas ni una lente para mirar, interpretar y recrear sus prácticas profesionales, ni un espacio de conversación e*

interpretación que estimule su imaginación pedagógica y, mucho menos, la solución a los múltiples problemas prácticos con los que se enfrentan día a día" (Suárez, D, 2007:74).

Asimismo, agrega:

"No se ven a sí mismos, ni a las circunstancias locales, específicas e históricas en las que desenvuelven sus prácticas docentes, reflejadas en las generalizaciones, muchas veces abstractas, descontextualizadas y prescriptivas, a las que pretende llegar, no sin dificultades, la mayor parte de la investigación educativa ortodoxa" (Suárez, D, 2007:75).

El autor sugiere para la investigación educativa una metodología de las humanidades. Una de sus expresiones es la investigación narrativa de experiencias pedagógicas, que es realizada por el propio docente, en la que narra e interpreta una situación de enseñanza y de aprendizaje que él mismo diseñó, desarrolló y evaluó. De alguna manera, el relato pedagógico deja entrever el sentido y el significado que el autor le atribuye a la vivencia. En este caso es posible percibir cómo los docentes narradores ponen de manifiesto y problematizan sus propias perspectivas, al mismo tiempo, según Suárez, también muestran desplazamientos durante el proceso: "*respecto de las caracterizaciones más cristalizadas, estereotipadas y difundidas dentro del campo pedagógico y escolar*" (Suárez, D 2007: 101).

En síntesis, según Suárez las narrativas pedagógicas son una forma de investigación /reflexión que el docente realiza sobre la propia práctica.

La misma línea de acción-reflexión sobre la práctica en la IE actual, es realizada alrededor de las "*biografías docentes*", relatos también pensados y reflexionados por los propios docentes que apuntan a mirar la trayectoria de vida y la escolar. El propósito de estas *biografías docentes* es rastrear la historia de vida del agente y así ayudarlo en su proceso de hacer explícito aquello que aparece implícito o naturalizado. Es decir, son diferentes maneras de reflexionar y repensar las prácticas centradas en la figura del propio sujeto.

En conclusión, la línea de la IE que apunta a la reflexión sobre el hacer, sobre la acción misma, es una forma válida de generar conocimientos pertinentes en el campo de la enseñanza, ya que son producidos por los propios docentes. Para Suárez los docentes se convierten en generadores de conocimiento pertinente al campo de las prácticas de enseñanza.

Daniel Suárez (2007) en cuanto a los investigadores educativos, -tal lo explicitado en capítulo 1- sostiene que en su gran mayoría, se mueven en las tradiciones antes detalladas, haciendo explícitos los propósitos no sólo de problematizar los principios, criterios y convenciones instituidos para producir conocimientos válidos acerca de la enseñanza escolar, sino también de reconstruir e interpretar sus voces, palabras, comprensiones y emociones en espacios de elaboración conjunta de conocimientos educativos y pedagógicos.

De modo que en el ámbito de la investigación educativa -según Suárez-, se está asistiendo hoy a otra concepción más abierta y flexible sobre lo que significa investigar para los profesionales de la educación, aquellos comprometidos con la resolución de problemas que se plantean cotidianamente en la propia realidad educativa.

El estado actual del campo de la investigación educativa en los institutos de formación docente en Argentina

En un trabajo de investigación cuyo responsable y director del equipo es el Dr. Guillermo Ruiz (2011), se aborda uno de los temas que mayor atención genera en las investigaciones educativas contemporáneas: la formación docente y su relación con la investigación científica. Es decir a través de este estudio muestran aspectos acerca de la formación docente en los institutos superiores en relación a la investigación.

En este trabajo se analizan las políticas de reforma sucedida desde la década de los noventa que transformaron sucesivamente a la formación de profesores para el nivel inicial, primario y secundario, y se consideran tanto las disposiciones normativas cuanto sus efectos en las instituciones terciarias correspondientes a dos jurisdicciones de la Provincia de Buenos Aires que han llevado a cabo cambios de manera diferencial.

Sostienen los autores que la incorporación de nuevas funciones para las instituciones formadoras, como la investigación, ha sido regulada de distinto modo. Mientras que en el plano nacional se introdujo normativamente la investigación y la extensión como actividades a desarrollar dentro de los institutos terciarios, la errática política de descentralización educativa, que encuadraba en la reforma estructural del sistema, dejó a las jurisdicciones con capacidades desiguales para implementar las nuevas funciones. La ausencia de marcos regulatorios que dieran lugar a cambios en el régimen laboral de los docentes y la falta de definiciones taxativas sobre los alcances de la investigación en los institutos de formación de profesores desvirtuaron el cambio promovido, dejando a las instituciones con nuevas tareas, llevadas a cabo con ingenio e inventiva,- pero insiste- sin recursos.

Estas contradicciones y asincronías -según Ruiz- entre lo planteado y lo ejecutado por las jurisdicciones, y entre estas y el Estado nacional, son descriptas desde diversas perspectivas procurando dar cuenta de las razones de lo que expresan y de lo que han permitido.

El doctor Ruiz considera que las políticas educativas que han regulado la formación de los profesores, así como las prácticas institucionales en las cuales se ha desarrollado la formación docente, aparecen como un campo históricamente inconcluso o incompleto, en el cual el Estado ha dejado sucesivas marcas, algunas más profundas, otras más endebles. Asimismo entiende que la elucidación de estas historias puede otorgar claves para una mejor comprensión de la compleja realidad de las instituciones formadoras, así como de sus efectivas demandas políticas y pedagógicas, actuales y futuras.

Asimismo Marta Souto (2011) reconocida investigadora que prologa la publicación del proyecto de investigación dirigido y compilado por el Dr. Guillermo Riuz, plantea algunos interrogantes con la finalidad de reflejar cuestiones vinculadas a esta problemática y, de algún modo, abrir la reflexión sobre aspectos diversos referidos al tema objeto de análisis.

Para la investigadora dichas preguntas o interrogantes se agrupan en tres dimensiones: *político-institucional, teórico-epistemológico y metodológico y organizacional.*

Con respecto a las de carácter *político-institucional* se plantea si es posible decretar la función de investigación en instituciones que históricamente no se han dedicado a ello; cuáles son las líneas de investigación que promueven; cómo se relaciona la función de formación con la de investigación o de qué manera retroalimentarlas mutuamente.

Entre las reflexiones y planteos de carácter *teórico-epistemológico y metodológico*: se cuestiona qué se entiende por investigación en este contexto, qué carácter puede asumir la

investigación en los institutos, a qué metodología de investigación se hace referencia, qué objeto es de interés investigar y qué tipo de resultado se propicia y espera.

Finalmente, entre los interrogantes de carácter organizacional, plantea: a través de qué medios se presenta la comunicación de los resultados de los proyectos para socializarlos y cómo se prevé la evaluación de los proyectos en distintos momentos de su realización en la comunidad académica, entre otros igualmente relevantes.

La autora afirma que agregar la función de investigar a los Institutos de Formación Docente desde las instancias y organismos políticos decisorios constituye una posibilidad importante. Pero el éxito de la función requiere de varias condiciones. Entre ellas fortalecer las relaciones entre institutos, universidades y otros centros de investigación para comunicar proyectos y resultados. Es decir, las intenciones políticas deben ser acompañadas de condiciones que hagan posible su realización.

Marta Souto expresa que la función de los institutos ha sido tradicionalmente la formación de docentes para los distintos niveles del sistema. Con respecto a la relación entre investigación y mejoramiento de la formación, afirma:

> *"La relación entre investigación y mejoramiento de la formación no está suficientemente probada aún. La investigación podría generar modificaciones a largo plazo en los formadores que la realizan, en sus modos de conocer la realidad, en las concepciones mismas de formación, en los contenidos acerca de la enseñanza, en la actualización de marcos teóricos desde los cuales abordar el análisis de la realidad educativa."* (Souto M, 2011:9-10)

Es decir que para Souto no existiría una relación probada entre mejoramiento de la formación e investigación.

Por su parte Cardinaux (2011) en el marco del mismo trabajo de investigación, considera que la situación laboral actual de los docentes se encuentra marcada por una fuerte sobrecarga de tareas que tal vez les haga ver la investigación como un trabajo más que viene a aumentar agobios. Afirma que la incorporación de una nueva función a los institutos de formación requiere liberar espacios que hoy ocupan otras tareas y destinar recursos a los nuevos proyectos de investigación. Dadas estas condiciones, es posible que un docente que se percibe como sujeto productor de conocimiento aumente su legitimidad para enseñar, encuentre mayor placer en la enseñanza de un acervo que ha contribuido a incrementar, enfrente los problemas que se le presenten de un nuevo modo: no ya meramente como obstáculos o impedimentos sino como desafíos que merecen ser constituidos en objetos de indagación para superarlos.

Ambas autoras esperan que la incorporación formal de los docentes al sistema de investigación redunde en un enriquecimiento de dicho sistema y las prácticas. Al respecto consideran:

> *"que la tan mentada prioridad que la educación tiene en el discurso político se concrete en la transformación de algunos lugares comunes en problemas a ser indagados y en un mayor protagonismo de los docentes a la hora de definir sus desafíos. Darse tiempo para diagnosticar, estudiar, profundizar, planificar, todo lo cuál implica una mayor atención a sus prácticas"* (Cardinaux, N 2011:239)

Es decir, consideran la necesidad de indagar problemáticas educativas desde las propias prácticas docentes, lo que significa –así lo entienden- que estas ocupen un lugar relevante al momento de pensar sus desafíos.

Hacia una concepción de la práctica social

Se atiende en el presente análisis y en el contexto general de la obra de Bourdieu, a las consideraciones que él mismo hace respecto a la "lógica de la práctica".

Por un lado incorporando la dimensión histórica, Bourdieu sostiene que las condiciones sociales -aprehensibles en términos estructurales, relacionales y consideradas como producto de las condiciones pasadas, históricas- existen doblemente: en las cosas y en los cuerpos. Es decir, el fundamento de su análisis de lo social lo constituye una especial ontología de lo social, y, más precisamente, una ontología de potencialidades que están inscriptas, a la vez, en la estructura de las situaciones donde actúa el agente y en su propio cuerpo, lo que hace que la práctica social sea el resultado de una suerte de "complicidad ontológica" entre un campo y un hábitus (Bourdieu, P 1997; Tovillas P 2010)

Por otro lado afirma que para aprehender el sentido de las prácticas es necesario romper con la falsa dicotomía entre lo objetivo y lo subjetivo -tal como se desarrollara más ampliamente en el capítulo anterior. Esto no significa -desde esta perspectiva - caer en una por oposición a la otra. Como consecuencia, significa repensar el problema de la articulación entre ambas posturas que logra a través de su concepto de hábitus. Es con esta noción mediadora -también desarrollada en el capítulo anterior- con la que se propone comprender tanto la espontaneidad como la coerción, la libertad y la necesidad, articulando lo individual con lo social, la acción con la estructura.

Es decir, es el hábitus el que constituye la articulación entre las estructuras objetivas externas y las estructuras objetivas internalizadas. Como sistemas de percepción, apreciación y acción, permiten entender las prácticas como estrategias "razonables", sin ser el producto de un cálculo racional, orientadas objetivamente, sin ser tampoco el resultado de la acción mecánica de fuerzas exteriores. Es, por un lado, la objetivación o resultado de condiciones objetivas y, por otro, es capital, principio a partir del cual el agente define su acción en las nuevas situaciones que se le presentan. Es a la vez posibilidad de invención y necesidad, recurso y limitación.

En tanto estructura-estructurante, el hábitus se constituye en un esquema generador y organizador, tanto de las prácticas sociales como de las percepciones y apreciaciones de las propias prácticas y de las prácticas de los demás agentes. Sin embargo, esas prácticas se deducen de la puesta en relación de las condiciones sociales en las cuales se ha constituido el hábitus que las ha engendrado. Toda práctica debe ser entendida según Bourdieu, en términos de estrategia para defender los intereses ligados a la posición que se ocupa en el campo, sin ser el agente necesariamente consciente de este mecanismo.

Para Bourdieu hablar de hábitus es recordar la historicidad del agente, es plantear que lo individual, lo subjetivo, lo personal, es social. Hablar de estrategias no significa remitir a una racionalidad consciente, explicitada por los agentes sociales que producen las prácticas. Se trata de una racionalidad limitada porque el agente social también está limitado socialmente. Esto es lo que conduce a Bourdieu a hablar de prácticas "razonables" más que "racionales" (en Wacquant L, 1995).

El hábitus como sentido práctico, como sentido del juego es el que hace que el juego tenga a la vez un sentido subjetivo, una razón de ser, una significación, una creencia, una orientación y un sentido objetivo, una relación con condiciones objetivas determinadas. El encuentro entre un espacio de juego y un hábitus está fundado en una relación de creencia, de fe práctica, un derecho de entrada al juego que se ignora como tal. Es un estado del cuerpo,

una manera de ser y de portarse, de pensar y de sentir. Ese sentido práctico del juego se aprehende a través de la experiencia cotidiana de ocupar una posición en el espacio social estructurado y según la lógica del campo y de la situación en la cual se está comprometido. (Bourdieu, P 1997; 1995)

Se puede decir que la lógica de la práctica, la lógica del sentido práctico es una lógica particular: es lógica en sí, pero sin reflexión conciente ni control lógico. Según Bourdieu, esa lógica está ligada a las urgencias, al tiempo del juego, asociada a funciones prácticas, es decir al hábitus. Esta lógica puede organizar todos los pensamientos, las percepciones y las acciones del agente.

La práctica se desarrolla en el tiempo. Y -como ya se dijo- tiene características singulares: es irreversible y tiene una orientación, un sentido. El agente, inmerso en el juego se ajusta a lo que anticipa o prevé. Toma decisiones en función de las probabilidades objetivas y lo hace en la urgencia de la práctica.

En tanto el agente según Bourdieu no puede dar cuenta de la verdad de su práctica si no es en situación práctica, no puede teorizar ni reflexionar sobre ella si no es abandonando su relación práctica con la práctica. Esto es lo que es necesario aprehender para poder explicar y comprender las prácticas. Constituye para Bourdieu un necesario proceso de reflexividad (Bourdieu, P 1997; Wacquant, 1995)

Una manera posible de introducir procesos de reflexividad respecto al hábitus puede ser a través de un proceso de autosocioanálisis (Bourdieu en Wacquant, L 1995), mediante el cual el agente pueda explicar sus posibilidades y limitaciones contenidas en su sistema de disposiciones y así tomar distancia respecto a esas disposiciones. Algo así como un control reflexivo de la propia acción que al mismo tiempo es colectiva.

La Formación en IE como práctica social

Resulta pertinente antes de iniciar este segmento del análisis, recordar, aclarar y/o delimitar algunas nociones como formación docente y práctica docente por la especificidad a la que aluden los mismos. Para esto se recurre a lo que sostiene Elena Achilli por la especificidad de su trabajo. Con respecto a "formación docente" entiende:

> *"a determinado proceso en el que se articulan prácticas de enseñanza y de aprendizaje orientadas a la configuración de sujetos docentes/enseñantes."* (2006:22-23)

Con respecto a "práctica docente" expresa:

> *"es un conjunto de actividades, interacciones, relaciones que configuran el campo laboral del sujeto profesor en determinadas condiciones institucionales y sociohistóricas."* (2006:23)

Elena Achilli (2006) en relación a un análisis alrededor de la investigación y formación/práctica docente sostiene que entre ambos ejes visualiza *encuentros y desencuentros*.

En primer lugar considera que las prácticas de "investigación" y "docencia" si bien constituyen oficios diferenciados, existen posibilidades de encuentros. Al respecto, considera que:

> *"entre Investigación –como generadora de nuevos conocimientos- y Práctica Docente- en su especificidad de práctica pedagógica- se ponen de relieve los modos de relación con el conocimiento, eje de una y otra*

práctica y, de ahí, campo de intersección de las mismas" (2006: 33).

En segundo lugar, analiza diversos caminos que han seguido desde la investigación socioeducativa y que brindan concepciones, criterios y herramientas como modos de pensar y re-pensar las prácticas y procesos escolares y particularmente la Formación/Práctica Docente. En palabras de Achilli:

> "*... extraer algunos usos de las investigaciones socioeducativas orientados a determinadas transformaciones educativas sin que se implique un desplazamiento de la especificidad de la práctica docente*" (Achilli, E 2006: 33).

Con respecto a los modos de relación con el conocimiento los analiza como campo de intersección entre la práctica de investigación y la práctica docente, ubicando la temática fundamentalmente, desde la perspectiva de esta última.

En este sentidio afirma:

> *"Tal preocupación por considerar los modos de relación con el conocimiento deviene de la importancia que otorgamos a estas cuestiones ya que posibilitan la visibilidad de distintas situaciones docentes y, al mismo tiempo hacen más comprensible la complejidad y los condicionamientos que atraviesan el oficio magisterial en los distintos niveles educativos desde el maestro/a de la EGB hasta el profesor/a de los institutos (ex)secundarios, terciarios o universitarios"* (2006: 33-34).

Asimismo amplía algunas ideas presentando una aproximación a determinadas sistematizaciones que ella misma realiza desde hace unos años para pensar la práctica docente universitaria. No obstante, considera que por la particularidad que en la Universidad adquiere la relación docencia/investigación, ésta resulta útil también para pensar la práctica docente de otros niveles educativos ya que lo ha trabajado con maestras/os y profesores/ras primarios, secundarios y terciarios.

La investigadora muestra diferentes modos relacionales con el conocimiento destacando tres situaciones en las que pueden estar inmersos los docentes en sus prácticas de enseñanza. Dichos modos son: complejo/dialéctico; de apropiación dialéctica y enajenado. Al mismo tiempo aclara que la presentación esquemática que realiza puede opacar las múltiples situaciones que se construyen cotidianamente en la docencia. Por ello afirma que es importante no entender dichas diferenciaciones como situaciones en las que pueden "clasificarse" el conjunto de prácticas docentes (Achilli, E 2006). Por el contrario, sostiene que las plantea como grandes tendencias:

> *"o, sería mejor decir como construcciones claves –en el sentido de una abstracción que acentúa ciertos aspectos parciales de una problemática más compleja-, con la intención de re-marcar y explicitar con más claridad los condicionamientos que limitan a este tipo de práctica"* (Achilli, E 2006:35).

De la misma manera sostiene que esta cuestión no remite a situaciones "individuales" sino que parte de entender a los sujetos y a sus prácticas como sociales. En tal sentido agrega:

> *"Ello supone inscribirlas en un momento histórico que, como ha dicho el historiador Carlo Guinzburg (1981), se transforma en la jaula flexible e invisible donde los sujetos pueden desplegar una cierta "libertad condicionada"* (2006:35).

A través de un primer modo de relación con el conocimiento, -el complejo/dialéctico- Achilli muestra en su análisis situaciones en que los docentes participan tanto en la producción/generación de un campo de conocimientos a través de procesos de investigación, como es en la "transposición didáctica". Con respecto a ésta, aclara:

> *"o –mejor- en la circulación de esos conocimientos mediante los procesos de enseñanza y aprendizaje desplegados en el contexto áulico. Por ejemplo, la docencia de un historiador que ha construido un determinado conocimiento que, a su vez, lo despliega en circunstancias de aprendizajes. El ejemplo puede extenderse a otros oficios: los geógrafos, físicos, sociólogos, antropólogos, cientistas de la educación, matemáticos, biólogos que, además enseñan los conocimientos generados"* (Achilli, E 2006:35)

Entonces, a este modo de relacionarse -desde la práctica de enseñantes- con el conocimiento lo denomina complejo/dialéctico atendiendo a las mutuas interrelaciones y modificaciones que pueden producirse en el proceso del pasaje de los conocimientos construidos en la investigación a los conocimientos re-trabajados en situaciones de aprendizajes intersubjetivos. Afirma que entre las prácticas de generación de los conocimientos y las prácticas docentes en sí, se produce un conjunto de situaciones que transforma tanto al sujeto docente investigador como al mismo conocimiento que circula. En este sentido expresa:

> *"Si consideramos este modo relacional para el caso específico de conocimiento socioeducativo, estos procesos de recursividad dialéctica adquieren interés ya que acercan las prácticas de investigación a las prácticas docentes o de formación"* (2006: 36)

Por ello considera que es enriquecedor el proceso dialéctico que se produce en la circulación de conocimientos generados sobre un campo de investigación que, a la vez, es constitutivo del campo en el que se inscribe la práctica docente. Agrega:

> *"Estas instancias de recursividad, generadas en un contexto dialógico entre sujetos de la educación, transforman los conocimientos y las prácticas de investigación y docencia en un doble movimiento"* (2006: 37)

Con respecto a esto último, sostiene:

> *"Por el re-trabajo que implica derivarlos del campo de la investigación al campo de la enseñanza y, además, por la re-significación de un conocimiento en el que están implicados –directa o indirectamente- los mismos sujetos y sus circunstancias socioeducativas. Se abre la posibilidad de construir, en esa dialéctica, un espacio de socioanálisis educativo en el que se podría articular "investigación" y "formación docente" de un modo productivo"* (2006: 37).

En cuanto al modo relacional de apropiación dialéctica del conocimiento -que la autora menciona en segundo lugar- se caracteriza por ser el más generalizado en las prácticas docentes. Respecto a lo que entiende como apropiación sostiene que:

> *"Utilizamos la noción de apropiación para definir ese proceso mediante el cual los docentes se involucran activamente en la internalización de un objeto o campo de conocimiento. En ese proceso, resulta transformado y reconstruido. Es un modo de relación que implica un trabajo reflexivo que incorpora el conocimiento a partir de*

entender/conocer su lógica, sus fundamentos, sus diferenciaciones" (Achilli E 2006: 38).

Entre otras cuestiones señala que constituye un trabajo de contrastación crítica del conocimiento acumulado como base para decidir qué recortes hacer, cómo, por qué. Asimismo señala que tal modo de relacionarse con el conocimiento posibilita desarrollar una práctica docente/pedagógica caracterizada por un posicionamiento frente al mismo al trabajar en el contexto del aula.

En síntesis, una apropiación/internalización de los conocimientos a trabajar que permite realizar selecciones pertinentes, evaluarlos en su interacción con los sujetos de aprendizaje, transformar y transformar-se en las prácticas de enseñanza. En este sentido, Achilli entiende a la práctica docente como "trabajo intelectual". (Achilli, E, 2006)

Por último plantea una modalidad relacional con el conocimiento que denomina como "enajenada". Este modo relacional con el conocimiento, a diferencia del anterior, implica un corte de profunda disociación, entre el/los conocimientos generados en el campo de la investigación y aquellos conocimientos que circulan en el aula. En este sentido afirma:

> *"O, es más claro decir-aunque parezca más duro- que se trata de una práctica docente disociada del conocimiento. Supone una relación de "exterioridad" con los conocimientos generados. Un "contacto" con determinado campo de conocimiento "obligado" por los requerimientos de la práctica pedagógica" (*Achilli, E 2006:39).

Así, considera que se construye una práctica reducida a mera transmisión, a un trabajo de "ejecución" de un conocimiento "externo" al docente. Una práctica limitada a la circulación de un conocimiento "ajeno", "no perteneciente" ni incorporado a la propia experiencia de trabajo. Es decir:

> *"...una práctica docente alienada en la medida que se trabaja con un conocimiento que ni se ha generado ni se lo ha apropiado significándolo y re-significándolo en el proceso pedagógico"(* 2006:40).

En las modalidades de relación con el conocimiento que se acaban de describir Achilli muestra distintas situaciones configurativas de la práctica docente. Situaciones que muestran como trasfondo las articulaciones entre dicha práctica y los procesos de investigación o generación de los conocimientos.

Para Achilli estas situaciones, al entenderlas como generadas por distintos condicionamientos que cruzan las prácticas docentes, trascienden lo que podría plantearse como "responsabilidad" individual del docente. Se podría establecer una relación de semejanza en esto con lo que sostiene Bourdieu desde su perspectiva.

Al respecto Bourdieu prefiere hablar de estrategias. Es decir que no remite a una racionalidad consciente y explicitada por los agentes sociales que producen las prácticas. Según él, se trata de una racionalidad limitada porque el agente social también está limitado socialmente. Por ello entiende que las prácticas de los agentes son "razonables" más que "racionales".

Asimismo, Achilli entiende al propio docente como un sujeto social en el sentido de estar inscripto en determinado contexto sociohistórico y cultural y, también, en una época en la que puede jugarse determinada *libertad condicionada*.

A manera de síntesis, en las modalidades que Achilli denomina como recursivas o complejas intenta mostrar situaciones en que coinciden procesos de investigación y de docencia. El conocimiento construido es, a la vez, transferido en situaciones pedagógicas.

En las modalidades de apropiación, muestra un modo relacional con el conocimiento que considera es el que caracteriza a una práctica docente desarrollada en torno a su especificidad. Es decir, alrededor del trabajo sobre el conocimiento.

Finalmente, muestra como modo relacional enajenado situaciones que implican una disociación de ese trabajo.

Según la autora muchas situaciones a modo de problemáticas podrían objetivarse al interior de las propias prácticas de los sujetos involucrados. Se ampliarían los márgenes de lo que ella concibe como "jaulas flexibles" -para referirse a los condicionamientos- si son consideradas y re-consideradas las problemáticas que los involucran en procesos de co-construcción colectivos.

Por otra parte, propone algunos caminos para la objetivación de la cotidianeidad escolar. Plantea la relación de determinados procesos de investigación con la formación/práctica docente como posibilidad de intercambios que posibiliten abrir caminos hacia la objetivación de los cotidianos escolares.

Con la noción de "objetivación" entiende –desde un punto de vista metodológico- la incorporación de la reflexividad en los procesos de investigación o "estudio" de un determinado campo problemático. Así, sostiene:

> *"De modo general, ello supone ejercer la duda y, en consecuencia, la crítica tanto de los procedimientos como de las categorías con que nos apropiamos de una realidad sociocultural y la construimos como objeto de estudio" (*Achilli, E 2006:42).

No obstante, considera que la cuestión de la reflexividad en la investigación merece algunas aclaraciones ya que, muchas veces, no pasa de ser un eslogan discursivo asistemático y sin ninguna rigurosidad en su implementación.

Al desplazar esta noción de reflexividad a la relación entre el campo de la investigación o "estudio" con el de la práctica o formación docente, lo que se intenta es hacer visible –a través de determinados instrumentos conceptuales y metodológicos –aquello que no se ve del mundo escolar por estar inmersos en él. Al respecto considera:

> *"No lo vemos ya sea por la obviedad con que se nos presentan la familiaridad de prácticas y procesos de los que somos parte o, ya sea, como vimos, por carecer de esquemas conceptuales que nos permiten "ver" aquello que está "fuera" de nuestro sentido común cristalizado. Además, porque es dificultoso "ver" "más allá" de los fenómenos que se nos imponen por la fuerza de su presencia. Es decir, porque es dificultoso hacer visible aspectos que subyacen al objeto aparente, "ingenuo" en que muestra o manifiesta nuestras prácticas escolarizadas*" (2006:42)

Según Achilli, estos procesos de objetivación permiten la identificación por un lado, de "núcleos clave" de las prácticas educativas y, por otro, de "núcleos problemáticos". A nivel de los procesos de investigación, desde la perspectiva de la autora, utiliza la noción de "núcleo clave" en el sentido de un constructor analítico que permite reunir y vincular distintos tipos de datos. Supone la construcción de nexos entre información dispersa y fragmentada en torno a determinada situación socioeducativa clave que, como tal, implica la condensación de otras.

Por otro lado los "núcleos problemáticos" remiten a situaciones cristalizadas/rutinizadas a modo de obturadores que limitan el desarrollo integral de prácticas, relaciones y procesos educativos.

> *"Por lo general, son implícitos y se configuran con una carga de contradicciones que pueden ser de distintos órdenes, incluso las más elementales, como son aquellas entre lo "que se dice" y lo "que se hace". De ahí, su carácter problemático y, al mismo tiempo, abierto a desestructuraciones"(*Achilli, E 2006:43).

Por ello, la construcción de estos "núcleos clave", al hacer visibles tales problemáticas de la vida escolar, posibilita algún avance en el conocimiento de la misma y, a su vez, dicho conocimiento al des-cotidianizarlas puede ser relevante en los procesos de resignificación de las prácticas en un doble proceso crítico –intelectual (Achilli, E 2006).

Para Achilli esta "descotidianización" debe incluir:

a) el trabajo de contrastación de informaciones parciales e integración de las mismas a un conjunto que la torna entendibles, y

b) la inscripción –en dicho trabajo- del involucramiento intersubjetivo de la propia práctica.

Finalmente concluye expresando la potencialidad del enfoque socioantropológico ya que le ha resultado fructífero para investigar la cotidianeidad escolar.

Dimensiones de la práctica docente de formación en IE

Al considerar la práctica docente como una trama compleja de relaciones, se hace necesario distinguir algunas dimensiones que la atraviesan para un mejor análisis y comprensión.

Siguiendo con la línea de pensamiento de Achilli (1987), en el marco del tema de la práctica docente, considera en su análisis las siguientes dimensiones –entre otras[2]:

• Dimensión personal: refiere al propio Sujeto docente y su práctica. Dada su individualidad, las decisiones que toma en su quehacer profesional adquieren un carácter particular. En este sentido, la reflexión se dirige a la concepción del profesor como ser histórico. Es importante la propia historia personal y colectiva, la experiencia profesional. En este caso en cuanto a la formación en investigación educativa.

• Dimensión social: refiere al conjunto de relaciones, a la forma en que cada docente percibe y expresa su tarea como agente educativo cuyos destinatarios son diversos sectores sociales. Además de esto, se relaciona con la demanda social hacia el quehacer docente y con el contexto socio-histórico cultural y político que lo atraviesa.

El análisis de esta dimensión implica la reflexión sobre el sentido del quehacer docente, en el momento histórico en que vive y desde su entorno de desempeño.

• Dimensión didáctica: esta dimensión refiere a la tarea del docente como agente que, a través de los procesos de enseñanza, orienta, dirige, facilita y guía la interacción de los alumnos con el saber colectivo culturalmente organizado. Así, los alumnos, construyen su propio conocimiento a través de la investigación, es decir interrelacionando dialécticamente la teoría y la práctica. En este sentido, la posición del profesor, en lugar de transmitir, es la de facilitar los aprendizajes que los mismos estudiantes van construyendo.

El análisis de esta dimensión se relaciona también con la reflexión sobre la forma en que el conocimiento es presentado a los estudiantes para que lo recreen y con las formas de

[2] La autora considera otras dimensiones, pero parecen menos pertinentes para este estudio por lo que sólo se analizan tres de ellas..

enseñar y concebir el proceso educativo. Con este fin, es necesario analizar: los métodos de enseñanza que se utilizan, la forma de organizar el trabajo con los estudiantes, los tipos de evaluación, los modos de enfrentar problemas académicos y, finalmente, los aprendizajes que van logrando los alumnos (Achilli E, 1987).

Volviendo ahora a la perspectiva de Bourdieu –y en lo que refiere a la didáctica del proceso de investigación- el docente tiene que participar de la construcción de dicho objeto. Si bien debe hacerlo desde una posición que le permita ir en contra de los obstáculos que se han naturalizado en su práctica como consecuencia del tipo de intervención profesional institucionalizada. Y aquí, ya no sólo se habla del objeto a investigar, también, cómo debe suceder en la educación, es necesario pensar –como sostiene Achilli- en términos del "objeto a enseñar". Entre uno y otro debe realizarse un proceso de ida y vuelta en el cual, docentes y alumnos resignifican diferentes abordajes de acuerdo a la significatividad del conocimiento en juego.

Es necesario reiterar –si bien ya se dijo antes- que la práctica docente incluye a la práctica pedagógica (Achilli. E 2006) pero, a la vez, la trasciende.

Es decir la práctica docente supone un conjunto de actividades, interacciones y relaciones que -según Achilli- configuran el campo laboral del sujeto maestro o profesor en determinadas condiciones institucionales y sociohistóricas que trascienden la dimensión didáctica.

El trabajo reflexivo que debe realizar el profesor sobre la práctica docente en la formación docente es diferente en relación con la práctica específicamente pedagógica. Es decir, la diferencia se da en relación con los campos científicos donde se producen los conocimientos de cada disciplina. Con respecto a la práctica pedagógica, investigar junto al alumno es también enseñar y aprender, preguntar y preguntarse. Es favorecer el proceso de enseñanza y de aprendizaje opuesto a la transmisión mecánica de los contenidos; permitirse dudar junto a los alumnos de las cosas más evidentes, naturalizadas y legitimadas es construir una perspectiva inquisidora, cuestionadora. Por esto, cobra gran importancia la relación entre la acción pedagógica y la investigación, en el marco del proceso complejo de enseñar y aprender en la formación de investigación educativa.

En síntesis, la práctica docente para Achilli hace referencia a una práctica desarrollada por sujetos cuyo campo identitario se construye alrededor de los procesos fundantes del quehacer educativo, como son los procesos de enseñanza y aprendizaje. Estos procesos suponen para ella determinadas modalidades de relación con el conocimiento y se encuentran atravesados por dimensiones. Según la autora ese conjunto de actividades, a su vez, se imbrinca con el entramado de significaciones socioculturales que van configurando los procesos constitutivos de las identidades docentes (Achilli. E 2006) .

Asimismo, en su análisis Achilli pone de manifiesto una fuerte hipótesis con la que sostiene vienen trabajando en su equipo de investigación desde hace algunos años. Al respecto dice:

> *"Suponemos que la práctica docente se va disociando/enajenando de la especificidad de su quehacer: la práctica pedagógica.*
> *Para ampliar esta hipótesis decimos que se produce una neutralización del trabajo con el conocimiento tras ese conjunto de actividades, interacciones y significaciones que configuran la práctica docente" (Achilli, E, 2006:24)*

Es decir, sostiene que las condiciones de trabajo docente, las actividades burocráticas y externas a lo pedagógico y la estructuración jerárquica que caracteriza las relaciones

institucionales –en el sentido de transformar al docente en mero "transmisor" o "ejecutor" de lo que diseñan o generan otros-, son algunos de los límites que lo diluyen como sujeto "intelectual". Es decir, que lo "alejan" –según ella- del trabajo reflexivo y crítico del conocimiento. Allí radicaría entonces la importancia de generar conocimientos situados y socialmente significativos del mundo escolar arrojados por la Investigación Educativa.

Consideraciones finales

Finalmente, se puede afirmar que no hay investigación posible sin un sujeto que investiga o, tal como se analiza desde el presente trabajo, lleva adelante prácticas de formación en IE. Siguiendo a Bourdieu en las ciencias sociales no es posible comprender sin un sujeto que investiga, que interpreta, que intenta objetivar sin desconocer su subjetividad. Un actor que analiza relacionadamente. Por tanto en IE tampoco es posible la neutralidad. Entonces, a la pregunta sobre el objeto, su recorte, definición, observación y abordaje la hace un sujeto que forma parte de relaciones sociales que, a la vez, son su objeto de estudio.

La práctica social concreta que desarrollan los docentes en IE se inserta en el campo específico de la "Educación". Bourdieu establece una relación entre sociedad y producción de conocimientos que tiene coherencia y se podría decir que es compatible con la propuesta de IE que realiza Achilli quien considera que debe ser el mismo docente el que se convierte en transformador de su propia práctica, a partir de un proceso de investigación de ésta.

Desde la teoría de Bourdieu, el proceso de construcción de conocimiento se constituye a partir de la existencia de teorías previas, constituidas como habitus y también desde puntos de vista institucionalizados, propios del campo donde el agente desarrolla su práctica. Es así que, la imposición de ciertas técnicas legitimadas en investigación, como también de ciertos objetos como más relevantes que otros en investigación socioeducativa constituyen condicionamientos a la práctica.

Estos condicionamientos son el estado de conocimiento en el cual surgen las preguntas del sujeto que investiga en situaciones contextuales particulares. Ambas interactúan en el marco de relaciones sociales. En tanto el campo educativo es un campo problemático, en el que hay no sólo lucha y confrontación de intereses por conservar o acumular capital de un tipo sino que también se enfrentan las posiciones desde diferentes lugares por conseguir tal o cual supremacía en la estructura del capital. Es problemático porque es un espacio de juego históricamente constituido donde se estructuran posiciones y relaciones de posiciones.

Vale decir que producir conocimientos en el campo educativo no es un simple desarrollo intelectual, abstracto, ideal. Involucra un marco de relaciones sociales e implica producción de sentidos por parte de los agentes. Achilli afirma que unas y otros son fundamentales para la relación entre práctica docente e investigación que indaga y reflexiona acerca de los modos que asume la relación con el conocimiento. Sostiene que dicha relación puede hacerse desde lo complejo/dialéctico, desde la apropiación o desde un modo enajenado de trabajo con el conocimiento.

Siguiendo con Achilli (2006) no resulta de fácil articulación la relación entre la investigación o, más específicamente entre la investigación socioeducativa -o sea, la generación de conocimientos sobre las problemáticas del campo educativo- y la formación docente/ la práctica docente y/o la cotidianeidad escolar. Los modos y cursos de acción junto con las condiciones para la realización de investigación socioeducativa son entendidos como un conjunto de medios que se interponen entre el sujeto y el objeto, condicionando dicha relación.

Por ello, se sostiene que en la investigación educativa aún se acentúan -en el sentido de una abstracción- ciertos aspectos parciales de una problemática más compleja, sin explicitar con claridad los condicionamientos que limitan a las prácticas.

De acuerdo con Bourdieu, estos constituirían condicionamientos que regulan la producción, la circulación y las formas de utilización del conocimiento y provienen no sólo del campo científico sino también de los campos económico, político y cultural. Al mismo tiempo generan hábitus o conjunto de disposiciones del propio sujeto que se constituyen como un marco de legitimación de criterios, creencias y perspectivas desde ese sujeto. Orientan tanto el recorte de los objetos de estudio, la elección del tema, la formulación de hipótesis y problematización como la manera en cómo se realiza la recolección y tratamiento de los datos empíricos.

Finalmente, y tal como ya se explicitara en este capítulo, la práctica docente supone un conjunto de actividades, interacciones y relaciones que configuran el campo laboral del sujeto/profesor en determinadas condiciones institucionales y sociohistóricas que trascienden la dimensión didáctica. Se analizan tres dimensiones que atraviesan la práctica del docente -según Achilli. Se las considera específicas y pertinentes a los objetivos de la investigación. Ellas son: las dimensiones personal, social y didáctica.

En los capítulos siguientes -4 y 5- respectivamente se desarrollan más ampliamente estas cuestiones vinculándolas a los datos obtenidos en el trabajo de campo.

CAPITULO 4

LOS DOCENTES DEL NIVEL SUPERIOR Y LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA (IE): ANTECEDENTES Y CONCEPCIONES ACERCA DE LA FORMACIÓN

El presente capítulo es el primero de dos que presentan y analizan los datos obtenidos en el trabajo de campo. Es decir incluye los aspectos empíricos del problema relevados a través de, según se indicó en el capítulo 3, las entrevistas y las observaciones de clases y exámenes en un instituto superior de formación docente de una ciudad de la provincia de Córdoba (Argentina).

Así, con la finalidad de rastrear antecedentes y concepciones docentes, se indaga a distintos docentes acerca de la formación alcanzada, la experiencia alcanzada como responsable de la cátedra Investigación Educativa/Conocimiento (en adelante IE), los criterios acerca de la enseñanza aprehendidos en la propia formación del agente, las concepciones acerca del aprender la práctica de enseñar, las percepciones sobre qué, cómo y para qué enseñar IE y la experiencia propia en investigación, entre otros aspectos.

Indagar acerca de estos antecedentes y concepciones que operan en las prácticas de enseñanza y aprendizaje resulta clave para comprender el sentido de dichas prácticas ya que las creencias, representaciones o ideas constituyen el saber de los que enseñan (Achilli, 1986). De modo que conocer esos modos de pensar y actuar la enseñanza, dilucidando concepciones implícitas o subyacentes, es hacer lugar a aquello que por ser invisible o difícil de objetivar no deja de incidir de modo privilegiado en la tarea cotidiana de enseñar y aprender.

Es decir, se parte del supuesto de que las creencias, representaciones y percepciones en relación a la formación en investigación educativa se ponen en juego en la práctica concreta del profesor tanto respecto de la actividad pedagógica a través de las estrategias que pone en juego como en el asesoramiento sobre un diseño de investigación determinado o la proyección de actividades inherentes a la investigación educativa en la formación docente. Estos aspectos son considerados fundamentales ya que se relacionan directamente con la modalidad que asumen las prácticas docentes en la enseñanza y formación en investigación educativa.

Por tanto, el presente capítulo analiza las prácticas de seis formadores en IE del nivel superior integrantes de la muestra -en adelante identificados como D1, D2, D3, D4, D5 y D6. A continuación, y en el sentido antes señalado, se sistematizan los antecedentes de estos docentes y sus concepciones acerca de la formación en investigación educativa.

1. ACERCA DE LOS ANTECEDENTES DE LOS FORMADORES.

1-a- La formación básica para la práctica de enseñanza en Investigación Educativa

Sobre la formación básica o titulación de los profesores a cargo de las cátedras de investigación educativa se registra lo siguiente:

"Profesora de Matemática, Física y Cosmografía" D1

"Profesora Universitaria en Psicopedagogía" D2

"*Lic. en Psicología*"[3] D3
"Profesora y Licenciada en Historia. Tengo un postítulo en Metodología de la Investigación" D4
"Licenciada en Ciencias Políticas" D5
"*Profesor de lengua castellana, literatura y latín en el profesorado M. Moreno de Bell Ville, y Lic. en letras por la Universidad Católica de Córdoba"* D6

El análisis de los datos permite afirmar que sobre un total de 6 (seis) profesores que integran la muestra de docentes a cargo de las cátedras de Investigación Educativa, cuatro (4) de ellos poseen título docente: (D1, D2, D4 y D6), mientras que dos (2) no lo poseen: (D3 y D5). En el caso de estos últimos, acreditan títulos universitarios pero no título docente o con formación pedagógica de base para enseñar investigación educativa en el nivel superior. No obstante, son considerados "títulos habilitantes" según la legislación que rige para el ejercicio de la docencia.

1-b- La experiencia docente ¿es suficiente para la enseñanza de la Investigación Educativa?

¿Cuál es la importancia de la formación y la experiencia para la práctica docente en IE?

Desde la experiencia personal como docente en el nivel superior, una cuestión que llama la atención y que se encuentra instalada en el imaginario docente de pares es la idea sobre la necesaria antigüedad para lograr "buenas prácticas". Es decir, se concibe que a mayor tiempo transitado en la enseñanza, mejor será el desempeño en la misma.

Sin embargo, y ya no desde el sentido común personal sino desde el conocimiento aportado por investigadores del área, se considera que los saberes de un docente son construcciones que llevan las huellas o marcas de los propios aprendizajes, es decir, las de cada biografía escolar (Achilli, E 1986; Sanjurjo L, 2008). A su vez, el tiempo transitado en un campo específico conjuntamente al carácter formativo de toda experiencia configuran matrices de aprendizaje en los profesores, condicionadas tanto individual como socialmente.

Según Achilli además, estas matrices de aprendizaje resultan un tanto complejas de objetivar -aunque considera necesario hacerlo- debido a que implican al propio sujeto volverse sobre sí mismo. Considera que es, precisamente desde dichas creencias vinculadas al sentido práctico que se realizan las acciones educativas. Por ello para Achilli, -según su experiencia como coordinadora de Talleres para Educadores- si lo que se pretende es transformar las creencias instaladas en las matrices de aprendizaje de los docentes en conocimientos se debe apelar a un proceso de formación/capacitación prolongada en el tiempo (Achilli, E 2010).

Desde esta idea de proceso y de tiempo, sostiene:

[3]-Cursos en educación: Investigación Educativa (organizados por la Dirección de Nivel Superior-Córdoba) Postítulos en la profesión: Especialización en psicoanálisis con niños y adolescentes (en curso) En su trabajo de tesis analiza "representaciones sociales de los médicos residentes en hospitales públicos de Córdoba" desde la teoría de Pierre Bourdieu.

"Estamos pensando en la necesidad de una formación prolongada/ permanente que sin desconocer las propias practicas incorporen un trabajo de articulación reflexiva/intelectual con los conocimientos sistemáticos derivados de las investigaciones" (Achilli E, 2010: 84)

Es decir esto involucra, para ella, un necesario trabajo de aprendizaje grupal como también la revisión de las propias prácticas respecto de los "saberes" y representaciones que cada docente tiene, lo que se piensa, lo que hace y para que lo hace. En otras palabras, una mirada hacia los procesos de aprendizaje del propio docente pero articulados a conocimientos originados en investigaciones.

Así, considera que es necesaria la construcción empírica que realizan los docentes a través de sus prácticas de enseñanza como también la observación/objetivación de problemáticas del cotidiano escolar en dicho ámbito, ya que sirven de invalorables aportes, en el marco de los talleres que la investigadora coordina. Sin embargo hay momentos en los que surge para ella una necesaria apoyatura conceptual para permitir la construcción. Este *anclaje teórico conceptual* es -según Achilli- para profundizar en los talleres situaciones que comienzan a visualizar los docentes en sus propias prácticas. En este sentido, afirma:

"Este anclaje teórico conceptual surge como necesidad de dar cuenta de situaciones que comienzan a visualizarse en las propias prácticas al entrar en crisis algunas concepciones (...) De ahí , la diferencia con los cursos de formación que "bajan" conocimientos contribuyendo a nuevas modalidades de "enajenación" al delegar la responsabilidad en el "especialista". El papel de la coordinación en los talleres debe enfrentar esta situación" (Achilli, E, 2010:76-77).

La autora expresa su crítica a las capacitaciones tradicionales legitimadas en la docencia y en el campo educativo con escasa incidencia en las prácticas. Considera que no se atienden a las representaciones y concepciones que portan los formadores sino que ponen el acento sólo en los "conocimientos teóricos", produciéndose así para la autora una nueva enajenación por lo que no permite generar conocimiento a los propios docentes.

En el presente estudio y respecto de la antigüedad en la cátedra investigación educativa, así como en relación a la experiencia y capacitación para la enseñanza, los formadores afirman:

"Investigación educativa/conocimiento hace 5 años que estoy dando en el profesorado de matemática. Creo que estoy capacitada para enseñar IE. Sí. Al menos todo el tiempo estoy buscando actualizarme, capacitarme porque yo también soy capacitadora entonces necesito estar estudiando y leyendo siempre. Siempre lo he hecho con Didáctica de la Matemática. Ahora lo estoy haciendo en educación"[4]. D1

E -¿Cuánto hace que enseña en esta cátedra?

"Hace 8 (ocho) años que las tengo. Desde que se abre en 1999 la IE en los terceros años del profesorado". D2

"Hace 6 (seis) años. Desde que está investigación con el plan nuevo, desde que se abre la IE en los profesorados" D3

[4] Pos-título en Matemática en la Universidad de Río Cuarto. Actualmente cursa una Licenciatura en Educación a Distancia con la Universidad de Quilmes.

"D*esde que se hizo la reforma de los planes, en el 2002, siete años, cuando surge la investigación*".
E- ¿Cuántos años hace que estas trabajando?
"*Cuarenta y dos. Inicie como preceptora, entonces estudiaba acá en el profesorado, después en Villa María hice lo de Metodología y después en Córdoba la Licenciatura en Historia*". D4

"*Hace desde el año pasado(...) en el área de Ciencias Sociales, recién ahora muy nuevita en química*". D5

"*Desde septiembre del año 2010, desde éste año*". D6

De acuerdo a los datos obtenidos se puede decir que de un total de 6 (seis) docentes que constituyen la muestra, 4 de ellos tienen entre 5 y 8 años de trabajo en la cátedra; los 2 restantes, han iniciado dicho trabajo en la segunda parte del año 2010. Es decir, prácticamente sin experiencia previa. Y es aquí donde se plantea un nuevo interrogante sobre las condiciones del campo educativo actual –al menos desde la Dirección General de Educación Superior (DGES) de la provincia de Córdoba- en la que se permite a docentes sin experiencia alguna en investigación en el campo educativo enseñar acerca de la misma.

Esta situación sucede con la mayor parte de los docentes de la muestra ya que aquellos que sí han realizado algún trabajo de investigación ha sido para completar la carrera de grado y en relación a su formación de base. Tal es el caso por ejemplo del profesor D6:

"*toda mi experiencia relacionada con la investigación es la de la licenciatura sobre la parte de investigación*" (D6).

Los casos restantes, profesores D3, D5, D4 no manifiestan haber realizado capacitación en IE, sí en metodologías de la investigación científica, aunque no vinculada específicamente con la investigación educativa.

Asimismo se puede observar que, en datos recabados y que hacen a la propia historia del agente configurada en los antecedentes profesionales, la experiencia y capacitación posterior así cómo estas prácticas han estado y están aún condicionadas por el propio campo educativo. Es decir, se facilita el ingreso al campo y luego se solicita calidad y compromiso en las prácticas de enseñanza de la investigación educativa en el nivel superior, sin embargo desde los organismos encargados de regular esta cuestión, no se atiende a la formación específica o a la experiencia en investigación educativa que tenga el agente. Es decir, sin que estén dadas ciertas condiciones que ayuden a pensar en prácticas docentes alternativas en el campo de la educación. Este es el caso de los profesores D3 y D5 que no registran formación/titulación de base para la cátedra.

En el caso del profesor D1 –puede ser por su posición de capacitadora en el campo educativo -se puede decir que se registra una idea de exploración de nuevos conocimientos, de búsqueda de actualización a través del análisis de casos si bien delimitados a los avances en Didáctica de la Matemática.

No obstante la mayoría considera estar "preparado" para trabajar en la cátedra. El caso del docente D2 es significativamente particular, ya que constituye el único docente de la muestra con la mayor antigüedad (8 años) en investigación educativa pero es el que afirma no haber realizado nunca un trabajo de investigación. Si bien sostiene también "estar preparada".

E - *¿Está capacitada para enseñar IE?*

"Creo que sí. He hecho los cursos que orientaban desde el Ministerio cuando surge la IE".
E -Has hecho alguna Investigación? Cuál es tu experiencia?
"No puntualmente. Hice para la Licenciatura un trabajo que no lo defendí porque me enfermé, tenía mi hijo que empezaba en Buenos Aires. Se me complicó. Ahora ya no lo voy a hacer. Tengo ganas de jubilarme. La experiencia es la de estar en el gabinete y ver distintas problemáticas, pero no tengo experiencia de haber hecho investigación". D2 *(...)*

Con respecto al docente D4 sucede algo similar. Se considera "preparado" para la investigación educativa, si bien sólo ha realizado su trabajo de investigación para completar la carrera de grado. A partir de allí, no registra trabajos de investigación individual ni en equipos. Al respecto expresa:

E- Te sentís capacitada para dar IE?
*"Creo que sí. Por lo menos me preparé. Hice un postítulo y después la licenciatura" (*D4)

Este caso del profesor D4 constituye un ejemplo que sirve para ilustrar a grandes rasgos la lógica del campo. Es decir hay situaciones como la de este docente director del instituto: reúne las condiciones que el sistema solicita, la formación académica, la antigüedad en el campo educativo -42 años. Sin embargo, estas disposiciones del agente no resuelven la cuestión de la calidad en las prácticas -tal como se registra fundamentalmente en las observaciones de clases.

Pensando en términos de Achilli se puede reflexionar -aunque dicho análisis trasciende este trabajo- si están dadas las condiciones para aprender investigación educativa en el nivel superior por parte de los alumnos, si las prácticas de enseñanza de los formadores se muestran un tanto acotadas y que, a su vez, son las que debieran permitir o generar dicho aprendizaje.

En el sentido de Bourdieu es la posibilidad de apropiarse de un capital cultural específico y necesario para que la propia práctica de los estudiantes/advenedizos, futuros docentes que intentan hoy ingresar al campo, aporten alternativas diferentes a la práctica de los formadores y al mismo tiempo transformar el campo. Sin embargo las disposiciones generales que originan las prácticas de la muestra resultan acotadas, encontrándose situadas en un campo educativo con reducidos recursos que las atraviesa y tal como se ha explicitado las condiciona (Bourdieu, P, 1990).

De esta manera y hasta aquí se han consignado datos que refieren a los antecedentes de los formadores docentes en Investigación Educativa, el tiempo transcurrido en la enseñanza de la cátedra y la capacitación para ello. A continuación se explicitan las concepciones de los formadores docentes en el nivel superior acerca de la formación en investigación educativa.

2. ACERCA DE LAS CONCEPCIONES DE LOS FORMADORES

2-a- La enseñanza de la investigación educativa. ¿Diversidad u homogeneidad de criterios?

El análisis de las concepciones docentes en relación a la enseñanza permite una aproximación al modo en que los formadores perciben a la investigación educativa y al

conocimiento que construyen en este sentido, aquel que orienta sus prácticas tanto de enseñanza como de aprendizaje.

Elena Achilli (2006) –a partir de sus trabajos de capacitación con docentes en actividad- pone de relieve un conjunto de relaciones y procesos que construyen los sujetos docentes en el entramado de significaciones sociales y las condiciones socio- históricas en que se inscriben. En dichos procesos –sostiene- se imbrican las condiciones de los contextos en que se despliegan y las significaciones que producen los sujetos sobre los mismos, generando así determinadas concepciones sobre el hecho educativo. Son estas concepciones o creencias las que se ponen en juego en la práctica de los formadores docentes.

La mencionada autora presta especial atención –desde su experiencia en capacitación docente- a las concepciones de enseñanza que portan los docentes, relacionándolas dialécticamente con las huellas de los aprendizajes propios de cada educador en su historia personal, por el hecho de estar o haber estado incluido en un campo específico, como es el campo escolar (Achilli E, 2006). Por ello, según la autora, el enfoque de los procesos escolares debe ser integral porque esto implica no dicotomizar condiciones objetivas de las múltiples construcciones subjetivas.

Entonces, las disposiciones con las que cuentan los docentes para trabajar en la enseñanza y el aprendizaje de la investigación educativa generan prácticas relativamente heterogéneas al interior del campo. Para graficar este aspecto, es útil comparar las trayectorias seguidas por las diferentes prácticas. El profesor D1 se diferencia del resto ya que si bien sostiene no haber tenido formación inicial en investigación educativa, emprende procesos de capacitación permanente para articular la práctica pedagógica con la investigación:

> *"En mi formación docente inicial trabajamos muy poco. Nosotros teníamos una materia final que se llamaba seminario, pero no era en sí investigación educativa (...) Era una investigación, pero no es lo que se hace actualmente, era un seminario. (...) Donde empecé a trabajar un poquito de esto fue en el Ministerio de Educación de la Nación. Cuando yo trabajé, o sea, para formarme como capacitadora, ahí vimos esta relación tan importante entre la Didáctica de la Matemática y la Investigación, la reflexión sobre la práctica, para después poder intervenir en el aula, para lograr estos cambios que necesitamos en matemática, (...)* (D1)

En contraposición, los profesores D2, D3 y D5 en relación al mismo aspecto, sobre los criterios para la enseñanza y el aprendizaje de la investigación educativa dados en la formación, expresan:

> *"No teníamos investigación. Recién cuando hice la licenciatura en la Pascal, tuvimos investigación, porque la carrera tenía especialidad en investigación"* (D2)
>
> *"No tengo formación docente específica, pero he tenido en la carrera 3 o 4 materias de investigación que son importantes. En algún sentido la psicología es una ciencia que investiga de lo individual, social, educativo, en todas las áreas"* D3
>
> *"Lo que pasa es que yo no tuve formación docente. Yo hice la carrera de Ciencias Políticas, que tuve mucha investigación, pero en sí la parte pedagógica y todo eso yo no lo tengo"* D5.

El análisis de los datos aportados por las entrevistas reflejan que la mayoría de los docentes de la muestra -incluido el D1- coinciden en que no han tenido el espacio de la investigación educativa en sus trayectos de formación o que directamente no han tenido la formación pedagógica que les permitiera trabajar en determinados criterios acerca de la enseñanza de la misma. Sin embargo, es el profesor D1 el único de la muestra que, si bien afirma no haber tenido dicho espacio en su formación inicial, considera que se ha capacitado y que esa acción ha sido una búsqueda posterior. En este sentido afirma:

> *"fue una búsqueda posterior, no fue especifica de mi formación inicial. Ha sido todo después... me fui actualizando, capacitándome"* (D1)

En cambio el profesor D2 inicia una capacitación en el año 2002 cuando se crea el espacio de la IE, en oportunidad de acceder a dichas horas, pero luego no se continúa en el tiempo. Los restantes profesores D3, D5 y D6 no manifiestan haber realizado capacitación en investigación educativa, aunque si en metodologías de la investigación científica.

Es decir sólo uno de los docentes de la muestra: el D1, se ha preparado para trabajar en investigación educativa desde las propuestas curriculares del Ministerio de Educación. El resto de los docentes, si bien no ha tenido la posibilidad desde la formación inicial, tampoco lo ha realizado posteriormente.

Según Bourdieu (1997) las prácticas se sitúan entre un habitus y un campo. Considera que entre ambos existe una especie de complicidad ontológica de la que se origina la práctica del sujeto. Esta perspectiva sociológica de la práctica puede verse claramente en las que constituyen la muestra de este estudio. Según se observa, existe un acotado sistema de disposiciones en los docentes. Es decir, no han tenido formación en investigación educativa, aunque la enseñan, pero sólo uno de ellos se ha capacitado para desenvolver su práctica en este campo.

2-b- Modos de aprender la investigación educativa

2-b-1- ¿Teoría y práctica? Sobre los docentes D1 y D3

Elena Achilli (1986) expresa que los procesos de aprendizaje son constitutivos de las mismas prácticas docentes. Considera, por un lado, que toda práctica supone generar aprendizajes y, por el otro, que en ese mismo proceso de desenvolver una práctica se aprende el oficio de enseñar (Achilli E, 1986). Además considera que a través de la relación dialéctica entre la teoría y la práctica se producen aprendizajes significativos. Es decir, que tanto la teoría como la práctica están estrechamente vinculadas en la enseñanza y en el aprendizaje, en este caso de la IE.

Asimismo, en relación a la construcción del conocimiento profesional docente Liliana Sanjurjo (2008) sostiene que -desde posturas más reflexivas, constructivas y hermenéuticas- este proceso supone a un docente mediador entre teoría/práctica, en contraposición a las posturas de carácter más tecnocráticas en las que el docente aplica un conocimiento teórico generado por otros, con fuertes características técnicas, prescriptivo y disociado de la práctica, es decir de la acción de los sujetos.

Para ambas autoras aquí reside la mejora de las prácticas de enseñanza. Por ello, una de las líneas de investigación que sugieren como alternativa y búsqueda de este propósito es la articulación entre teoría y práctica de manera permanente, mirando la propia práctica del docente desde una postura reflexiva del mismo sobre su hacer y las creencias sobre ese hacer.

Esta reflexión sobre la práctica debe ser acompañada necesariamente de sustentos teóricos que ayudarán al docente en la construcción de nuevos conocimientos pero a partir de sus saberes previos. Este proceso de construcción del conocimiento profesional docente también debe orientarse para el aprendizaje de los estudiantes como futuros docentes (Sanjurjo, 2008).

En relación a cómo se aprende la práctica de la investigación educativa, según el análisis de los datos, -si bien con algunas diferencias entre ellas en cuanto a los recursos empleados para reflexionar sobre la propia práctica- se registran algunas semejanzas entre la práctica del docente D1 y D3. De allí que se decide incluirlas en un mismo conjunto. De todas maneras es la práctica del D1 la que más se orientaría en líneas generales a lo que sostienen tanto Sanjurjo como Achilli, es decir a lo que se espera. De acuerdo a su entrevista el profesor D1 afirma:

> *"yo trabajo mucho con el marco teórico que me da la didáctica de la matemática, entonces con mis alumnos vemos un poco esto de la transposición didáctica también ver qué pasa (...) Esto de triangular (...) qué dice la didáctica, qué dicen los diseños curriculares?... qué pasa en el aula?... del análisis de esta práctica con el Marco Teórico de la Didáctica es como que vamos avanzando, sacando algunas conclusiones. Por ahí es difícil para los chicos por que ellos no están dando clases. Entonces esto de la investigación educativa sobre la propia práctica, ellos no lo pueden hacer(...)Yo trato de encaminarlos para que ellos cuando observen clases o yo les muestro mis clases con videos o los invito a mis clases, vamos viendo entrevistas, encuestas a los docentes, después van viendo qué pasa. Las analizamos"* D1

Según la Observación de Clase-Fecha: 1/8/10 en relación al nexo entre teoría y práctica con respecto al profesor D1 se registra:
(...) "*La idea es analizar la práctica de Juan realizada la semana anterior*" (D1). Los compañeros se disponen a observar la clase de Juan. En el video se muestran alumnos de segundo año de nivel medio trabajando en grupos de cuatro. Cada grupo tiene una hoja con instrucciones de juego, puntaje. (...) La profesora va deteniendo el video y le pide a Juan que aclare algo sobre la consigna del juego. Juan comenta que a la próxima clase, modifica algo de la consigna, a propósito. Se observa al alumno-practicante en cada mesa, con cada grupo. Orienta. Acompaña. Ayuda a pensar. (...) El alumno comenta que le costó el tema de las Fases. Acción – formulación – validación (al frente, justificar) e institucionalización (la idea es institucionalizar la propiedad, sería el momento de cierre en la didáctica tradicional).

> Alumno: "A los chicos les cuesta pensar, pero depende cómo se dé la materia, las estrategias que se usan. Los alumnos no tienen práctica de trabajar así".
> La profesora le pregunta cómo se llama esa modificación en Didáctica. La alumna responde "variaciones".
> Docente: "Si, variaciones didácticas son todos los ajustes, ¿Pero qué?"
> Los Alumnos no responden. La profesora detiene el video y pregunta.
> Docente: "¿Que fases se encuentran presentes en la clase de Juan?" (...)
> Docente:"Vamos al análisis: Rol Docente – Fases – Qué cambiaría y qué no – ¿qué parece el trabajo con los alumnos?".

Alumno 1: "no es fácil tener a los alumnos concentrados trabajando en grupos. Cuando se está validando se genera discusión".

Alumno 2: "lo mejor fue el trabajo en equipo y la elección del tema. Me parece que los alumnos no participan porque les daba vergüenza.

Alumno: "no se trabaja desde este modelo (que llaman aproximativo).Trabajan el modelo incitativo"

Docente: "Claro. Es así el normativo: explica. El incitativo da ejercicios repetitivos. Aplica fórmulas. El Aproximativo apunta a la resolución de problemas" (D1)

De la misma manera se procede a la proyección de otro video en el que el propósito del docente es que los alumnos analicen otra clase: la de Aníbal en un segundo año.
Título del video: "Las tecnologías de la información y comunicación en la clase"
Docente:"¿Cómo te viste Aníbal? ¿Qué te gusto? ¿Qué no?"
(Los alumnos Trabajan con netbooks un programa llamado Geogebra para Geometría)
Docente: "¿se pueden usar las nuevas tecnologías?¿cómo lograste resolver Aníbal?
¿Cómo lo relacionas con la Didáctica de la Matemática y las TIC? ¿Se pueden usar?"
Alumno: "Si, para validar, discutir, trabajar en grupo".

El alumno comenta que es la primera vez que usan las netbook en el Colegio Normal en matemática por lo que debió él ir unos días antes a instalar este programa. Analizan la clase. Se observa que no llegó a la institucionalización, pero lo hará el día viernes. El video muestra a los alumnos de segundo año trabajando y motivados en la clase de matemática, en la construcción de figuras geométricas con un programa informático que el mismo alumno ha cargado el día anterior. Cada dos alumnos se observa una computadora.

En el registro de observación de clases del docente D1 en general se puede contrastar con lo sostenido en la entrevista. La interacción docente-alumnos durante las clases se orienta a acompañarlos en sus prácticas de ensayo. El docente interviene facilitando relaciones dialécticas entre aspectos teórico-didácticos y la práctica. Los alumnos participan, plantean dudas, establecen relaciones entre la enseñanza de la Matemática tradicional y la nueva concepción de la didáctica específica. Se abocan a las actividades que la docente propone cuando intenta que reflexionen sobre sus propias prácticas a través del recurso del video.

En este sentido, los estudiantes son constructores activos de sus aprendizajes. Presentan situaciones problemáticas o casos concretos como mediación entre la teoría y la práctica pedagógica. Se analizan videos que la profesora edita con las clases prácticas de los alumnos. A través de la filmación de las clases el docente D1 logra que los alumnos reflexionen sobre su hacer –es decir sobre la propia práctica- en relación a la dimensión pedagógico-didáctica.

No obstante, si bien en la práctica del docente D1 se produce la relación teoría-práctica al mismo tiempo, si se acuerda con Achilli, en esta práctica del profesor D1 habría reflexión sobre la *práctica pedagógica pero no sobre la práctica docente* del sujeto profesor. Esta práctica docente involucra también el análisis de las condiciones institucionales y sociohistóricas como dimensiones que atraviesan las prácticas. De modo que Achilli parte de entender a los sujetos y a sus prácticas como sociales y no sería esta la perspectiva del docente D1. En el análisis de la propia práctica y de acuerdo a las observaciones de clases se considera sólo la dimensión didáctica, vinculada directamente a la práctica pedagógica de los estudiantes y/o del mismo docente.

Por su parte el profesor D3 considera que se aprende la práctica de la investigación:

"Habiéndolo hecho. Bajar una investigación a lo educativo y trabajarlo permanentemente; actualizándose en las temáticas"

E- ¿En qué sentido es eso?

D3- *"En el sentido de bajar una investigación a lo educativo, abordar temáticas de la realidad de las escuelas".*(D3)

En observación de clase (Fecha 14/08/10-D3), se registra que una alumna comienza a narrar lo que han realizado hasta el momento. Cuenta que el tema del trabajo es "Violencia Simbólica". En este sentido sostiene: "*queremos conocer cuales son las acciones y actitudes potencialmente portadoras de violencia en los docentes. Investigar sobre la reflexión de la propia acción del docente en los alumnos. También queremos conocer las representaciones que se dan en los alumnos sobre dichos comportamientos violentos*". El docente considera que "*es poco el tiempo de trabajo para la investigación*". Interviene para delimitar la selección de la problemática. Agrega que las entrevistas semiestructuradas permiten ver si hay violencia. También hacen referencia a comparaciones entre grupos de las distintas escuelas.

La profesora expresa: "*trabajamos técnicas de maximización y minimización de similitudes y diferencias, analizamos los datos, cualitativamente*". Solicita a las alumnas elaborar un informe particular de cada escuela en la que ha trabajado. Luego la consigna es elaborar un informe conjunto. Las alumnas exponen dos cuadros a la manera de "sabana". Allí están expresadas 9 preguntas realizadas a los alumnos y las respuestas de cada una de ellas.

Con la sabana desplegada en el escritorio revisan las preguntas y las respuestas. Una de ellas dice "*los chicos de 5to no sabían mucho*". La docente interviene haciéndoles notar las contradicciones en las respuestas de los alumnos. Revisa y analiza las respuestas de una de las escuelas. Escucha y orienta.

En otra de las clases observadas de la práctica D3 el día 19/10/10, la actividad prevista es avance sobre conceptos del marco teórico. La profesora lee en la notebook de una de las alumnas. Analizan el concepto de violencia. Relacionan el discurso de los docentes y violencia simbólica. Una de las alumnas expresa que: "*Se habla de aprendizaje constructivista que no condice con lo que se ve*". Lo hace a manera de crítica. La docente intentando vincular con las prácticas interroga: "*¿cómo les fue en las clases a ustedes*?". Las alumnas responden: "*mal, re mal*".

La docente plantea otros interrogantes: "*¿desde qué modelo das clases vos*?
Vos hablaste de orden, de técnico, de trasmitir. En ustedes ¿está la violencia simbólica recibida?"- Por su parte, las alumnas plantean dudas. Piensan. No contestan. La docente a través de preguntas conduce a las alumnas a pensar sobre cuestiones de violencia simbólica en sus biografías escolares.

El análisis de la práctica del profesor D3, de acuerdo a la observación áulica y en relación a la interacción que genera, logra orientar a las alumnas sobre los datos obtenidos en el trabajo de campo, sugiere y provee material para el marco teórico. Las alumnas se abocan a las actividades que la docente propone: Controlar entrevistas, construir marco teórico. Interactúan sobre estos temas, acuerdan criterios sobre este trabajo en conjunto.

El papel de los alumnos como sujetos que aprenden –en algunas clases- es el de ser receptores participantes. En otras clases: juegan un papel de activos y constructores en la investigación sobre violencia simbólica en la escuela.

La concepción de enseñanza que sustenta la práctica del D3 es la de ser guía entre alumnos y contenidos en algunos momentos. Explicita en la lectura que se realiza aquello que

los alumnos no comprenden. En otros momentos, la estrategia es ser mediador entre la teoría y la práctica -aportada en el discurso de alumnos y docentes de la muestra-. Interpretan discursos docentes.

Complementa aportes de la metodología cualitativa con el análisis de algunas problemáticas del cotidiano escolar vinculadas a la violencia simbólica. Ha hecho su tesis de licenciatura en Córdoba en relación a las representaciones sociales de los médicos sobre enfermedad en el hospital público. Dice haber sido una experiencia muy interesante para ella. Si bien no es docente, sostiene como importante: "*abordar temáticas de la realidad de las escuelas*", "*Bajar una investigación a lo educativo y trabajarlo permanentemente*".

La docente D3 sostiene que le gusta la investigación. Prioriza las metodologías de corte cualitativa/interpretativa. Considera que es poco el tiempo para un trabajo de investigación por la escasa cantidad de horas que tienen las alumnas por semana. Sin duda esto también se vincula a las condiciones propias del campo: realizar un trabajo de investigación en los tiempos que impone la lógica escolar.

Al relacionar el caso del D1 con el D3 se observa que si bien ambos abordan de cierta manera algo más estrecha la relación entre la teoría y la práctica con respecto a los demás casos de la muestra –que en el apartado siguiente se detallan-, se puede concluir que en cuanto a la interpretación de situaciones en general –aunque no de las prácticas docentes en particular- el D3 cuenta con otros recursos y disposiciones para hacerlo y de carácter más macro-contextuales. Es útil rescatar el siguiente fragmento del registro de clase que alude al sistema del que las alumnas son parte. Si bien es un esbozo, sirve para graficar el sentido señalado:

> Docente: "*pensémoslo más profundamente ¿Qué reciben ustedes? son producto de un sistema... siempre está...lo recibido y como se reproduce*".
> Alumna: "*me cuesta pensarlo... las relaciones son buenas acá*" (Señala su cabeza)
> Docente: "*pero pensalo como transmisión del sistema*"
> La alumna no responde, piensa.
> Docente: "*la violencia de alguna manera se relaciona con poder y con ideología. Hay diferentes formas de violencia simbólica. Es diferente a la violencia activa*" (...) Clase 19/10/10.

En la práctica del docente D1 no se registra una relación similar. Es decir esta cuestión no se visibiliza en la práctica de este profesor, quizá vinculada a cuestiones de formación como docente de Matemática. En este aspecto se aleja una práctica de la otra. Si bien el abordaje de la relación teoría-práctica que realiza el D1 logra un trabajo constructivo con los alumnos en el aula sobre la propia práctica, dicha condición es relativamente alcanzada por el docente D3.

De esta manera y con respecto a estos dos casos se puede decir que desde el eje investigación socioeducativa y formación docente integral que propone Achilli:

> "*Se trabajan aspectos parciales de una problemática más compleja (...)son los condicionamientos que limitan a este tipo de práctica*" (Achilli , 2006:35).

También desde Achilli se puede decir que tanto la práctica del docente D1 como del D2 no estarían ampliando los márgenes de lo que ella denomina "jaulas flexibles", en clara alusión al trabajo y reflexión sobre los condicionamientos sociales que atraviesan la práctica docente. De todas maneras es la práctica del D1 la que mejor logra, desde lo que sostienen tanto Achilli como Sanjurjo, establecer el nexo entre la teoría y la práctica arriba descripto.

Sobre los demás casos a continuación se detallan relaciones igualmente pertinentes para comprender el sentido de dichas prácticas.

2-b-2- ¿Primero la teoría, después la práctica? o ¿primero la práctica y después la teoría? Nociones comunes de las prácticas de los docentes D2, D4, D5 y D6

En relación al nexo entre la teoría y la práctica se registran algunos elementos comunes a las prácticas de los profesores D2, D4, D5 y D6 que en líneas generales se analizan a continuación.

En primer lugar se analiza la práctica del docente D2 que, con respecto al interrogante sobre cómo se aprende la práctica de la investigación educativa, afirma:

> "*Primero fue duro. Se confunde la IE con la Metodología. A través de cursos que empezó a dictar el Ministerio de Córdoba se hacían bajadas, pero cada profesor la daba como podía. Así nos fueron alineando*".
> E- Y vos qué hacías?
> D2-"*Yo también hacía lo que podía...leía, trataba de actualizarme*".
> E - En que sentido lo decís?
> D2- "*Y nos fueron dando líneas para que todos trabajáramos desde lo mismo, pero hubo gente que no hizo estos cursos. Aún continúan trabajando en metodología, es decir, hacen investigación pero es sobre un problema disciplinar, no necesariamente educativo*" (D2)

En tanto según observación de Clase-Fecha: 23/08/10 en relación a este mismo profesor se registra que para él, el trabajo de Investigación Educativa surge de la Practica III. Me comenta frente a los alumnos que ellos tienen intención de observar la falta de interés por parte de los estudiantes de nivel medio con respecto a la biología. El siguiente fragmento grafica lo que se acaba de expresar:

> Docente: "*¿Por qué les pido la observación en la Práctica III? Porque una de las técnicas es la observación. ¿Se acuerdan de los momentos que tiene el instrumento*?". Los alumnos no contestan. La docente insiste: "*Poner cruces es más fácil. La guía tiene opciones. Hay que observar como es el lugar, qué hace el docente y los alumnos, qué estrategias utilizaba el docente. Si los motivaba*"
> Les hace leer su observación a una de las alumnas. Así, cada alumno lee la suya.
> La docente plantea la siguiente consigna: "*qué observó cada uno en el grupo donde hicieron las observaciones de práctica*" Un alumno responde: "Que saben mucho sobre varias cosas" Otra alumna agrega: "más de la mitad del curso no prestaba atención a la materia".

(...) El alumno respondía en varias oportunidades a las preguntas de la profesora quien orienta a ver indicadores.

> Alumno: "De un número de 32 alumnos, el grupo habrá sido de 10 o 12, de los que no prestaban atención".
> La profesora expresa: "*muchas veces cambiando hace que los alumnos se motiven ¿Qué hipótesis puede surgir de esto? Aventuremos hipótesis. "¿Pueden dar alguna respuesta a esta falta de interés*"?. Los alumnos no responden.

Docente: "*Un cambio de estrategias*"? Los alumnos agregan: "sacarlos de la rutina!"; "Los hicimos dibujar, que copien del pizarrón".
Otra alumna: "en realidad nosotros armamos la actividad para cualquier tercer año de cualquier lado. Después nos tuvimos que acomodar al cuadernillo".

En un registro de la clase del día 30/08/10 la profesora D2 pregunta a sus estudiantes:

"¿Han traído algo escrito?" Un alumno responde:" La definición de interés y atención"
Docente: "¿Les aclaro algo? ¿Dónde buscaron?"
Alumno: "Buscamos Interés y hablaba de Economía. Encontré otro que hablaba como inclinación del ánimo".
Docente: ¿Cómo quedó la Pregunta – Problema?
Alumno: "¿Por qué los chicos no se interesaban en biología?".
Una segunda alumna expresa: "nosotros tenemos que investigar que los chicos aprenden o generen un interés sobre la materia, que les gusta".
El docente considera que se podrían pensar los objetivos (...) "*Deberían buscar Atención desde el punto de vista pedagógico en libros de la biblioteca. Habría que ver si se habla de motivación*"

En un principio –desde mi ingreso al aula- las observaciones realizadas al docente D2 registran mayor interacción y participación por parte del docente. Pregunta. Interroga. Sin embargo -más adelante en el proceso- la profesora deja a los alumnos que trabajen solos. No los orienta ni acompaña como al principio. No propone bibliografía de consulta. Se los nota "desorientados". En general la mayor parte del proceso hasta el final los deja hacer. No hay ayudas en la selección del material para construir un Marco Teórico. Considera que este grupo es "*muy quedado. No es un grupo bueno*"

El papel de los alumnos en la clase es la de ser receptores participantes pero no el de activos constructores. La concepción de enseñanza del docente es la de brindar teoría, explicar en base a un cuadernillo para después trabajar. En algunas oportunidades es guía entre los alumnos y el contenido, explicando alguna cuestión que no comprenden.

De alguna manera responde en su práctica con la lógica del campo educativo –tal como ella se forma- diciendo: "*A través de cursos que empezó a dictar el Ministerio de Córdoba se hacían bajadas, pero cada profesor la daba como podía. Asi nos fueron alineando*". Achilli – en relación a esto- ejerce su crítica sobre una modalidad de capacitación muy extendida en el campo educativo que es la de un tipo de conocimiento experto y exterior dado por otros para ser "bajados" a la práctica por un sujeto que no participa en la construcción del conocimiento. El D2 expresa "*hacía lo que podía*". En la entrevista explicita no haber tenido la experiencia de realizar algún trabajo de investigación. Sostiene que acuerda con la línea de la investigación-Acción. Sin embargo no registra acción de investigar.

Se trabaja sólo de manera teórica, es decir fragmentada, sobre una perspectiva de la investigación educativa: la investigación-acción pero desvinculada de la práctica del agente. Al decir de Bourdieu (2000) se pondría en juego aquí una concepción dicotómica del agente, una separación entre teoría y conocimiento empírico, entre teoría y acción.

Asimismo, se observa en este docente lo que plantea Achilli respecto a la dificultad que se le presenta a ella en sus talleres de formadores: el objetivar/reflexionar sobre la propia práctica. Para este docente D2 las dificultades corresponden a otros y las críticas son para

otros, no se evidencia autocrítica. Esto queda reflejado en el siguiente pasaje de la observación Día 23/08/10:

> Docente pregunta: "*Qué tipo de clase genera el docente*". Los alumnos responden: "*La profesora no usa el pizarrón*"; "*Por ahí el hecho de tener un cuadernillo hace que los alumnos lean sólo de ahí*".
> La docente aclara que se trata de un cuadernillo estereotipado: *donde habrá que trabajar ahí o ahí*"

Por otro lado en entrevista respecto a la enseñanza de la investigación, a la pregunta del entrevistador sobre cuáles son las perspectivas de la Investigación Acción, expresa:

> D2- *"Es trabajar sobre aspectos que ocurren en el aula: las estrategias que se utilizan, los contenidos que se seleccionan, la motivación, la evaluación"*
> E- Cómo lo trabajas con tus alumnos?
> D2- "*Lo trabajo con un cuadernillo que nos dieron desde provincia cuando hicimos la capacitación. Ahí tienen mucha teoría*"

Es decir, la dificultad de este docente para "mirarse" hace que vislumbre la contradicción que envuelve a su práctica: termina utilizando el mismo recurso del "*cuadernillo estereotipado*" para enseñar en el aula. Lo mismo que sus alumnos "critican" en las observaciones. Aquí se registra una clara evidencia de disociación/fragmentación entre la teoría y la práctica, entre el hacer y el pensar sobre el hacer al que refiere Achilli (2006).

Una cuestión similar sucede con respecto al docente D4. Se puede explicitar que, al interrogar sobre cómo se aprende la práctica de enseñar la investigación educativa, afirma:

> "*Primero la investigación no es para todos, lamentablemente o por suerte. Hay gente que tiene habilidad o predisposición natural de investigación y hay otras que no. Ahora la forma es: investigar. La única forma es investigando*" (D4)

Esta concepción sobre "*la disposición natural*" para aprender a investigar deja entrever que este docente atribuye razones a ciertas cuestiones de "habilidad heredada". Hablar de "*predisposición*" es remitirse a cuestiones de orden genético. Es decir, considera que "*no todos*" sus alumnos tendrían dicha habilidad natural. Desde esta concepción es mas importante cierta "disposición" de los alumnos para aprender a investigar que las estrategias y aportes teóricos brindados por el docente.

Según observación de clase del día 04/10/10 con respecto a la práctica D4 se registra que hay 3 alumnos presentes. Estos viajan todos los días de una localidad vecina pero –sin previo aviso- se informan en el momento sobre la falta de actividad. Sin actividad de clase debido a licencia por enfermedad del profesor. Según ellos no es la primera vez que esto sucede y muestran su malestar.

Se aprovecha la oportunidad para dialogar con estos alumnos -de manera informal- para conocer sobre el avance de sus trabajos. Manifiestan estar "un poco desorientados". Comentan que algunos compañeros recién tienen definido el problema considerando que se transita el mes de octubre y las clases finalizan en noviembre. Otros, en cambio, no han definido el problema aún.

En otra oportunidad del día 18/10/10 en la clase del profesor D4 se registran los conceptos que se emplean. Así se explicitan: "Indicadores", "Hipótesis", "Encuesta","Variable Independiente", "Explicativa", "Descriptiva".

Un tema que trabaja una de las alumnas es sobre "las instalaciones del IFD[5]". Otro prevé trabajar la lectura en educación.

La profesora corrige uno de los trabajos que refiere a la institución. Son dos los integrantes. Dichas correcciones apuntan hacia lo siguiente:

> Docente: "*Es más descriptiva que explicativa*" (...)"*Las causas que se generan habría que verlas*". Va corrigiendo el trabajo a ese grupo. El resto espera. La profesora habla y explica a los alumnos sobre lo que tienen que describir. Los alumnos escuchan las sugerencias sobre los avances de escritura que han hecho. Apunta a cuestiones "formales" del trabajo: tipo de letra, ortografía, etc.
> (...) Alumna: "No me doy cuenta que indicadores pueden ser acá".
> Docente: "*Hay que pensarlo, hay que plasmarlo*". Solicita que no escriban juicios de valor. D4

En relación a este caso se observa un escaso registro de observaciones áulicas, que aporten datos significativos sujetos a las condiciones de esta cátedra –en el profesorado de historia-, reflejan un proceso de trabajo discontinuo y hacen complejo el análisis fundamentalmente en términos de procesos. Se observa en las clases un trabajo más bien informal. Con respecto a las interacciones áulicas en las clases observadas se registra mayor protagonismo del docente. Explica. Hace correcciones de algunos borradores que han presentado los alumnos. No propone bibliografía de consulta al menos en las clases observadas. No hay orientación en la selección del material para ampliar sobre la problemática seleccionada.

Se puede decir que la concepción de enseñanza desde la que sustenta su práctica el docente es explicativa, teórica. En algunas ocasiones guía a los alumnos que muestran esbozos o esquemas de trabajos.

La participación de los alumnos como sujetos que aprenden es la de pasivos-receptores y en ocasiones, receptores participantes. En las clases observadas no se registra el análisis de otras investigaciones que sirvieran como parámetro o guía a los alumnos. Los alumnos hacen reclamos -fuera del aula, no en presencia del profesor- en alusión a la devolución de borradores entregados en la primera parte del año. Sostienen que dichas revisiones no le son reintegradas rápidamente para continuar trabajando. No obstante el profesor D4 le atribuye mucha importancia a este aspecto en particular.

En este sentido en la entrevista expresa:

> *"en la medida que uno va haciendo investigaciones y demás y notando los errores, hay mayor facilidad en la apertura mental, por ejemplo, eso me pasa cuando corrijo los esbozos que me mandan que por ahí me dicen que soy demasiado exigente. Me dicen esto no me lo corrigió la primera vez, (...) a ellos tengo que corregir cinco o seis trabajos donde uno tiene que meterse en lo que pretenden hacer y eso lleva tiempo, esfuerzo y no todos los días uno tiene la predisposición para corregir. Hay días que uno esta más despierto, más abierto y además pienso, valga la redundancia que hay que pensar, hay que estar con un lápiz y un papel en la mano, porque a*

[5] Instituto de Formación Docente

veces uno está haciendo cualquier otra cosa y aparece una idea que después cuando uno se la quiere acordar se la olvidó" (D4)

En relación a la pregunta cómo se aprende la práctica de la IE la docente D4 expresa que:

"la investigación no es para todos, lamentablemente o por suerte. (...) Ahora la forma es: investigar".

Asimismo afirma:

"*Empecé primero con lo práctico*"

En primer lugar esta concepción del docente D4, en relación a que la investigación no es para todos, pone de manifiesto una cierta idea de don natural, algo vinculado más bien a una cuestión genética o hereditaria sobre la posibilidad de la investigación. Respecto a cómo se aprende la práctica de la investigación, considera primero lo práctico y luego lo teórico. Esto conduce a pensar en lo que plantea Bourdieu con respecto a la dicotomía entre conocimiento teórico y conocimiento empírico.

En este caso, todo hace pensar que lo importante es el conocimiento empírico, al menos más que la teoría. Pareciera que la forma de aprender a investigar es tener la experiencia "*se aprende a investigar, investigando*" sumada a cierta "*predisposición natural*". Sin embargo los alumnos no han trabajado –al menos en las clases observadas- sobre diferentes aportes teóricos en relación a investigación educativa que los oriente en este sentido.

Dentro de este mismo conjunto de prácticas y con respecto al mismo interrogante, se encuentra el docente D5 quien afirma:

"*Bueno es difícil, se aprende enseñando en realidad, (...) Porque vos por ahí te preparas para una clase, un autor para dar y te das cuenta o que no te comprenden, o que no es el nivel o al revés, preparas un nivel muy bajo y decís, éste grupo llega a más, no es que hay parámetros, según por la poca experiencia que tengo, no hay parámetros que nos digan bueno enseña todos los años esto. Vos te vas haciendo con el grupo (...) pero creo que se basa sobre todo en el alumnado, mucho tiene que ver el grupo de alumnos, la cantidad de ellos, el factor alumno es primordial"*

E- ¿Por qué decís vos?

D5- "*En el sentido factor alumno que si son menos el seguimiento va a ser mucho más personalizado. Pero por ejemplo, tenes alumnos que vienen trabajando mucho en Ciencias Sociales y tienen todo un hábito de lectura que te permite ir a los textos, leer"* (D5)

Por su parte en observación de clase 27/08/10 se registra como actividad la lectura de material bibliográfico y análisis de conceptos teóricos sobre la investigación científica: dogma, herejía, revolución empírica. La actividad consiste en leer el material. Es una clase monótona y aburrida. No se usa pizarrón ni ningún otro recurso más que la fotocopia.

Al igual que los casos agrupados en este conjunto de prácticas el docente D5 muestra en general que la modalidad de interacción entre docente y alumnos o alumnos entre sí, está mediada por la fotocopia -material bibliográfico sugerido por la profesora-. No logra tampoco vincular ni establecer nexos entre la teoría y la practica. Interroga sobre algunos conceptos expresados en el texto. Los alumnos, que son dos en este curso, siguen la lectura. Van leyendo de acuerdo al orden de los títulos. La interacción se realiza a través de la lectura del material. No hay disparadores que movilicen otro tipo de actividad cognitiva o algún tipo de resolución

práctica que permita una construcción a partir de lo que saben los alumnos, la prctica y lo que se intenta enseñar desde la teoría.

No obstante en la entrevista el D5 expresa: "*si son menos* (los alumnos) *el seguimiento va a ser mucho mas personalizado*". Sin embargo al ser dos alumnos en el curso no modifica su modalidad de trabajo.

Se puede observar que la concepción de enseñanza desde donde sustenta la práctica el profesor D5 es a través de la transmisión de teoría. Enseñar es brindar teoría. Así, es mediador entre los alumnos y material bibliográfico. La actividad consiste en leer, lo que hace que la clase se torne netamente monótona, expositiva y teórica. No se presentan casos u otras investigaciones para generar una relación dialéctica entre la teoría y la práctica, tal como lo entiende Bourdieu. En este caso podrían servir de material de análisis tanto los registros de observaciones que los alumnos han realizado en sus ensayos de práctica o situaciones problemáticas que permitieran analizar la relación teoría-práctica en investigación.

La concepción docente sobre la participación del sujeto que aprende es la de receptor participante. En otros momentos: pasivos receptores. En las clases el profesor D5 trabaja básicamente en la lectura y explicación sobre fotocopias. En algunos casos les ha llevado resúmenes. Sus preguntas implican respuestas literales por parte de los alumnos.

Un ejemplo de esto, lo constituye el siguiente registro de clase:

Cuando los alumnos van a la biblioteca la profesora me comenta su preocupación por la falta de tiempo para la lectura debido a que ambos alumnos trabajan, y que ella ha optado por dictarle sus resúmenes sobre algunos aspectos teóricos. "*Se que no es lo ideal, pero lo necesitan y no hay tiempo*". Observación: 17/09/10-D5

Se puede decir en términos de Achilli (2006) que la modalidad de relación con el conocimiento en general está claramente escolarizada. Los aprendizajes para la investigación no se construyen desde una lógica que integra al sujeto en modalidades relacionales de trabajo con el conocimiento, en la intersección entre práctica docente/pedagógica e investigación.

A la modalidad de relación con el conocimiento en el caso del docente D5 Achilli la entiende como "enajenada" (Achilli, 2006). Así, se concibe a la práctica docente como disociada del conocimiento y reducida a un mero trabajo de transmisión de un conocimiento externo al sujeto. Esto se evidencia en las clases observadas, como la del día 27/08/10, en la que se interroga a los alumnos sobre la lectura del material entregado la clase anterior. Estos, muestran no haber leído dicho material por lo que la docente comienza a realizar inducciones a partir del material. Una de las preguntas refiere a: "*investigación científica ¿es lo mismo que método científico?* "*¿lo podemos tomar como sinónimo de método científico? Seria lo mismo método que procedimiento*". Los alumnos no contestan. Es el mismo docente quien se responde: "*No sería exactamente lo mismo*".

Por otra parte el profesor D5 en entrevista y ante la pregunta cómo se aprende la práctica de enseñar, responde:

> (…) "*Bueno es difícil, se aprende enseñando en realidad, (...) por ahí te preparas para una clase, un autor para dar y te das cuenta o que no te comprenden, o que no es el nivel o al revés, (...) no es que hay parámetros, según por la poca experiencia que tengo (...) te vas haciendo con el grupo* (D5)
>
> Asimismo en relación a la apropiación de conocimiento, agrega:
>
> "*En cambio tenes otro grupo de alumnos que no está habituado a la lectura, en el que por ahí te conviene ir con resúmenes y trabajar sobre*

esos resúmenes. Son diferentes las formas de apropiarse del conocimiento me parece a mi" D5

En este sentido y retornando a Achilli (2006), en relación a la apropiación del conocimiento, considera que la noción misma de apropiación es útil para definir el proceso mediante el cual los docentes se involucran activamente en la internalización de un objeto o campo de conocimiento. Así, entiende que en ese proceso, el docente resulta transformado y reconstruido. Es un modo de relación con el conocimiento que implica un trabajo reflexivo que lo incorpora a partir de entender/conocer su lógica y sus fundamentos (Achilli E 2006). Entonces existe una necesaria relación entre práctica docente y práctica de investigación para lograr la apropiación de conocimiento que en caso del docente D5 tampoco se visualiza.

Finalmente se describe y analiza la práctica del profesor D6 asignada también a este conjunto, en la que la relación entre la teoría y la práctica se encuentran disociadas, ya sea por otorgarle "más valor" a una o a otra.

En la entrevista y ante la pregunta cómo se aprende la práctica de enseñar, el docente D6 responde:

> "*De acuerdo a la experiencia, fundamentalmente en mi caso como investigador propiamente dicho y como alumno de la licenciatura porque se combina esta idea de docente, la parte profesional como docente y después esta articulación de la universidad propiamente en la parte investigativa, donde uno tiene metodología, y luego esa metodología la aplica en el trabajo final*" (D6)

Según registro de observación de clase (08/10/10- D6) la disposición de la clase consiste en que el profesor se sienta frente a los alumnos que siguen con la vista la lectura del material bibliográfico que realiza el docente, al tiempo que introduce algún comentario sobre la misma. Intenta formar una idea en los alumnos sobre el proceso de investigación. Habla de pasos, de formulación del problema, de redactar la hipótesis, de investigar. "*Partir de un tema general, aplicarlo a uno particular, es decir acotar*","*el problema es un aspecto de la realidad*".

Tratan de analizar el proceso de investigación pero focalizan en el interés sobre un tema que aún no está delimitado. El profesor vuelve a recordar que el problema debería estar orientado a los textos escolares, que podrá ser en principio desde cualquier disciplina. Al respecto un fragmento:

> Docente: "*El investigador debe analizar sus preconceptos. Supuestos sobre porqué se orienta hacia una temática particular*" Leen sobre estrategias para orientar el proceso de selección de un tema y tesis anteriores, proyectos de investigación de 5 años atrás; centros de investigación, entre otros. Recomienda ver lista de temas con encargados y/o tutores. Uno de los alumnos sigue leyendo. El profesor explica, expone, pregunta. Expresa:" *¿mi titulo es docente, entonces mi investigación hacia donde debe ir?¿Pedagógico- histórico? Historia de lo pedagógico? O llegar a una investigación acción...*" (D6)

Esta misma modalidad por parte del D6 se reitera en la clase con fecha: 29/10/10 en la que la actividad consiste nuevamente en la lectura de material bibliográfico sobre la investigación en general. Uno de los alumnos lee las páginas 71, 72, 73 vinculada a la

redacción de los objetivos. Este alumno plantea si se pueden usar algunas operaciones en particular o hay que usarlas a todas.

> Docente: "*Algunos van a ser operaciones comparativas y otros de explicación.*
> *Se verá si son objetivos generales o específicos*" (...)"*todas las operaciones basadas en operaciones críticas son las más complejas*" (...) "*Yo tengo la idea de investigación*, (porque esta trabajando en un proyecto) "*Pienso en espacio de quiebre, espacio de frontera, el arte generado en la guerra*".
> Explica a los alumnos lo que él entiende como arte en la guerra.
> "*No me interesa un libro de guerra, sino un libro hecho en la guerra*" (...)

En el análisis de los datos respecto al profesor D6 evidencia que en la interacción durante las clases el docente lee, explica. Los alumnos escuchan. Siguen la lectura. En general quien más habla es el docente. Hay pocas preguntas y escasa intervención de los 6 alumnos. Excepto uno de ellos que participa más. La interacción está mediada por la lectura del material. No hay disparadores que movilicen otro tipo de actividad cognitiva. Tampoco hay interacciones entre los alumnos. La concepción del sujeto que aprende en la clase es la receptor participante. En alguna otra clase la de pasivo receptor.

La concepción de enseñanza desde donde sustenta su práctica el docente D6 es, fundamentalmente, a través de la transmisión de teoría. Se constituye, en algunas circunstancias, en mediador entre los alumnos y el material bibliográfico. En otros momentos explica y establece relaciones teóricas o ilustrativas. Hace referencias orales a determinada novela. No hay otro recurso que no sea la palabra y el material bibliográfico. Intenta que los alumnos accedan a Internet para generar búsquedas, pero esto no se hace desde el aula. Se dan indicaciones de manera teórica. Es paradójico que el aula se encuentre ubicada al lado de la sala de computación con acceso a internet.

No hay planteos de preguntas que generen dudas o interrogantes. No se presentan casos concretos sobre IE o situaciones problemáticas a resolver vinculadas a la Investigación Educativa que permitan a los alumnos generar una modalidad relacional de conocimiento teórico-práctico desde la investigación. No utiliza otro recurso fuera de las fotocopias. En una sola oportunidad utiliza el pizarrón para anotar una sigla. Las clases son siempre en posición sentado, leyendo frente a los alumnos.

Asimismo, en una clase se registra preocupación del D6 por vincular la investigación con lo educativo. Si bien el docente pretende "*llegar a una investigación acción*" su práctica en las clases es más bien directiva, expositiva y el papel de los alumnos es receptivo, no activo.

En este caso también se observa por un lado, dicotomía entre teoría y práctica en la actividad de investigación propiamente dicha -de la que habla Bourdieu y se expuso en el capítulo 2- y, por otro, puede decirse que el "sentido práctico" en el caso D6 - tal como los casos anteriores y también desde la perspectiva bourdieusiana- guarda una lógica propia. Esta lógica de la práctica no está guiada necesariamente por una reflexión y control concientes por parte del sujeto. Desde esta perspectiva, quien está inmerso en una circunstancia se ajusta a lo que anticipa y actúa en la urgencia de la práctica.

Es decir, tanto la practica del docente D6 como todas las analizadas en este grupo: D2, D4 y D5, son prácticas "razonables" que involucran aspectos no necesariamente conscientes, ajustadas y llevadas a cabo al calor de la acción (Bourdieu P, 1990).

Para finalizar esta parte del análisis y como ya se explicitara en el marco teórico que sustenta este estudio, el *hábitus* es para Bourdieu un principio generador de prácticas distintas y distintivas que reproducen las estructuras objetivas. También, como ya se afirmara antes, este hábitus es el producto de la incorporación de la estructura social a través de la posición ocupada en esta estructura, que al mismo tiempo estructura estas prácticas, actuando como estructura estructurante, es decir como sistema de esquema práctico que estructura las percepciones, las apreciaciones y las acciones. En este caso es la acción docente que no logra establecer nexos dialécticos -sino fragmentarios- entre la teoría y la práctica.

2-c- El aula: espacio del enseñar y aprender una práctica. Diversidad de criterios en el desempeño docente

La enseñanza toma forma de propuesta singular a partir de las definiciones y decisiones que el docente concreta en torno a una dimensión central y constitutiva en su trabajo: el problema del conocimiento, cómo se comparte y construye en el aula.

En el Diseño Curricular Jurisdiccional y de acuerdo a la Dirección General de Educación Superior (DGES) de la Provincia de Córdoba con respecto a la práctica docente en los Institutos de Formación, se expresa:

> *"Es fundamental reconocer el valor de una construcción en términos didácticos como propuesta de intervención que implica básicamente poner en juego la relación contenido-método. Esta perspectiva otorga a quien enseña una dimensión diferente: deja de ser actor que se mueve en escenarios prefigurados para constituirse como sujeto creador; sujeto que imagina y produce diseños alternativos que posibiliten, al sujeto que aprende, la reconstrucción del objeto de enseñanza"* (DEGES, 2010)[6]

Entre algunos propósitos de la formación para la práctica docente en el nivel superior se declara:

- "Comprender y analizar críticamente el aula considerando los múltiples factores sociales y culturales que condicionan la tarea docente.
- Analizar las relaciones íntersubjetivas en el aula y la construcción de lugares sociales diferenciados de profesores y estudiantes.
- Reconocer las diversas formas de relación con el conocimiento y los complejos significados del contenido escolar". (DEGES, 2010)

Es decir hoy se espera –tal lo explicitado- que quien enseña en el nivel superior sea un sujeto creador que produce diseños alternativos y posibiliten al sujeto que aprende la re-construcción del objeto de enseñanza.

A los fines del análisis del presente aspecto se agrupan en dos conjuntos las prácticas de la muestra. En el primer conjunto aquellas consideradas generadoras de aprendizajes a través de diseños áulicos alternativos, dispositivos para que los sujetos que aprenden re-construyan el objeto de enseñanza.

En este sentido se organiza el análisis de las prácticas en dos grupos que a continuación se detallan.

---

[6] En *Diseño Curricular Jurisdiccional*. Dirección General de Educación Superior (DGES). Pcia de Cba, Agosto 2010.

2-c-1- Dos casos de prácticas productoras de aprendizajes y diseños alternativos

En este grupo de prácticas se ubican el D1 y el D3. Según se observa en entrevista en relación a qué criterios asume en su desempeño docente, el profesor D1 responde:

> *"Trato de enseñarle a mis alumnos lo que yo vivencio primero.* (...) *este año apareció la propuesta curricular nueva (...) hay un dato importante. Se hace hincapié en la enseñanza de álgebra que no es como antes se hacía. Esto de las ecuaciones... despejar x... sino... de ir hacia la generalización ya desde primer año, entonces (...) he buscado otro material. Estoy trabajando con los chicos para ver como ellos llegan a la famosa formulita,(...) es más, ya invité a los alumnos del profesorado de segundo año, me han estado observando ayer, antes de ayer y ellos están viendo como estamos trabajando.(...) Pero los chicos están llegando, no es que yo les doy la ecuación para que ellos despejen. Entonces yo en mis clases voy probando cosas, mostrando a los chicos(...) les digo. (...) Trato de hacerlo yo primero".* D1

De acuerdo a observación áulica se registra el análisis de una práctica de ensayo a través de un video. (Fecha: 08/08/10-D1)

En el mismo se expresa:" Introducción: hacer matemática es algo más que hacer cuentas. Es imaginar, discutir, es poner en debate. Validar procedimientos".

La docente interroga a Belén *"¿Había diversidad de estrategias o era un ejercicio?¿Qué dificultades viste? ¿Qué cambiarias?*

La alumna responde que le parece que es la consigna. No se entendió. Denotan problemas de comprensión. No entendían la palabra articulación. *"Pero lo demás muy bien. Sacaron todo. Fue saliendo todo. Al final quedó institucionalizado con una fotocopia que les entregué, pero todo lo que estaba escrito en la fotocopia fue saliendo. Salió todo".*

En este mismo grupo se encuentra el docente D3. Según se observa en entrevista en relación a la pregunta qué criterios asume en su desempeño docente, el profesor D3 responde:

> *"Investigar permanentemente, en todo sentido, buscar causas, razones, explicar, comprender"*
> E- ¿Para Qué?
> D3 - *"En el trabajo de investigación, en el informe, está todo el trabajo de la relación de vínculos, el poder posicionarse como docentes, el poder ir adaptándose. Que puedan pensar y reflexionar sobre la propia práctica"* D3

De acuerdo a observación áulica (14/08/10) se registra que el trabajo es realizado conjuntamente por las 5 alumnas. (...) Tres de esas alumnas no son de la ciudad de Bell Ville. (...) Por tanto prevén que la muestra esté constituida por escuelas de distintas localidades y por dos escuelas de la ciudad de Bell Ville.

En cada una de estas escuelas ya han realizado entrevistas a 5 alumnos de quinto año y 5 de sexto año. Por otro lado han realizado entrevistas a 3 docentes de disciplinas al azar de estos mismos cursos. (...) La docente interviene para delimitar la selección de la problemática. Agrega que las entrevistas semiestructuradas permiten ver si hay violencia. También hacen referencia a comparaciones entre grupos de las distintas escuelas.

El docente afirma: "*trabajamos técnicas de maximización y minimización de similitudes y diferencias, analizamos los datos, cualitativamente*". (...) Las alumnas exponen dos cuadros a la manera de "sabana". Allí están expresadas las 9 preguntas realizadas a los alumnos y las respuestas de cada una de ellas.

Sugiere a la alumnas: "*cuenten que han visto hasta ahora*"

Una de las alumnas cuenta que en una de las escuelas de Bell Ville, en un quinto año "no hay violencia. En sexto, sí.". Otra alumna aporta "en el Nacional, sí".

Con la sabana desplegada en el escritorio revisan las preguntas y las respuestas. (...) La docente interviene haciéndoles notar las contradicciones en las respuestas de los alumnos. Revisa y analiza las respuestas de una de las escuelas de Bell Ville.

El análisis de las prácticas y en relación al docente D1 se puede decir que asume el criterio explicitado en entrevista sobre la relación teoría-práctica. Lo logra a través de una triangulación entre conocimientos disciplinares aportados por la nueva didáctica, las modalidades de resolución de los propios alumnos y los diseños curriculares que proponen desde la DGES. Hay una reflexión sobre la práctica puesta de manifiesto en el análisis de los videos. Es el único caso en que se registra una mirada a la propia práctica. Sin embargo, no se registra en el análisis de dichas prácticas una orientación hacia uno de los propósitos declarados por la DGES que es el de comprender al aula desde las múltiples dimensiones sociales y culturales que atraviesan la práctica. El análisis está centrado fundamentalmente en la dimensión pedagógico-didáctica (Achilli, 1987)

En relación al profesor D3 si bien sostiene en entrevista que su objetivo es que las alumnas "*puedan posicionarse y pensar sobre la propia práctica*" esto no se lograría. Sí se logra quizás una posición en relación a una determinada problemática seleccionada del cotidiano escolar como "*la violencia simbólica*". Sin embargo, no hay análisis respecto de la problemática *"sobre la propia práctica"* de las alumnas. Se la registra como una práctica que intenta una alternativa de producción de un diseño distinto en relación al resto: hay una decisión de orientar y acompañar en el proceso. Esto se puede evidenciar en el registro de observación de clases.

Hasta aquí se han detallado el conjunto denominado Prácticas Productoras de Aprendizajes y Diseños Alternativos, que se diferencian en este sentido del resto. A continuación se describe y analiza el otro conjunto de prácticas consideradas más reproductoras de la dinámica áulica.

2-c-2- Prácticas re-productoras y dinámica áulica: docentes D2, D4, D5 y D6

En este grupo de prácticas se ubican los profesores D2, D4, D5 y D6. Según se observa en entrevista el profesor D2 con respecto a qué criterios asume en su desempeño docente, responde:

> "*Precisamente los que bajó provincia y nación a través del INFOD*[7] *que es la Investigación Acción*. D2

De acuerdo a observación áulica (23/08/10 -D2) se registra que uno de los alumnos va a buscar un diccionario. Lee una definición. La docente afirma: "*habla de atender. Busquemos atender*".

Una alumna lee: "Aplicar voluntariamente los sentidos y la mente".

[7] Instituto Nacional de Formación Docente

También lee definición del diccionario sobre Interés: "Valor o importancia que tiene una cosa. Actitud o estado de animo de la persona a determinada cosa o siente curiosidad por ella". El docente expresa: "*Es probable que tengan que buscar en otro material*"."*¿Se animan a empezar a bosquejar fundamentación para su tema? Hagan de cuenta que son escritores*".

Uno de los alumnos expresa que está escribiendo algo sobre una chica ciega. Todos se interesan por la experiencia. El docente escucha y ordena escribir: "*Arranquen*". Expresa que en la investigación, tienen que saber redactar, buscar sinónimos. "*Lo más científico posible*". Los alumnos piensan la fundamentación.

Con las mismas características que la práctica que se acaba de describir y por ello se incluye en este conjunto, se encuadra el profesor D4. Considera que se inclina por "*lo cualitativo. Lo otro siempre está*". Ante la pregunta qué criterios asume para la enseñanza, hace referencia a los aportes que pueda brindar un estudio universitario, como también la antigüedad del docente. En este sentido expresa:

> *"influye bastante la antigüedad del profesor de cuándo fue recibido y demás, aunque no es una cosa tajante, pero en el sentido que todavía se sigue con la idea que la historia es un proceso memorístico de fechas, nombres y demás. (...)Me parece muy importante, pero para eso hay que tener un muy buen manejo de la historia y reconozcamos que los profesorados, en mi opinión, tienen un nivel bastante bajo (...)yo creo que las personas no se pueden recibir y a los tres, cuatro años de recibida estar dando clases en un profesorado, porque ¿Qué es lo que yo planteo con las cuestiones de la Universidad? Porque ahí también tenes profesores buenos y malos, pero la mirada que te la universidad es totalmente diferente a esto que es "más familiar (...)"* D4

Por su parte, el profesor D5 expresa: "*No soy docente*" y en relación a lo registrado en clase del 1/10/10 se observa que la actividad gira en torno a la lectura de material bibliográfico. Modalidad que se reitera en la mayoría de las clases observadas. Los alumnos comienzan a trabajar en el marco teórico. Se los observa un tanto "desorientados" con este aspecto del trabajo. El tema que han seleccionado es: Estrategias docentes en la enseñanza de la química. La profesora aclara que "*tienen que leer*", que el marco teórico "*es una construcción personal*". Tienen material que han seleccionado de una asignatura del año anterior -editorial española- que analizan. Indica a los alumnos empezar *"a escribir"* que intentan hacerlo sobre el concepto de "estrategias". Les surgen dudas sobre si estrategia es lo mismo que recursos o técnicas. Buscan un material bibliográfico de allí que leen y analizan. Acuerdan en continuar con la lectura y escritura del marco teórico.

La profesora les dice que, por lo que queda de clases, y considerando que han iniciado en la segunda parte del año, ella se conforma con un avance del trabajo, pero que cree que no va a ver tiempo de terminarlo para ser presentado y defendido en la instancia de diciembre.

En este mismo grupo también se sitúa la práctica del profesor D6 quien en entrevista afirma que:

> *"En mi desempeño como docente creo que hago un poco una relación entre la metodología de investigación propiamente académica y por otra la parte de mi experiencia educativa, como docente, como docente de media y en la carrera docente, y la posibilidad de haber trabajado con investigación educativa en un colegio como experiencia profesional, en un*

*colegio donde el director incentivaba el trabajo de investigación-acción, entonces mi experiencia en el aula hoy es un mix de todo esto(...)"*D6

Sin embargo, de acuerdo a observación áulica del 15/10/10- D6 se registra que la clase asume características similares a la práctica anterior en cuanto a la modalidad. Presenta rasgos reproductores. El docente lee y explica a los alumnos. Estos, escuchan sobre el material bibliográfico sugerido "Técnicas para investigar, y formular proyectos de investigación"[8].

Se plantea un breve debate sobre el problema de las fuentes de información. Por ejemplo Internet. El docente expresa que "*la cantidad de información es un problema. Hay que saber buscar y seleccionar.* Brinda opciones: "*Buscar por Índice temático: Autores y trabajos en referencia. Fuentes Primarias, Secundarias y Terciarias. Qué tipos de obras recomiendan que se lean*"

Los alumnos comienzan a leer el texto sugerido: Estrategias de Búsqueda. Pág. 64. El profesor plantea como estrategias -va siguiendo los títulos del material- explicar palabras claves. Por ejemplo:"*Bola de nieve: veo autores que mandan a otras autores. Que metodologías usaron otros. Hay una formula.* Se para. Escribe en el pizarrón -si no está siempre sentado- frente al grupo. "*Arranca con en*", *en buscadores como Google Académico, Gmail o Chrome: va más rápido, es explorador.* Asimismo para buscar en Internet: recomienda tener abierto Word (dividido en temáticas) para copiar link o captura de pantalla. Expresa: "*De los libros: resumen en comentario lo que estamos leyendo. Escribir para organizar la información.*"

En este último caso, el profesor D6 hace explícita la disociación antes planteada entre teoría y práctica, entre conocimiento teórico y experiencia. La modalidad que propone es leer frente a los alumnos cuando en realidad se encuentra al lado de la sala de informática, espacio donde podría brindar la posibilidad de acceder a la práctica directamente de aquello que plantea en su discurso en relación a la búsqueda en Internet.

Por tanto, el análisis de este conjunto de prácticas permite observar que, en general, al disociar la teoría de la práctica, se emplean cuestiones teóricas para *aplicar* a la práctica. De esta manera reproducen una dinámica áulica vinculada a lo que *"bajó provincia y el INFOD*" (D2); *"mi experiencia en el aula es un mix de todo eso" " de haber trabajado con investigación educativa* (sobre) *investigación-acción"* (D6). Queda en evidencia una práctica docente con limitados recursos para generar alternativas.

Algo similar ocurre con el resto que reproduce una dinámica similar y no alcanza a generar en el aula una enseñanza como propuesta singular. Son clases orientadas fundamentalmente a la lectura de material o netamente explicativas en las que subyace una concepción cerrada de conocimiento.

En general en el análisis de la totalidad de las prácticas de la muestra se rescata el conocimiento que los docentes han construido desde dos niveles de análisis: por un lado, desde sus definiciones e ideas concientes y explícitas, y por otro, desde sus concepciones de sentido común -o lo que Bourdieu llama "*sentido práctico*". Este conjunto de prácticas docentes refleja que los criterios asumidos se vinculan a dicho "sentido práctico" siguiendo la idea del autor.

Según Bourdieu ese sentido práctico del juego se aprehende a través de la experiencia cotidiana de ocupar una posición en el espacio social estructurado y según la lógica del campo

[8] Autor: José Yuni y Claudio Urbano. 2003. *Estrategias para la revisión de antecedentes* Volumen I. Capitulo I. Ed. Brujas. Cba.

educativo y de la situación en la cual cada uno de los formadores está comprometido. Esta lógica organiza todos los pensamientos, las percepciones y las acciones del agente que, inmerso en el juego, se ajusta a lo que anticipa o prevé (Bourdieu, P 1997).

Considera además que el encuentro entre un hábitus y un espacio de juego está fundado en una relación de creencia, de fe práctica, un derecho de entrada al juego que –tal como se dijera en capítulos anteriores- se ignora como tal. Es un estado del cuerpo, una manera de ser y de portarse, de pensar y de sentir. Esto genera prácticas particulares y relativamente heterogéneas en el campo educativo que presenta –al decir de Bourdieu- una lógica particular, con propiedades inherentes a todo campo: fuerzas que intentan conservar que se oponen a otras que pretender ciertos cambios o transformaciones. Esto, según Bourdieu, es lo que hace que un campo presente una dinámica particular.

2-d- Concepción de la investigación o conocimiento científico: ¿para comprender el mundo o comprobar hipótesis?

El epistemólogo argentino Gregorio Klimovsky (1994) en sus "*Desventuras del conocimiento científico*" afirma que la ciencia es un acopio de conocimiento que se utiliza para comprender el mundo y modificarlo. Asimismo, se pregunta: ¿qué se entiende por conocimiento científico? y ¿qué condiciones debe cumplir? Así, considera que según Platón, tres requisitos se exigen para que se pueda reconocer tal conocimiento:

+ Creencia: quien formula la afirmación debe creer en ella.
+ Verdad: el conocimiento expresado debe ser verdadero.
+ Prueba: deben haber pruebas de este conocimiento.

Sin embargo, para Klimovsky (1994) en la actualidad ninguno de los tres requisitos anteriores se considera apropiado para definir el conocimiento científico. Así, el termino "prueba" se utiliza para designar elementos de juicio destinados a garantizar que una hipótesis o teoría científica sea satisfactoria. Ya no se exige en el conocimiento una dependencia estricta entre prueba y verdad. A su vez, la noción de prueba no se encuentra ligada indisolublemente al tipo de convicción o adhesión llamada "creencia".

En cambio, según este epistemólogo contemporáneo, lo característico del conocimiento que brinda la ciencia es el llamado "método científico", un procedimiento que permite obtenerlo y también justificarlo.

A los fines del presente análisis se considera la concepción de conocimiento científico de los docentes de nivel superior considerando las dos opciones planteadas por Klimovsky (1994) al respecto. Es decir, por un lado, aquellas prácticas cuya concepción de conocimiento científico se orienta a comprender el mundo y, por otro lado, aquellas posiciones que explican causas comprobando hipótesis.

Por otra parte, y en contraposición a lo que plantea el paradigma empírico-analítico, cuyo objetivo –tal como se explicitó- apunta a comprobar o refutar hipótesis, la ciencia crítica busca comprender el mundo y sus causas desde la confluencia de la historia, la estructura social y la biografía individual. La idea de que la ciencia aclara los procesos históricos de las relaciones sociales supone considerar que los fenómenos sociales son de naturaleza dialéctica. Por ello, es necesaria la comprensión de dicha trama más que su comprobación.

Tal como lo sostiene Popkewitz[9] (1988) para Huberman y Miles (1994) la causalidad introduce necesariamente la dimensión del tiempo como parte de una explicación. Los autores consideran que los hechos anteriores tienen una conexión más o menos clara con otros posteriores. La temporalidad es crucial, determinarla entonces requiere entender la trama.

En consecuencia, mientras el paradigma empírico-analítico considera que los sistemas son conjuntos independientes de variables, los científicos críticos intentan comprender la causalidad, sus relaciones mutuas, concebidas desde la idea de totalidad. Así concebido, el conocimiento científico se orienta a comprender el mundo.

No obstante el análisis de los datos permite observar que entre los casos de la muestra no se encuentra ningún docente cercano o próximo a la primera posición que plantea Klimovsky o a la postura de Huberman y Miles, en este caso comprensiva. Es decir, no se registrarían prácticas docentes orientadas por el conocimiento científico como comprensión del mundo sino, por el contrario, emergen posturas de aquel como una herramienta para comprobar o refutar hipótesis. No obstante, se registran algunas diferencias acaso sutiles entre las prácticas de los docentes D1 y D3 y las del resto de sus colegas en relación a la concepción de conocimiento como proceso.

Así, en la entrevista el profesor D1 afirma en relación al conocimiento científico:

> *"se va construyendo un cuerpo de conocimiento que es la ciencia... aunque no todo conocimiento es ciencia... porque para que realmente sea ciencia tiene que ser el fruto de una metodología científica (...) Así como hay conocimiento vulgar... y bueno sabemos ahora que el conocimiento no es estático, que antes parecía estático, como que es un proceso en constantes cambios" "Partimos de un problema, bueno ya ahí tenemos que hacer la hipótesis, más especifica en la investigación* (D1)

Esta concepción se reitera en una clase, observada el 13/10/10, cuya actividad consiste en un control sobre los avances de trabajos. El trabajo en el aula se organiza en dos grupos de alumnos. El grupo I pone a prueba un instrumento para analizar los sentidos de la división. Es decir, qué dividen los alumnos de primer año cuando dividen. Prevén realizar el trabajo en diferentes escuelas de Villa María. Se opta por la secuencia de problemas, se calcula el tiempo aproximado (30 minutos) y se decide trabajar sobre el problema 3. Los alumnos corrigen y arman un encabezamiento para el instrumento. En el grupo II los alumnos están haciendo una capacitación virtual del INFOD (Instituto Nacional de Formación Docente) sobre "Conectar Igualdad, las TIC y Matemática". La misma se destina a alumnos de tercer y cuarto año del profesorado y docentes en general de todo el país. La profesora conoce esta capacitación por haber realizado alguna previamente y estimula a los estudiantes a seguir con el cursado virtual.

En el desarrollo de la interacción entre docente y alumnos se observa el siguiente segmento significativo a los fines de nuestro análisis:

> A: *"Pero ¿qué hacemos en el marco teórico?"*
> D: *"Leer. Leer y escribir"*
> Luego la profesora D1 sugiere, trae material y les dice a los alumnos que pueden leer.

[9] En "Paradigma e ideología en Investigación Educativa" (1988)

Por otra parte, el docente D3 se encuadra más en dicha posición comprensiva cuando expresa:

"Para mí el conocimiento científico es conocer un aspecto de la realidad, que cumpla los requisitos de la investigación científica cualitativa. En este caso, permite explicar, comprender el fenómeno de la realidad social". D3

Asimismo, algunas observaciones de las clases de este último docente reiteran esta posición comprensiva respecto del conocimiento científico. Por una parte, en la clase del 31/08/10 las alumnas hacen un cuadro y comienzan a leer de allí expresiones de alumnos y docentes de las 5 escuelas de la muestra.

Se registra que algunas expresiones son: confianza, respeto, actitud no amigable, familiar, que repita la explicación, dialogo. De esta misma manera se analizan cada uno de los grupos de alumnos que pertenecen a cada una de las escuelas.

Por otra parte, la observación de una clase el 05/10/10 del mismo docente muestra que la actividad se orienta hacia la tabulación de entrevistas a docentes y lectura sobre Marco Teórico. En primer lugar se analizan las respuestas. Luego se revisan avances del marco teórico. Con respecto a éste, la profesora orienta a las alumnas a incluir las representaciones sociales desde Bourdieu. Leen y discuten sobre lo realizado.

En otra clase del 21/12/11 de este mismo profesor una de las alumnas expresa:

"*Nos planteamos objetivos: develar la violencia simbólica en el sistema educativo; conocer cuáles son las acciones y actitudes portadoras de violencia simbólica en los docentes y cómo influyen éstas en los alumnos; conocer la opinión de los docentes acerca de la violencia simbólica en el sistema educativo y en su propia práctica; conocer las representaciones sociales que portan los alumnos sobre las actitudes de los docentes*".

Asimismo otra de las alumnas afirma que han pensado en variables y dimensiones. Entre las variables figuran: "*-actitudes y acciones de violencia simbólica en los docentes como actores del sistema educativo y representaciones sociales de los alumnos sobre violencia simbólica*"

Otro aporte de una alumna refiere a:

"*la violencia simbólica en el sistema educativo; violencia simbólica en los docentes; representaciones sociales de los alumnos sobre violencia simbólica*".

Tal como antes se explicitara, se puede observar en las prácticas de los docentes D1 y D3 que si bien la concepción de conocimiento científico presenta rasgos característicos de proceso, y en esto se diferencian del resto, ambas prácticas se orientan más a comprobar hipótesis o refutarla, no comprender en el sentido planteado por Klimovsky. Lo mismo sucede con el resto de las prácticas (D2, D4, D5 y D6) que se detallan a continuación en las que la concepción de conocimiento es claramente la de comprobar o refutar hipótesis, pero además se lo concibe como producto o resultado al que se llega.

Una muestra de ello lo constituye el siguiente registro:

"*Por conocimiento científico entiendo a un conjunto de conocimientos ciertos, refutables, que terminan siendo la producción de una investigación, una conclusión. Es el producto a lo que llega con la investigación*". D2

De la misma manera en observación de clase con fecha 04/10/10 los alumnos continúan trabajando y delimitando tanto el problema como los objetivos. Lo hacen en la biblioteca del instituto. La profesora observa como los alumnos trabajan pero sin orientarlos demasiado, los deja hacer. Buscan algunas características de los adolescentes ya que la temática elegida es: "falta de interés y de motivación en los adolescentes".

En otra clase observada de este mismo profesor D2 el día 23/08/10 se registra que los alumnos en sus prácticas de ensayo el año anterior han trabajado bajo la modalidad de Pareja Pedagógica. Recuerdan dicha experiencia. La profesora les hace ver que cambiando las estrategias: uso del laboratorio o las actividades grupales, pueden generar mayor interés por parte de los alumnos.

Así el docente expresa: "*muchas veces cambiando hace que los alumnos se motiven" ¿Qué hipótesis puede surgir de esto? Aventuremos hipótesis. "¿Pueden dar alguna respuesta a esta falta de interés*"?.

El docente D2 orienta hacia la búsqueda de causas. Es decir se apunta a una explicación causal. De la misma manera esto se observa en relación al profesor D4 quien sostiene:

> "*Investigar significa sistematizar una serie de esfuerzos para alcanzar la comprobación o no de una hipótesis que uno se ha planteado. Eso ocurre en la vida diaria. Lo que pasa que acá los pasos son sistemáticos y metódicos*", "*El conocimiento científico se diferencia de otros tipos de conocimiento porque tiene determinadas características, sistemático, falible, comunicable, tiene validez y confiabilidad.(...) Que es diferente a otros tipos de conocimiento. Por ejemplo el vulgar"*

En ambas prácticas se plantea claramente uno de los sentidos que –según Klimovsky- puede asumir el conocimiento científico: como herramienta para comprobar hipótesis.

Esta concepción se pone en evidencia en la observación de la clase del profesor D4 con fecha 1/11/10 cuando corrige un avance del marco teórico de uno de los trabajos y un esbozo sobre metodología que otra de las alumnas ha elaborado en relación al sistema de becas en el Profesorado. Este trabajo incluye una encuesta que la alumna ya ha administrado a algunos docentes del Profesorado. El registro textual de su introducción expresa: "*Necesito obtener datos que comprueben o refuten la hipótesis de una investigación*". La profesora le dice que siga con la escritura. No observa lo de comprobar o refutar hipótesis.

Con similares características se presenta la práctica del docente D5, que afirma sobre el conocimiento científico:

> "*se diferencia de otros tipos de conocimiento como el vulgar, el religioso, porque tiene determinadas características, que van a ser las mismas características que las del proceso de investigación, que es sistemático, falible, comunicable racional, siempre apunta a eso, a un conocimiento que posea estas siete características que por lo general trabajamos en clase*".

El análisis permite decir que no existe la idea de conocimiento científico para comprender el mundo. Se apunta a cumplir con las características propias para ser científico. Estas condiciones pretender ser vislumbradas por el docente D5 en la clase del día 27/08/10. La actividad consiste en la lectura de material bibliográfico/científico en el que se exponen una serie de conceptos acerca de la investigación científica: sus inicios o antecedentes históricos, primeros investigadores, cambio de paradigma, entre otros aspectos.

Un pasaje significativo que ilustra este análisis lo es cuando el docente D5 interroga con la intención de que aparezcan algunas de las siete características que considera debe cumplir el conocimiento científico para constituirse en tal. Al respecto pregunta:

"*¿Cuáles son las características del conocimiento científico?"*
Alumna: "que es verificable".
Docente: "*Si, pero hay otra característica también que habíamos anotado.*
Los alumnos no responden. El docente agrega:" *Que es...falible".*D5

Esta interacción deja entrever que la idea del docente es la aparición paulatina, es decir una a una, de las siete características del conocimiento para que sea científico y que además esto mismo sostiene en entrevista.

Por otra parte aunque con los mismos rasgos de comprobación que caracteriza a este conjunto de prácticas, se sitúa el profesor D6. En este sentido afirma que:

> *"El conocimiento científico tiene que jugarse también el rol de la creación que es lo que menos se trabaja y es lo que se trata de incentivar también desde la cátedra, ya que trabajamos con alumnos avanzados de tercer año de una carrera de letras que deberían tener ya un bagaje cultural importante, entonces no solamente ver la investigación como este objeto frío, sino partir también de conceptos no tan trabajados como la creatividad, partir de conceptos creativos para posibilitar una investigación o temas qûe realmente sean un aporte,(...) después la metodología que apliquemos, las teorías que apliquemos van a depender de esa idea general(...)siempre el puntapié va a ser la creatividad"* D6

Sin embargo, la observación de clase con fecha 05/11/10 se opone a su discurso de creatividad en la investigación manifestado en entrevista. Su posición frente al curso –visiblemente pasiva- difiere de la creatividad propuesta tal como la expresa. Su estrategia consiste –como en la totalidad de las clases observadas- en la lectura de material referido a hipótesis. Analizan diferentes párrafos. Da ejemplos. Brinda información sobre la búsqueda bibliográfica en Internet pero sin la práctica que complemente la teoría. Los alumnos escuchan. Siguen la lectura y comentarios sobre hipótesis y diferencias entre objetivos generales y específicos.

Los registros muestran que el trabajo entre investigación y práctica en la formación docente no se realiza tal como lo entiende Achilli (2006): tomando al conocimiento como campo de intersección, como eje entre una y otra práctica.

En este sentido, la investigadora propone desde el modo complejo-dialéctico un modo de relación con el conocimiento. Lo concibe de esta manera porque sostiene que los docentes participan en la producción/generación de un campo de conocimiento a través por ejemplo de la "transposición didáctica". También atienden a las mutuas interrelaciones y modificaciones que pueden producirse en el proceso del pasaje de los conocimientos construidos en la investigación al de conocimientos re-trabajados en situaciones de aprendizajes intersubjetivos. Afirma que entre las prácticas de generación de los conocimientos y las prácticas docentes en sí, se produce un conjunto de situaciones que transforma tanto al sujeto docente investigador como al mismo conocimiento que circula (Achilli, E, 2006).

En relación específicamente a la fragmentación del conocimiento que genera la ciencia hecha por los hombres, Bourdieu (2000) considera que se produce tal disociación debido a la ignorancia de la lógica específica de los campos científicos produciendo una anulación del

científico capaz de poner las armas irremplazables de la ciencia al servicio de los objetivos perseguidos, o capaz también de dar los medios para comprender.

Sin embargo, sostiene que no se pueden generar las rupturas verdaderas de una revolución específica sino cuando se asocian al dominio de los logros históricos del campo: la conciencia y el conocimiento de las posibilidades y de las imposibilidades inscriptas en el espacio de los posibles, hacen que este espacio actúe, a la vez, como sistema de coacciones y de censuras que –tal como lo entiende- obliga a sublimar la pulsión subversiva en ruptura científica (Bourdieu P, 2000).

De esta manera se cierra un aspecto vinculado a las concepciones sobre el conocimiento científico. A continuación se explicitan concepciones de los docentes de la muestra en relación específicamente a la Investigación Educativa.

2-e- Definición de la Investigación Educativa: ¿cómo herramienta para la práctica o delimitación de variables contextuales con aplicación de conocimiento?

Gloria Pérez Serrano (1998) en su texto acerca de *Los retos e interrogantes que se plantean a la investigación cualitativa* afirma que cada trabajo de investigación utiliza las estrategias que considera mas adecuadas según el modelo conceptual en el que se apoye, y que lo hace ya sea de manera implícita o abiertamente.

Para referirse a esta idea de modelo conceptual afirma que:

> "*es una representación en la mente de un sistema que existe en la realidad y emerge a partir de los datos observados*" (Pérez Serrano, 1998:16)

Considera que cada investigador tiene un enfoque conceptual diferente. Por tanto también, lo es su concepción sobre que es la investigación, cómo investigar, qué investigar y para qué sirve la investigación. Es decir, esto depende –según la autora- de la concepción que tenga cada investigador (Pérez Serrano 1998)

En relación a la práctica de la investigación Gloria Pérez Serrano (1998) sostiene que:

> "*cuando lo que se busca es interpretar lo que sucede en una situación concreta, en lugar de establecer controles necesitamos observar la interacción entre todos los elementos de la situación elegida, tal y como operan en su contexto natural*" (Pérez Serrano G, 1998:27)

Así, según esta autora -y tal como ya se ha expresado previamente- en una investigación no se busca sólo explicar sino también comprender holísticamente, en un sentido de totalidad dialéctica. Con respecto a las investigaciones educativas, las perspectivas críticas en educación se diferencian notablemente de la concepción positivista de la ciencia. Para ésta última, existe una pretensión: es la existencia de una realidad social a semejanza de la realidad física, sin embargo esta realidad social no se compone -según Pérez Serrano- sólo de las manifestaciones observables. La interpretación subjetiva de los acontecimientos tal como la pueden expresar los participantes en interacción conforman una dimensión a considerar sin la cual no es posible comprender los hechos socioeducativos.

De manera que tanto los hechos observables como las interpretaciones subjetivas, enmarcadas ambas en un contexto cultural determinado, constituyen la complejidad que atraviesa a todo hecho educativo, incluidas las prácticas de los sujetos que intervienen.

En consecuencia, la investigación educativa se distingue por la singularidad y complejidad epistemológica de su objeto de estudio, pero no por la existencia de específicos modos de investigar. Como práctica social está caracterizada fundamentalmente por la

relación dialéctica entre la teoría y la práctica o entre la teoría y la empiria específicamente en relación al trabajo de campo. Este es uno de los desafíos esenciales en toda investigación científica y particularmente en la investigación educativa.

En relación a la concepción sobre la investigación educativa de los docentes de la muestra correspondiente al nivel superior en el presente estudio pueden distinguirse en líneas generales dos conjuntos de prácticas. Por un lado, aquellas que definen a la investigación educativa como herramienta para la práctica; y, por otro, las que la conciben como delimitación de variables del contexto y aplicación de la investigación. A continuación se desarrolla el primer grupo de prácticas.

2-e-1- La Investigación Educativa como herramienta para la práctica

En este grupo se ubican los docentes formadores D1 y D3 quienes definen a la Investigación Educativa de la siguiente manera:

> *"la investigación educativa es una investigación donde el investigador es protagonista de su investigación, (...) está dentro de ese proceso y bueno por ahí referenciándose en un marco teórico (...). Después detectar ciertos problemas, por ejemplo acá en la enseñanza de la matemática, y a partir de ese análisis, de esa comparación también proponer soluciones, justamente yo investigo lo que estoy haciendo, encuentro los problemas y hago propuestas superadoras, eso es lo que intento también que hagan mis alumnos"* D1

Una muestra de la IE como herramienta para la práctica lo constituyen las clases observadas los días 1/8/10; 8/8/10; 17/9/10 y, la observación en instancia de examen con fecha 15/12/ 2010. En dicha oportunidad una alumna del grupo I proyecta en power point el trabajo realizado con un compañero. Al respecto expresa: *"Nosotros nos hicimos una pregunta general: ¿qué dividen los chicos cuando dividen? El motivo fue tratar de ver si los estudiantes saben lo que implica la división, o si utilizan sólo algoritmos, donde obtienen resultados que no son interpretados."*

Mientras tanto otro alumno de este grupo agrega que la idea fue *"ver"* –es decir comprobar- si los chicos le dan sentido a lo que hacen y el planteo de la hipótesis es que los estudiantes de primer año de las escuelas A, B, y C de la ciudad de Villa María, resuelven los problemas y analizan sus resultados.

La alumna afirma que la muestra está conformada por alumnos de primer año, de escuela privada, pública y pública de gestión privada y que se administraron 5 problemas que apuntaban a diferentes aspectos. *"Se analizaron bajo distintas variables"*. El estudiante dice que *"la información obtenida fue tabulada, graficada y analizada pertinentemente desde distintos autores idóneos en el tema"*.

Asimismo, se observan gráficos de tortas y tablas por institución que han elaborado para tabular los datos. El mismo incluye porcentaje de respuestas correctas, incorrectas o que no se realizan. Aclara que se ha obtenido una conclusión y la hipótesis fue refutada.

Esta mismas ideas teóricas subyacen en el Grupo II en el que una alumna explica: *"trabajamos sobre el uso de las computadoras en el Ciclo Básico de Escuelas Secundarias"*. A través de un Power Point expone el trabajo.

> *(...)* Alumna: *"Para llevar a cabo la investigación seleccionamos el tema a tratar, el planteamiento del problema y de la hipótesis"*.

Un estudiante explica que se realizó una encuesta para docentes que no usan las computadoras en la enseñanza y una para los que las usan. En total fueron 8 docentes. También hubo datos aportados por el encargado de la sala de informática. Una planilla para completar con los docentes que asistían allí. Se tomaron dos escuelas de Bell Ville.

Otra de las alumnas integrante de este grupo explica que, como problema de investigación, se plantearon analizar en qué fase de competencia digital se encuentran los docentes del Ciclo Básico de las escuelas de la muestra.

Para uno de los alumnos la hipótesis fue que las computadoras son utilizadas por muy pocos profesores. Los docentes se encuentran, en su mayoría, en las fases de Competencia Digital de Acceso, Adopción y Adaptación. Y en menor medida en la fase de Apropiación e innovación. "*Se pretende mostrar el porcentaje de docentes que utilizan o no las computadoras en la enseñanza, y de ellos quiénes están en las fases de acceso, adopción, adaptación, apropiación e innovación*"

Finalmente agrega uno de ellos que: "t*ambién pretendemos llegar a la conclusión de cómo son usadas por los docentes las computadoras en escuelas de Bell Ville*"

Dentro de este conjunto de prácticas que entiende a la investigación educativa como herramienta, se rescata el discurso del profesor D3 quien afirma:

> "*Es una práctica necesaria y fundamental para el ejercicio de la docencia porque permite pensar permanentemente, como abrir distintos aspectos de la realidad, aunque hay poco tiempo de investigación en las carreras. Considero que no hay que encasillarse en algo que queda como algo estanco*".

De acuerdo a observación de examen (D 3) con fecha 21/12/11se registra que la investigación refiere a "violencia simbólica en el sistema educativo". El problema es "*las actitudes y acciones portadoras de violencia simbólica en los docentes como actores del sistema educativo y qué representaciones sociales tienen los alumnos sobre las mismas"* Se realizó en escuelas secundarias de Bell Ville y zona. La metodología fue cualitativa. "*Nos costó mucho ver las hipótesis. Eran muy amplias*". La entrevista planteada como abierta. Es significativo el siguiente fragmento de la interacción:

Docente: *¿A qué llegaron con el trabajo*?
Alumna 2: "*Que muchos niegan la violencia.*
Docente: *Digan alguna categorización…*
Alumna 1: "*La representación social de los chicos*".
Docente: "*Uno ha puesto mucho de uno. Ha sido un desafío el trabajo*"

Se puede observar que ambos profesores; D1 y D3, apelan en su discurso a la importancia de la investigación educativa como herramienta para la práctica. No obstante, uno de ellos -D1- concibe claramente a la investigación como herramienta para la propia práctica de los alumnos pero además de ella en particular *"justamente yo investigo lo que estoy haciendo, encuentro los problemas y hago propuestas superadoras".*

En cambio el otro docente de este conjunto -el D3- considera que es un ejercicio que permite abrir distintos aspectos "*de la realidad*" o –de acuerdo a Achilli 2006- del cotidiano escolar. También la considera "*una práctica necesaria y fundamental para el ejercicio de la docencia"*

Asimismo, en el análisis que ambos realizan plantean hipótesis y relacionan variables, tal como se registra en las clases, fragmentando así la categoría de totalidad dialéctica, al igual que las prácticas del otro grupo.

En este sentido, se recurre a Popkewitz (1988) quien afirma que: *"se precisa una visión de la dinámica de la totalidad, con sus cuestiones*

y contradicciones, para que los individuos desarrollen un sentido más adecuado acerca de cómo intervenir en las estructuras institucionales y dar forma a sus actividades prácticas" (Popkewitz,T 1988:79)

A partir del análisis de los datos se puede observar que el docente D1 concibe al investigador en la Investigación Educativa como protagonista de la misma, es quien "*detecta ciertos problemas en la enseñanza de la matemática*", es decir en la práctica pedagógica, y a partir de ese análisis investiga. A diferencia de los demás, se observa una práctica autoreflexiva si bien centrada en la investigación didáctica. El docente D3 concibe a la investigación educativa como "*necesaria*"pero no hay reflexión sobre las propias prácticas de las alumnas, sino sobre "las representaciones" -de otros- docentes y otros alumnos de la escuela media. Ambas perspectivas docentes, tanto la de los profesor D1 y D3 se presentan como escasamente relacionales, sin atender holísticamente a otros aspectos que hacen a la trama de lo educativo, en la que las prácticas pedagógicas constituyen una dimensión más.

Volviendo a Popkewitz, quien se basa en la Pedagogía Crítica de Giroux (1979), sostiene que, como forma de razonamiento, la categoría dialéctica de totalidad permite a los educadores no sólo agudizar el sentido crítico de sus interpretaciones, sino descubrir formas nuevas de actuar en el mundo:

"ayuda a profesores y alumnos a vincular el conocimiento a intereses normativos concretos, con marcos de referencia específicos". (Popkewitz, 1988:79)

Es decir que las ciencias críticas permiten a los educadores comprender las raíces sociales y económicas del conocimiento que se maximiza en la escuela. Si bien Popkewitz no acuerda en la superioridad de paradigmas para el estudio de las complejidades de la enseñanza, considera que cada tradición intelectual brinda un punto de vista privilegiado desde donde examinar la acción humana. Al mismo tiempo sugiere ir en contra de la tendencia a reducir la ciencia a una técnica:

"en la que toda atención se dirija a los problemas relacionados con el rigor de los procedimientos, entendidos al margen de los interrogantes, propósitos y supuestos que guían la investigación" (Popkewitz, 1988:85)

Por lo tanto para Popkewitz, en la sociedad sucede igual que en la ciencia: coexisten distintas concepciones y prácticas -tanto científicas como educativas-. Dichas coexistencias se encuentran profundamente enraizados -según él- en las contradicciones y transformaciones sociales. Entonces, además de constituir una dinámica social particular, la investigación científica forma parte de la historia y es expresión de sus luchas y conflictos.

2-e-2- La investigación educativa como delimitación de variables del contexto y aplicación del conocimiento

Segun Popkewitz en su obra *Paradigma e ideología en Investigación Educativa* (1988) sostiene que el enfoque empírico-analítico en investigación se configura a partir de cinco supuestos interrelacionados. En primer lugar, la teoría es universal, no se vincula a un contexto específico. En segundo lugar, está presente la idea de que la ciencia es una actividad desinteresada. Se piensa que los enunciados científicos son independientes de los fines y valores de los individuos. Al eliminar los elementos contextuales, la función de la ciencia se

limita a describir relaciones entre "hechos". Está al margen de los intereses de los individuos. En tercer lugar, se cree que el mundo social existe como un sistema de variables. Estas variables son elementos distintos y analíticamente separables de un sistema de interacciones. En cuarto lugar, existe la creencia en un tipo de conocimiento formalizado que necesita aclarar y precisar variables antes de iniciar la investigación. La comparación y manipulación de variables debe confirmar o refutar hipótesis que a su vez se relacionan con el desarrollo de la teoría. Por último, con la cuantificación de las variables junto a una estructura lógico-deductiva del conocimiento se comprueban las hipótesis y se perfecciona la teoría.

Para Popkewitz:

> "*Gran Parte de las investigaciones sobre la enseñanza pertenecen a la tradición empírico-analítica*" (Popkewitz, 1988:69).

De acuerdo con este autor, se concluye que en la mayoría de las prácticas de los docentes de la muestra subyacen, en líneas generales, los supuestos interrelacionados del enfoque empírico-analítico que el autor plantea.

Desde esta tradición empírico/analítica la utilización de la teoría para guiar la practica no interesa a la ciencia, ya que considera que la decisión sobre el uso del conocimiento científico es una cuestión política. Esto no interesa al investigador, sino a la sociedad. Sin embargo -sostiene Popkewitz en su crítica- la mayoría de los investigadores empírico-analíticos que trabajan en áreas como educación se interesan por los problemas de la utilización del conocimiento:

> "*Creen que los resultados de las investigaciones pueden repercutir en la enseñanza y el aprendizaje*" (Popkewitz, 1988:70)

No obstante, esta aportación es considerada neutral desde el punto de vista social. Es decir los fines se consideran distintos de la práctica. La teoría se relaciona únicamente con los procedimientos cognitivos, racionales, para la comprobación, validación o rechazo de hipótesis sobre los fenómenos sociales observables.

En este grupo de prácticas se ubican los docentes D2, D4, D5 y D6 quienes definen a la Investigación Educativa de la siguiente manera:

> "*es una herramienta para el docente porque tiene que ver con todos los problemas que atañen al proceso educativo y a los actores institucionales*"
>
> E- como sería esto?
>
> D2- "*Sería por ejemplo atender a lo vincular, la comunicación, lo metodológico, las estrategias del docente, los problemas de los alumnos. Los chicos que no tienen motivación. Las variables son muchas, pueden ser por el docente o por la familia, esa falta de motivación. En otros casos problemas orgánicos. Por ejemplo patologías*" D2

En instancia de examen el día 2/12/2010 la docente aprovecha la oportunidad para firmar la libreta a los alumnos ya que no necesitan defender su trabajo en forma oral. Este es un criterio asumido por esta docente. Asimismo, me aclara que puedo "*mirar*" cómo ha quedado el trabajo porque ya hay una copia en biblioteca. Concurro a ese lugar y solicito el mismo. Se puede observar que en el título versa: "Falta de interés y motivación en los adolescentes". Queda planteado un objetivo general: "Conocer el grado de motivación en un grupo determinado de adolescentes". También pueden leerse los objetivos específicos:- "Demostrar una de las causas de los fracasos escolares"; "Comprender el concepto de interés

y motivación"; "Reconocer el interés de los adolescentes"; "Conocer las características de los adolescentes."

Asimismo, se incluye un desarrollo teórico bastante extenso al que titulan Marco Teórico. No se hace referencia a la metodología. Sí se explicita la técnica encuesta. Se registra una breve conclusión, en la que en unos de sus párrafos se expresa: "*A partir de los datos tabulados pudimos concluir que la mayoría de los alumnos encuestados solamente estudian para una prueba, donde se observó que no realizan asimilación con datos o conceptos de años anteriores y tampoco reflexionan sobre el resultado obtenido. Esto es un claro ejemplo de la falta de motivación en las aulas de hoy*". D2

Por otra parte, para el docente D4 investigar:

> "*significa sistematizar una serie de esfuerzos para alcanzar la comprobación o no de una hipótesis que uno se ha planteado. Eso ocurre en la vida diaria. Lo que pasa que acá los pasos son sistemáticos y metódicos*"

Es decir, también se plantea comprobar o refutar hipótesis desde la disciplina historia en términos de porcentajes. Esto se hace evidente además en el siguiente registro de examen el día 12/12/10:

> Docente:" *¿Qué trabajo hiciste*?"
> Alumno:"Busqué bibliografía. Armé una encuesta a docentes y alumnos de los profesorados de Matemática, Historia y Biología del Mariano Moreno. La idea era ver el tiempo dedicado a la lectura. También si las nuevas tecnologías y la TV han influido en los hábitos de lectura".
> Docente: *¿Qué pudiste ver con el trabajo*?
> Alumno: Que un porcentaje de alumnos entre "mucho y bastante" considera que la TV le ha quitado tiempo a la lectura de libros. Muchos buscan en Internet".

Otras dos prácticas que se incluyen en este grupo son las del profesor D5 y D6. En relación al primero, por un lado en entrevista afirma:

> "*yo definiría el termino de investigación educativa como, al ser educación, significa un poco buscar los rastros. Pero buscar los rastros, lo que acontece hoy. Es media contradictoria la definición que estoy dando pero de lo que acontece hoy en el ámbito educativo, porque es muy amplio, o sea que a eso habría que delimitarlo continuamente (...)como que hay muchos aspectos de la actividad educativa, el tema curricular, el tema legal(...)*" (D5)

Por otro lado, en instancia de examen del día 28/02/11, reflejada en el siguiente recorte, el docente D5 grafica la idea del trabajo de investigación alrededor de las hipótesis que es necesario contrastar:

> Docente: *¿Qué palabras claves tuvieron en cuenta?*
> Alumna*: Escuelas técnicas, definimos técnicas y conceptos. Vimos qué era método, estrategias, recursos.*
> Docente*: ¿Por qué vieron estrategias didácticas? ¿Desde dónde lo vieron?*
> Docente*: ¿Qué técnicas usaron para comprobar las hipótesis?*

El mencionado trabajo por ahora no incluye trabajo de campo, es decir no hay registro de observaciones áulicas aunque sí una guía para dicha observación que prevén realizarla en cuarto año.

En relación al último profesor –D6- en entrevista sostiene:

> *"Creo que la relación más directa es la de investigación-acción y el trabajo de investigar en pos de una realidad o en un contexto educativo, a partir de un contexto, de una problemática real poder aplicar esa investigación o una hipótesis o un plan de trabajo".*

En examen con fecha 29/12/10, el docente expresa que los alumnos han trabajado el género texto escolar como una pedagogía demostrativa que apunta a una reflexión sobre los textos. Analizan acciones de uso y resemantización de los discursos hegemónicos presentes en los textos escolares de la última dictadura militar. La hipótesis del trabajo es que los textos escolares de la segunda mitad de los años setenta en la Argentina reforzaron los criterios moralizantes y adoctrinadores de la ideología procesista.

Asimismo, el problema objeto de estudio refiere a cuáles son los factores recurrentes que inciden en una visión simplista y estereotipada sobre la dictadura. Qué hechos propician a los textos escolares como reflejo de un modelo pedagógico, a la circulación de discursos hegemónicos en el ámbito escolar y cuáles repercuten en la sociedad de un momento determinado. Cuáles fueron las continuidades y los cambios en el uso de estos textos escolares por parte de los docentes y alumnos de las escuelas medias durante la década del 70 y principios de los 80.

Tal como se expresara antes, en general el análisis de la mayoría de las prácticas de la muestra permite observar que la concepción que subyace es de un orden explicativo y no comprensivo acerca de la investigación y los hechos educativos. En términos de Popkewitz (1988), se trabaja con variables que son estudiadas independientemente unas de otras. De esta forma:

> *"La enseñanza se reduce a variables específicas que pueden medirse con independencia del resto de elementos del sistema"* (Popkewitz, 1988:67)

Es así que puede pensarse el carácter más explicativo-causal que comprensivo de los análisis que se realizan. La idea del sistema de variables determina un significado concreto de causalidad, que es el vigente en las ciencias empírico-analíticas. Se entiende por causa una relación entre variables empíricas que pueden ser explicadas o manipuladas para producir resultados predecibles.

Se puede analizar claramente hasta aquí lo que plantea Bourdieu desde su perspectiva respecto de la separación entre una realidad que aparece como objetiva y escindida de toda subjetividad. Realidad que aquí es entendida en términos de hipótesis explicativas-contrastativas.

Se observa más bien la aplicación de un instrumento, la búsqueda para inferir, contrastar, verificar hipótesis para luego elaborar una conclusión. Se hace evidente que entre lo sostenido científica y epistemológicamente a través de aportes teóricos y los datos empíricos aquí surgidos, fundamentalmente a partir del segundo conjunto de prácticas, la comprensión del mundo y de la compleja trama de lo educativo, se aleja, queda limitada o restringida bajo estos sistemas de disposiciones docentes que se acaban de describir, insertos al mismo tiempo, en un campo con recursos escasos que los ha condicionado históricamente y aún los condiciona.

3. Consideraciones finales

A continuación se plantean algunas cuestiones a manera de consideraciones finales a la luz de la teoría general que sustenta este trabajo como así también de su teoría sustantiva.

Desde el análisis precedente se puede concluir sobre una relativa heterogeneidad respecto de los antecedentes y las concepciones de los profesores de investigación educativa del nivel superior incluidos en la muestra de este análisis entre exploratorio y descriptivo. Es decir, las prácticas de enseñanza ponen en juego diferentes estrategias que se relacionan con los antecedentes y la trayectoria profesional de los docentes en el campo pero, además, con sus concepciones y creencias provenientes de sus sistemas de disposiciones.

Este conjunto de prácticas pone en juego concepciones sobre qué es enseñar y aprender investigación educativa en el nivel superior así como acerca de la enseñanza, el aprendizaje y sobre el conocimiento científico. Dichas concepciones se actualizan en las prácticas que -según Bourdieu (1990)- están arraigadas o inscriptas en el hábitus de cada sujeto. Es decir, hace a la biografía de vida y profesional del agente-profesor, una biografía que es tanto individual como social, aunque ambas se entiendan dicotomizadas o en el conjunto de prácticas de la muestra "lo social" sea "externo" o esté invisibilizado.

Es decir, de acuerdo a las circunstancias objetivas y la experiencia del agente en el espacio social, los criterios que orientan la acción de los docentes formadores integrantes de la muestra manifiestan ciertas perspectivas más transformadoras de la dinámica áulica -como se apreciaría en los casos D1 y D3- conjuntamente con otras concepciones de carácter más conservador o reproductor de la dinámica tanto escolar como social, según tiende a reflejarse en las prácticas de los profesores D2, D4, D5 y D6.

Asimismo, y a manera de conclusión preliminar, se estima que la mayor experiencia o antigüedad en la docencia, como elemento aislado o único, no garantiza estrategias o prácticas alternativas en el sentido propuesto por Achilli (2006). También se involucra en la práctica una serie de disposiciones -en el sentido de Bourdieu (1997) en cuanto a creencias, concepciones y posicionamientos- adquirida e incorporada por cada agente al mismo tiempo que desenvuelve su práctica en el campo y que, por otra parte, es condicionada -entiéndase limitada o posibilitada- tanto por el propio campo como por el contexto socio-histórico.

En el sentido de Bourdieu (1997) la acción o práctica de estos docentes del nivel superior, o sea formadores de formadores, es entendida en términos de estrategias "razonables", aunque sin ser el producto de un cálculo racional, orientado objetivamente o como el resultado de la acción mecánica de fuerzas exteriores. En consecuencia, las estrategias docentes se vinculan al sentido práctico, al sentido del juego incorporado en la mente y el cuerpo de los docentes. Estas prácticas sociales son entendidas como el resultado de un sistema de disposiciones que cada agente construye inserto en el campo de la investigación educativa. Este espacio campo -con recursos escasos, entre otras limitaciones señaladas en capítulos previos- configuró y configura las prácticas antes descriptas y analizadas.

Entonces, las prácticas de los docentes de la muestra se encuentran situadas entre, por un lado, un hábitus que, como sistema de disposiciones es, a la vez, posibilidad de invención y necesidad, recurso y limitación; y, por otro lado, un campo con escasa incidencia positiva en las prácticas de los profesores en investigación educativa del nivel superior.

Sin embargo, el análisis de las prácticas de los docentes formadores no se agota en los aspectos de la investigación educativa analizados en este capítulo. El capítulo siguiente aborda otras dimensiones pertinentes y acaso relevantes para la comprensión del problema.

CAPITULO 5

PROBLEMÁTICAS DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA, ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS Y DISPOSICIONES EN LAS PRÁCTICAS DE LOS FORMADORES DE FORMADORES

El presente capítulo tiene como propósito, por una parte, distinguir las problemáticas seleccionadas en investigación educativa; y por otro, reconocer los modos de acción puestos en juego en las prácticas de formación en investigación educativa como también indagar sobre las disposiciones respecto de prácticas transformadoras de la formación en IE.

Este análisis se realiza sobre los seis sujetos docentes del nivel superior que integran la muestra -ya identificados en el capítulo anterior como profesores D1,D2, D3,D4,D5 y D6.

Para comprender el sentido de las prácticas en la investigación educativa de la formación docente se recurre a diversos estudios realizados en el campo que son tomados como referencia. Entre ellos, el trabajo editado en el texto *La investigación científica y la formación docente* (2011) que compila el Dr. Guillermo Ruiz[10].

El mismo coordina tareas de investigación que se realizan entre los años los años 2007 y 2010. Incluyen esfuerzos institucionales tanto de docentes e investigadores de la Universidad de Buenos Aires como también de instituciones terciarias de formación docente y técnica de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y de la Provincia de Buenos Aires. Allí se muestra que la investigación pedagógica se orienta a las prácticas. Se intenta construir observatorios de la práctica docente que generen estudios acerca de la realidad para repensarla y problematizarla, más que normalizarla.

Según este estudio de referencia, los problemas como la enseñanza, la formación docente, el trabajo docente, las innovaciones, los tipos de investigación y metodologías como investigación-acción, el trabajo de campo, refuerzan el sentido orientado a estudiar la práctica educativa cotidiana. Marta Souto (2011) en el estudio mencionado, considera que las políticas debieran orientar, dejando márgenes de libertad a los institutos, y generar las formas de hacer posible lo que disponen proveyendo las condiciones financieras, temporales, espaciales y de formación para la investigación que la nueva función requiere.

Por ello la investigación en los institutos debiera analizarse desde estos parámetros y ser sometida –según Souto- al juicio de evaluadores que puedan determinar su carácter, sus tipos y la calidad de la producción en realización. Considera que sobre esa base es importante establecer pautas que regulen y orienten desde la política y desde las necesidades, las realizaciones a futuro

Para Souto (2011) las investigaciones en el campo educativo pueden responder, al acercarse a la realidad que estudian, a dos propósitos distintos: producir conocimiento a partir del análisis e interpretación de la realidad y sus procesos o producir cambios, transformaciones de las prácticas a nivel de la acción. Son dos tipos de investigación distintos, identificados con nombres diversos, que han sido objeto de valoraciones también diferentes.

---

[10] Este análisis resume los resultados del proyecto PICTO Educación 36488 acreditado por FONCyT en convocatoria correspondiente al año 2005.

Según la autora las últimas se acercan a los proyectos de desarrollo en tanto provocan acciones, toman la forma de estudios evaluativos o diagnósticos, requieren un involucramiento de los sujetos que investigan aquello que como actores sociales de la institución realizan, y ese proceso de implicación subjetivo y profesional debe ser puesto en análisis. Se trata en este caso de buscar saberes nuevos para actuar, transformar la práctica cotidiana, más que de producir conocimientos.

Con la finalidad de comprender el sentido que tienen las prácticas de investigación en el nivel superior, pero desde un contexto más local, se relevan los modos de acción de docentes a través de entrevistas, observaciones áulicas y exámenes. Este material empírico refiere a cómo se definen las problemáticas de los proyectos de investigación, las ideas teóricas que predominan en su tratamiento, los instrumentos metodológicos que se privilegian, la relación entre los problemas de investigación seleccionados y las prácticas docentes, el vínculo entre el contexto sociocultural y la enseñanza de la investigación educativa, las relaciones que se plantean en el aula entre la enseñanza de la investigación y la exclusión educativa u otros problemas sociales y, finalmente, los criterios que se tienen en cuenta al momento de evaluar el trabajo de los alumnos.

Se considera que estas cuestiones que se acaban de mencionar ponen en juego concepciones sobre problemáticas que se privilegian, modos de acción docentes en su tratamiento y también disposiciones para generar prácticas transformadoras desde la formación docente.

Se puede decir, con Bourdieu (1997), que las prácticas son más razonables que racionales. Por tanto las acciones encuentran su fuente en la confrontación ajustada entre un sistema de disposiciones adquirido y un fragmento del espacio social, lugar de disposiciones adquiridas y de despliegue de tales disposiciones a través de la práctica. Así, la racionalidad de los comportamientos tiene más que ver con una razón práctica o sentido práctico que con la razón teórica.

A continuación se analizan los problemas de investigación y las concepciones respecto al tratamiento de los mismos que las prácticas de la muestra deciden, priorizan y finalmente, aprueban.

1- LA FORMULACIÓN DE PROBLEMAS EN CUESTIÓN ¿obstáculos o desafíos para la investigación educativa?

Nancy Cardinaux (2011), al referirse a la necesidad de conformar una agenda de investigación, considera que la normativa vigente en Argentina establece que la función de investigación en las instituciones de formación docente está orientada a temas vinculados con las prácticas de enseñanza, el trabajo y desarrollo profesional docente y la formación docente.

Sin embargo, expresa que el límite de la borrosa agenda de investigación educativa no se deja trazar fácilmente. En este sentido expresa:

> *"Suponemos que los proyectos de investigación deberían tener como norte la escuela, los sujetos de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, problemas relativos a la didáctica general y a las didácticas especiales, el currículum y las prácticas escolares, los problemas institucionales, las políticas educativas"* (...).(Cardinaux, N 2011:234-235)

Asimismo afirma que existen dos vías para plantear problemas en la agenda de la investigación educativa. Una, constituida por el Estado que tiene la capacidad de fijarla; otra, es dejando que los docentes determinen qué investigar, es decir, que se conforme una agenda

a partir de los problemas que ellos formulan y de los temas que juzgan prioritarios. Según la autora ambas vías tienen ventajas y desventajas. La primera ofrece la posibilidad de un avance más rápido en las líneas de investigación, pero considera que así tal vez se ahogue la definición de nuevos problemas que los docentes son capaces de percibir e indagar.

La autora sostiene que acuerda con la postura de una "alternativa mixta", es decir fijar algunas áreas prioritarias con su respectivo presupuesto, pero dejar que el resto se oriente hacia problemas definidos por los propios investigadores (Cardinaux N, 2011). Para esta investigadora es importante que en la apertura de la función de investigar a un colectivo antes relegado a tareas de auxilio o directamente excluidos del campo, se preste atención a:

> *"Qué se investiga, quienes determinan qué se investiga (...) con qué métodos se investiga y qué grado de impacto tienen los resultados esperados sobre la selección de temas y problemas. Si ese debate no se da, la ampliación que supone incorporar la investigación a la formación de docentes perdería una oportunidad"* (...) (Cardinaux, N 2011:236)

Asimismo considera que las investigaciones "prácticas" como las pedagógicas que se realizan en los institutos superiores pueden pertenecer a paradigmas científicos distintos. Pueden ser pensadas desde enfoques más técnicos, descriptivos y aún prescriptivos que obedecen a una lógica explicativa como también desde otros interpretativos-comprensivos que busquen nuevos sentidos en la realidad pedagógica. Expresa la necesidad de atender a los aspectos mencionados, ya que más allá de quienes fijen la agenda y las razones que la legitimen, afirma como importante que dicha agenda forme parte de un debate académico.

En relación a las prácticas de la muestra que constituyen el presente estudio y para relevar las problemáticas analizadas desde las cátedras IE se considera la instancia de examen final -por entender que allí se presenta más claramente definido y evaluado este aspecto-, pero además, se atiende también a lo surgido en entrevistas y algunas observaciones de clases.

En primer lugar, y coincidiendo con lo que expresa Nancy Cardinaux, se observa que todos los proyectos tienen como norte la escuela. En segundo lugar –en función de lo propuesto por la autora-, se podrían diferenciar en los casos de la muestra tres conjuntos de problemas: relativos a las didácticas especiales (D1), aquellos vinculados a los sujetos del aprendizaje y la enseñanza (D2, D3, D5), y los referidos a cuestiones de pedagogía en general (D4 y D6).

A continuación se describen y analizan los problemas seleccionados, organizados en tres conjuntos por considerar que comparten algunos criterios en ciertos aspectos aunque difieran en otros. Esto es: problemas relativos a las didácticas específicas, problemas relativos a los sujetos del aprendizaje y la enseñanza y por último aquellos vinculados a pedagogía general.

1-a-Problemas relativos a las didácticas específicas

Según Nancy Cardinaux (2011) una de las razones por las que un docente debe saber investigar es para realizar aportes a la disciplina en que se ha formado. De esta manera la autora afirma que un docente estaría contribuyendo a producir conocimiento.

En este primer conjunto se incluye al profesor D1 que en entrevista expresa:

> *"Cuando trabajé para formarme como capacitadora, ahí vimos esta relación tan importante entre la Didáctica de la Matemática y la Investigación... la reflexión sobre la práctica, para después poder intervenir en el aula, para lograr estos cambios que necesitamos en matemática, no como una*

disciplina aparte, sino complementándose con la nueva metodología de la didáctica".(D1)

Asimismo en instancia de examen final donde expone su trabajo el grupo n°1, se registra que la docente solicita a los alumnos de Villa María que han estado trabajando para investigación educativa, que cuenten sobre qué y cómo lo hicieron. Uno de los alumnos responde que se plantearon una pregunta general: "¿qué dividen los chicos cuando dividen?". Sostiene además que el motivo fue tratar de ver si los estudiantes saben lo que implica la división, o si utilizan sólo algoritmos, donde obtienen resultados que no son interpretados. Otra integrante del grupo agrega: "Queríamos ver si los chicos le dan sentido a lo que hacen".

En este caso se observa que la problemática seleccionada refiere a una didáctica específica: la enseñanza de la matemática. Es decir mantiene una vinculación directa con un problema que tiene como norte a la escuela (Cardinaux, 2011). Sin embargo, tal lo discutido en el capítulo 4, en las clases observadas no se registran vinculaciones con otras dimensiones que atraviesen a las prácticas pedagógicas, en tanto prácticas sociales, tal como lo propone Achilli (2006) desde su mirada para una formación docente integral.

A continuación se expone el segundo conjunto de prácticas cuyas problemáticas se han englobado en temas relativos a los sujetos del aprendizaje y la enseñanza.

1-b-Problemas relativos a los sujetos del aprendizaje y la enseñanza

Por las problemáticas seleccionadas, en este segundo conjunto se incluyen los profesores D2, D3 y D5.

El análisis de los datos pone en evidencia la fragmentación en la interpretación de la problemática. Esto es evidente en el caso de la práctica D2 cuyo eje de análisis se orienta sólo desde los alumnos. Son los alumnos los que no se motivan y a ellos se los encuesta. No hay entrevista ni encuesta a docentes. Parece ser sólo un problema de los adolescentes. No se registran vinculaciones con otros agentes educativos ni otros problemas socioculturales.

Según la evaluación final se registra lo siguiente:
Problemática Seleccionada: "Falta de interés y motivación en los adolescentes".
Objetivo General: "Conocer el grado de motivación en un grupo determinado de adolescentes".

Es decir, la formulación de la problemática presenta ciertas características técnicas a los fines de "aplicar" la teoría. Conocer el grado de motivación constituye el objetivo general. No se inserta el análisis de la problemática a nivel micro como fenómeno o expresión de un contexto social, cultural, económico y educativo de un nivel macro que condiciona y constriñe las prácticas, –en este caso de los adolescentes.

En otras palabras, se parte de una mirada recortada y/o sesgada sobre un problema complejo, atravesado por múltiples condicionantes y que en muchos aspectos genera exclusión, no sólo educativa sino también social. Esto no es atendido en el análisis; más bien se confirma o corrobora lo que surge de una mirada simple e ingenua acerca de una problemática educativa.

Con respecto al profesor D3 se puede decir que hay una vinculación de la temática con un problema educativo que involucra a docentes y alumnos de la escuela media. Si bien en el abordaje o tratamiento de la misma se observa un énfasis en aspectos psicológicos -dada la formación de base de este docente- que prioriza sobre otros, por ejemplo el sociocultural, que no es considerado en el análisis de la problemática seleccionada. Sin embargo, se puede decir que las cinco escuelas de la muestra tomadas por las alumnas para el trabajo de campo,

pertenecen a diferentes contextos sociales. Alguna de ellas, recibe una población proveniente de contextos desfavorecidos. Pero no se realiza en el trabajo un análisis de la problemática atendiendo a otras dimensiones en juego en las prácticas de los docentes del nivel medio respecto de la violencia simbólica.

Es decir, no se realiza un análisis que pudiera enriquecer la mirada de un estudiante-docente, ni se analizan modos de exclusión social que podrían estar generados por ciertas prácticas que reforzarían el vínculo violencia-exclusión. Según la observación de examen con fecha 21/12/11 una de las alumnas que expone el trabajo afirma "Definimos un tema: Violencia Simbólica en el sistema educativo. Queríamos ver qué pasaba en las escuelas". La docente interroga sobre el problema y otra de las alumnas responde: "¿Cuáles son las actitudes y acciones portadoras de violencia simbólica en los docentes como actores del sistema educativo y qué representaciones sociales tienen los alumnos sobre las mismas? "

En relación a la última práctica de este conjunto (D5) cuya problemática se vincula a los sujetos del aprendizaje y la enseñanza, en el examen se observa una vinculación con la resolución de un problema escolar: *las estrategias que emplean los docentes en las ciencias naturales*.

En observación de clase del día 17/09/10 la profesora comenta que ha estado conversando con otros profesores de Química y le han informado "*que hasta ahora no se ha hecho Investigación Educativa*". Por lo tanto, ella les recomienda plantear una problemática que se vincule con la misma.

En observación de examen el día 28/02/11 uno de los alumnos dice:"Elegimos las estrategias de enseñanza que utilizan los docentes para el aprendizaje de la Química". Otra de las alumnas aclara: "*Claro. Cuáles son las posibles, las mejores para construir un concepto de la Química. Elegimos escuelas técnicas por la cantidad de horas, según las especialidades. Consideramos que allí se ve la química más a fondo*"

No obstante, también aquí el tratamiento de la problemática se realiza de manera descontextualizada. En dicho tratamiento sólo se atiende a la dimensión didáctica de la práctica docente, desvinculada de otras. Se trabajan determinados aspectos para la elaboración del trabajo final sobre la enseñanza de las ciencias naturales en el nivel medio: tipos de conocimiento, hipótesis, tema, objetivos, técnicas, pero escindidos, es decir, sólo en un nivel teórico.

Por otra parte, en las observaciones registradas en relación a este grupo, en general tampoco se considera una orientación por parte del docente que acompañe a los alumnos a problematizar y reflexionar sobre la importancia que constituyen las prácticas de enseñanza situadas.

A continuación se expone el tercer conjunto de prácticas cuyas problemáticas se han englobado en temas de pedagogía general.

1-c- Problemas vinculados a la pedagogía general

En este último conjunto de problemas formulados se incluyen las prácticas de los docentes D4 y D6. En el caso del profesor D4 en instancia de examen el día 12/12/2010 uno de los alumnos presenta su trabajo y lo fundamenta frente al tribunal. Dice que la problemática es: "La lectura como medio para una mejor educación" D4

Por su parte, en el caso del profesor D6 en examen el día 29/11/2010 una de las alumnas presenta la problemática seleccionada: (...) "El título del trabajo es el texto escolar en la lógica censora" (...) -en cuyo subtítulo del trabajo figuran-: Acciones de uso y

resemantización de los discursos hegemónicos presentes en los textos escolares de la última dictadura militar. (...) "El problema Objeto de Estudio se refiere a cuáles son los factores recurrentes que inciden en una visión simplista y estereotipada sobre la dictadura, qué hechos propician a los textos escolares como reflejo de un modelo pedagógico, a la circulación de discursos hegemónicos en el ámbito escolar y cuáles repercuten en la sociedad de un momento determinado (...) el uso de estos textos escolares por parte de los docentes y alumnos de las escuelas medias durante la década del 70 y principios de los 80". D6

El análisis de los datos en relación al profesor D4 permite observar que la formulación del problema -en términos de Cardinaux (2011)- tiene como norte la escuela pero desde una perspectiva de pedagogía en general.

Algo similar sucede con la práctica del docente D6. En este caso la problemática seleccionada para la defensa del trabajo final, si bien se relaciona con un tema escolar referido a los textos que han circulado en un momento histórico determinado -la década de 1970-, su contextualización y criterios de selección en el nivel medio, entre otros aspectos, no se relacionan directamente con la reflexión sobre la práctica de enseñanza de la lengua. Es decir, desde lo que el docente D6 sostiene en su discurso vinculado a la "investigación acción". Vale decir, a partir de una experiencia concreta para los alumnos en la cual se reflexione sobre sus prácticas. Sí se puede observar que en la problemática aprobada por el docente D6 –a diferencia del profesor D4 incluido en este grupo- entiende a la relación entre pedagogía y política como situada históricamente.

En general, aunque todas las prácticas apuntan a trabajar problemas escolares/educativos, se observa un análisis fragmentado de los mismos. Es decir, si bien los problemas formulados, esto es "qué se investiga" desde estas prácticas de formación docente, -al decir de Nancy Cardinaux- tienen como norte la escuela, entonces constituyen investigaciones educativas. Sin embargo, el tratamiento de las problemáticas, tanto en las clases observadas como las instancias de evaluación final y entrevistas, permite aseverar que la otra cuestión que esta misma autora también plantea sobre el análisis que se realiza de los problemas formulados constituyen todavía un debate pendiente.

La concreción de dicho debate permitirá acordar criterios para que la investigación educativa en el nivel superior se convierta en oportunidad para complejizar las prácticas, más que en la sola acción de delimitar un problema que –aunque educativo- se cierra sobre sí mismo, sin trascenderlas, ni comunicar resultados que aporten a una mejor comprensión de la complejidad que hoy las atraviesa. En palabras de Cardinaux, si ese debate no se da, entonces la ampliación que habría supuesto incorporar la investigación a la formación de docentes podría perder una oportunidad. (Cardinaux, N 2011)

Asimismo, retornando a Achilli y para cerrar este apartado, se puede decir que también para esta autora tanto las problemáticas, su tratamiento y su impacto constituyen un desafío pendiente. Por ello acuerda en llamar "núcleos problemáticos" a estos aspectos de la investigación, ya que ponen en juego las verdaderas concepciones de los formadores docentes en relación a estos aspectos.

Estos núcleos problemáticos son -por lo general- implícitos y se constituyen con una fuerte carga de contradicciones, incluidas aquellas básicas entre lo que se dice y lo que se hace. De ahí, la característica de problemáticos pero, al mismo tiempo, posibles de desestructuración (Achilli, E 2006)

En general dichos "núcleos problemáticos" constituyen para la experiencia de Achilli verdaderos obturadores que limitan el desarrollo integral de prácticas, relaciones y procesos educativos. Remiten a situaciones cristalizadas/rutinizadas y por tanto naturalizadas.

Este debate requiere entonces necesarios procesos de reflexividad y "objetivación" tanto de prácticas como de cotidianos escolares que, por estar los sujetos incluidos en ellos, no resultan visibles.

A continuación el análisis se realiza sobre los modos de definir qué se investiga y quienes lo deciden.

2- ORIGEN Y DEFINICIÓN DE LOS PROBLEMAS DE INVESTIGACIÓN

Entre los atributos que Guba y Lincoln (1998) encuentran para los paradigmas cualitativos y cuantitativos describen la manera en que se definen los problemas y desde dónde se los define. Entre dichos atributos, se encuentran los siguientes: mientras el primero se orienta hacia el proceso, el segundo se orienta hacia los resultados. En tanto el paradigma cualitativo se interesa por comprender la acción de los sujetos desde el propio marco de referencia de quien actúa, el paradigma cuantitativo se interesa por buscar los hechos o causas prestando escasa atención a los estados subjetivos de los agentes.

Asimismo la definición del problema de investigación, orienta la elección de perspectivas teóricas y estrategias metodológicas. En este sentido Floreal Forni (1995) refiere:

> "*Los conceptos recortan y seleccionan la realidad estudiada, mientras los caminos (métodos y técnicas) son procesos de trabajo que producen un conocimiento necesariamente limitado, que puede ilustrarse con la metáfora del lente que amplifica o acerca*" (Forni, F 1995:11)

En este sentido parece relevante la manera en que se definen y orientan LAS problemáticas. Por ello aquí se exponen datos organizados en dos grupos a los fines de su análisis: problemas concebidos como proceso de construcción del sujeto que aprende, por un lado, y como resultado de lo transmitido por el profesor, por otro.

A continuación se expone quienes y cómo definen los problemas de investigación educativa en el nivel superior.

2-a- Problemas de investigación ¿un proceso de construcción del sujeto que aprende o el resultado/efecto de una explicación transmitida por el profesor?

A través del acompañamiento y la orientación que realiza el docente desde su saber experto, no sólo ayuda a definir un tema sino que, además, se espera que guíe y oriente en las estrategias metodológicas y el tratamiento de datos desde marcos conceptuales pertinentes. Es decir, se espera que el docente sea quien acompañe el proceso de construcción que realiza el estudiante para definir un problema pertinente.

Entonces, en este sentido las prácticas de la muestra se agrupan en dos conjuntos: *la definición del problema como proceso de construcción*, por un lado, o como *resultado de la explicación del docente*, por el otro.

2-a-1 Definición del problema como proceso de construcción del sujeto que aprende

Este primer conjunto de prácticas refiere a la posibilidad de definir un problema por parte del alumno con la posibilidad de contar con las ayudas ajustadas y un acompañamiento asistido por parte del docente. Es decir, el alumno puede construir así –en términos de Bourdieu- un proceso a partir de *retoques sucesivos* que solo no siempre está en condiciones de hacer. En relación a este modo de definir, en este grupo se encuentran los profesores D1, D3 y D5

De acuerdo a la Entrevista el docente D1 expresa que aporta problemas a resolver, preguntas iniciales, hipótesis que deben corregir. Presenta situaciones sobre cómo se redacta una pregunta. Considera que a través del error también se aprende.

En observación de clase con fecha 17/09/10 los alumnos presentan un esbozo/borrador de un anteproyecto de investigación. Se han basado en bibliografía analizada desde la cátedra en la primera etapa del año. Al ser cuatro alumnos, han previsto hacer el trabajo de a dos.

En el grupo 1, un alumno tiene su borrador revisado y con sugerencias de la profesora: qué dividen los chicos cuando dividen. Al respecto se registra lo siguiente:
"El Problema: Como interpretan los chicos del Colegio XX de la Ciudad de Villa María, cuyas edades rondan entre 11 y 12 años los resultados de una división?
Hipótesis 1 – Hipótesis 2 – Hipótesis 3".
Docente que responde por correo electrónico: "*Chicos las tres hipótesis que ustedes plantean se resume en una sola que luego se refutará o se aceptará totalmente o parcialmente. En clase lo charlamos"(...)*

En el grupo 2 también tienen un primer borrador con sugerencias escritas de la profesora: "*el tema: Cómo influye la estrategia de enseñanza – aprendizaje en el fracaso escolar en matemática la podrían cambiar. Abrir las Tic a otras disciplinas como estrategia. Les parece? "*
Los alumnos trabajan alrededor del problema. Deben reformularlo. La profesora ayuda, orienta, hace que revisen los avances, que lean y ajusten las preguntas del instrumento.
Docente: "*Si se contesta por si o por no, hay que revisar*" (...) D1

En relación al D3 ante la pregunta sobre el modo en que se definen los problemas, en entrevista expresa:

> *"Por interés de los alumnos, interés consensuado del grupo. Si tienen varios temas, se van trabajando y todo el curso trabaja en esa problemática. (...).*
> *Los formulan entre todos y yo les voy diciendo, lo vamos adecuando (...) Es lo pertinente para ver la realidad, incluso se trabaja con la práctica del año anterior o del mismo año para plantear problemáticas a trabajar".*(D3)

En observación de clase el día 14/08/10 la docente expresa: "*Le vamos a explicar a la profesora qué hemos hecho hasta ahora".* Una alumna cuenta que el tema del trabajo es "violencia simbólica". Aun no tienen definido el problema por lo que dudan entre ellas y dicen que tendrían que ver y revisar algunos puntos que no los tienen claros todavía "si es violencia en las actitudes o conductas" que portan los docentes del nivel medio y qué representaciones se hacen los alumnos sobre esto.

En observación de clase el día 31/08/10 la docente proporciona a las alumnas un material de Psicología Educacional. La consigna de la profesora es empezar a escribir sobre el marco teórico. Las alumnas describen en el pizarrón los objetivos y las preguntas de investigación.

Dialogan, acuerdan criterios. La profesora lee una parte del material que ha traído de la autora Silvia Bleichmar relativo a la problemática. Las alumnas continúan leyendo y escribiendo en grupo.

En este mismo conjunto se incluye la práctica del D5 que ante la pregunta sobre el modo en que se definen los problemas, en entrevista expresa:

> *"lo que intento es que la formulen los chicos, yo les voy supervisando el marco teórico, de acuerdo al marco teórico que ellos van manejando, van adquiriendo lectura en los temas referentes, como que los voy guiando en sentido de que hagan la investigación mas viable, para después recolectar datos,(...) pero siempre parto de que ellos comiencen a formular los marcos teóricos.(...) Siempre por intereses personales(...), que elija el tema que le gusta, lo que le atrae a él"*(D5)

Según observación de clase el día 17/09/10 la profesora sugiere la siguiente lista, de acuerdo al interés de los alumnos manifestado en clases anteriores que lee en voz alta. "*Los subgrupos en el aula; la falta de adaptación del maestro; salida de campo o laboratorio; repitencia; trabajo en grupo vs. trabajo individual*". Aclara que deben comenzar a trabajar sobre el marco teórico debido a los tiempos académicos.

El análisis de los datos permite dar cuenta que si bien en este conjunto de prácticas constituido por los profesores D1, D3 y D5 la definición del problema se realiza en términos de hipótesis, el mismo es relativamente seleccionado por los alumnos. También se observa que para delimitar la problemática hay prácticas o acciones docentes que acompañan más dicho proceso. Esto se observa con más claridad en el caso del profesor D1 quien permite a los alumnos definir y delimitar un tema o problema a partir de un trabajo constructivo. Una evidencia de ello es lo siguiente: "*lleve unos problemas planteados, unas preguntas iniciales y unas hipótesis y ellos tenían que corregirlas(...) cómo se redacta la pregunta, si es coherente, si es pertinente, si es concisa* (...) *También analizan su propia formación(...) Entonces a partir de esa reflexión que ellos hacen sobre su aprendizaje, tienen ganas, digamos de reinvestigar ciertas cosas"*

En el caso del profesor D3 si bien la definición tiene que ver en un inicio con "*el interés de las alumnas"* luego termina "*consensuando*" en una sola problemática trabajada a nivel grupal. No obstante, para delimitar la problemática consensuada, acompaña a las alumnas, sugiere y aporta material de lectura.

En la situación del profesor D5 la problemática es definida por los alumnos. En este caso el docente acompaña la construcción solicitando lecturas para el marco teórico que les permita la formulación y delimitación del problema.

2-a-2- Definición del problema como resultado de explicaciones transmitidas por el profesor

Un segundo grupo de prácticas refiere a un modo de definición más explicativo, es decir no se observa una construcción activa por parte de los alumnos, sino que es el docente quien "acerca" una problemática con delimitaciones. Entonces, es relativa la autonomía de los alumnos para decidir/definir una problemática y su construcción. Aquí se encuentran incluidos los profesores D2, D4 y D6.

En relación a D2 en entrevista expresa que los problemas:

> *"surgen de las observaciones que los alumnos realizan desde la Practica III. Son los alumnos quienes las definen. (...) Ahora, ¿Cuál es la idea?: pensar una*

hipótesis y diseñar estrategias para solucionar problemáticas que surjan en el aula" (D2)

Según observación de clase del día 23/08/10 la profesora dice que el trabajo de Investigación Educativa surge de la Practica III. Comenta frente a los alumnos que ellos tienen intención de observar la falta de interés por parte de los alumnos con respecto a biología.

Docente: "*¿Por qué les pido la observación en la Práctica III? Porque una de las Técnicas es la Observación. ¿Se acuerdan de los momentos que tiene el Instrumento*?". Los alumnos no contestan

Según observación de clase del día 04/10/10 los alumnos continúan trabajando y definiendo más el problema y los objetivos en la biblioteca del instituto. La profesora observa como los alumnos trabajan pero no los orienta demasiado. Su criterio es dejarlos hacer. Buscan sobre características de los adolescentes. La temática elegida queda formulada como: "*falta de interés y de motivación en los adolescentes*".

Problema: *¿Cuáles son los motivos que hacen que los alumnos manifiesten falta de interés en biología?* (…) D2

Por otro lado, en la práctica del profesor D4, y de acuerdo a las observaciones, los alumnos ven restringida la posibilidad del acompañamiento sistemático de parte del docente debido a la irregularidad de las clases, por lo que en relación a la definición del problema presentan ciertas limitaciones haciendo aquello que está a su alcance.

Finalmente, en el caso del profesor D6 la definición del problema también está pautada por el docente cuyo argumento es la brevedad del tiempo académico para concluir los trabajos.

Las posturas anteriores pueden observarse en los siguientes pasajes de entrevistas y observaciones áulicas:

> "*Las temáticas de los alumnos son libres,si bien me interesa que profundicen más en las cuestiones del profesorado porque es una forma de ir solucionando (...) el hecho de darles libertad es que elijan lo que les interesa, y por el otro lado les planteo sin negarles los temas, cuales son las dificultades que van a tener(...)* "D4

En observaciones áulicas del día 18/10/10 la profesora corrige un borrador de uno de los grupos. Lee en voz alta este avance de problema: enseñanza y aprendizaje de la historia. Sugiere que atiendan a otras cuestiones como "*ver si hay transmisión, aprendizaje significativo, tendencia conductista de los profesores, formas de enseñar, asociación pasado-presente. Bueno continúen. Sigan pensando"*. La docente les hace ver que las correcciones a un grupo pueden servir a otro.

La postura del D6 se puede graficar en el siguiente fragmento de entrevista:

> *"En el caso de este año, (...) las problemáticas fueron un puntapié dado por el docente, en mi caso, ya que era muy poco el tiempo, entonces se trató de unificar a partir de un tema que fuera abarcador de la circunstancia de un tercer año del curso, entonces plantear por un lado la articulación con práctica y por el otro lado aplicar los conocimientos de investigación, entonces el tema en este caso fue sugerido como tema general y todos los alumnos trabajaban el mismo tema desde distintos enfoques".*

También se puede extraer un pasaje significativo respecto de esta práctica en un diálogo informal mantenido con este profesor el día 6/10/10. Con respecto a los problemas de investigación él les sugirió a los alumnos un tema, dado la altura del año: "*los textos escolares*", es decir "*los manuales*". Me comenta que algunos alumnos están viendo la posibilidad de analizar cómo se trabajaban los textos argumentativos en los manuales, cómo se trabajaban los verbos en la década del 60 en Argentina, entre otros.

Según observación de clase del día 8/10/10 el profesor D6 dice a los alumnos: "*Hacer una lista de temas de interés, comentarios de profesores, sugerencias de los investigadores, estado del arte*". El docente va interrumpiendo su lectura para comentar alguna idea o cuestión. "*las sugerencias prácticas deben ponerse en práctica para la clase que viene*".

Hace énfasis en la parte de la lectura, "*Percibirse trabajando en el proyecto*".

Agrega: "*Hoja en blanco, algo escribo, es una técnica*".

Según observación de examen con fecha 29/11/10, el docente dirigiéndose al Tribunal explica "*trabajaron el género texto escolar. Ellos eligieron cuáles. Yo les dije sobre qué. Sin perder de vista lo interdisciplinar. Una pedagogía demostrativa que apunta a una reflexión sobre los textos*" (...)

En general, se puede decir que la manera en que se define un problema, es decir el "recorte" de lo social que involucra la construcción del objeto, es una operación necesaria para plantear y definir el problema de investigación.

Sin embargo, para quienes necesitan definir un problema de investigación en los tiempos académicos –en este caso docentes y alumnos del nivel superior- se podría plantear un interrogante ¿es suficiente con una explicación para que se comprenda ampliamente la forma de realizar un proceso de fundamental importancia en la investigación?

Con respecto a las prácticas incluidas en este conjunto, y desde otro nivel de análisis, Achilli (2006) considera que el proceso de construcción pedagógica en el aula adquiere ciertas características en relación a la modalidad de circulación del conocimiento. Para esta autora los modos de acción escolarizados *dicotómico/disociado* tal como se puede relevar en los registros, son modos que producen permanentes mecanismos que disocian el trabajo con el conocimiento. Generan así modos de aprendizaje áulicos también disociados. (Achilli, 2006)

Desde este modo de pensar escolarizado se tratan problemáticas en la formación docente y es aquí donde la autora mencionada pone énfasis. Una evidencia de esto lo constituye la práctica del D6 quien sostiene la necesidad de "*plantear por un lado la articulación con práctica y por el otro lado aplicar los conocimientos de investigación*".

Es a esta idea de *aplicación* a la que Achilli atribuye mucha importancia dada la fuerte presencia en la configuración de las prácticas docentes. La autora considera que disocian entre "experiencia" y "teoría", entre "afectividad" y "conocimiento" y entre "emoción" y "razón".

Sostiene -desde su experiencia- que estas dualidades impregnan el pensamiento y las prácticas docentes y que, generalmente, enajenan al docente de la especificidad de su quehacer: el trabajo de construcción de conocimientos. Según Achilli (2006) a través de un modo de relación con el conocimiento desde lo relacional/dialéctico el sujeto logra generar/producir conocimientos. Lo entiende como un proceso de construcción más que un resultado. Es decir supone cierres provisorios, nunca totales y definitivos y que producen cada vez mayor integración.

En consecuencia, delimitar un aspecto de lo social a fin de iniciar su análisis que –tal como se ha planteado antes- tenga como norte a la escuela no significa de modo alguno la trasmisión cerrada o lineal de problemas por parte del que orienta y menos aún simplificar el

análisis e interpretación que se realiza sobre dicho recorte de lo social. Tampoco se realiza de una vez y para siempre. Al contrario. Se lo concibe como proceso en permanente construcción que requiere ajustes pertinentes. Involucra instancias de *sucesivos retoques* que, apelando a la lógica de funcionamiento del campo educativo en el sentido de Bourdieu, éste condiciona dichas prácticas. En entrevista con Wacquant, expresa:

> "*La construcción del objeto –por lo menos de acuerdo a mi experiencia como investigador- no es algo que se lleva a cabo de una vez por todas, mediante una suerte de acto teórico inaugural, y el programa de análisis u observaciones a través del cual se efectúa dicha construcción no es un plan elaborado de antemano, (...) se trata de un trabajo de larga duración, que se realiza poco a poco, mediante retoques sucesivos (...) dictadas por la experiencia (...) o conjunto de principios prácticos que orientan las elecciones minúsculas pero decisivas*" (Wacquant, L 1995:169).

Entonces, estas minúsculas pero al parecer decisivas elecciones sugeridas por los investigadores contribuyen a que la definición y autoría de los problemas no sea un plan externo elaborado de antemano por el profesor.

Finalmente, se puede decir que en líneas generales las problemáticas son definidas por los alumnos aunque no siempre reciban las ayudas ajustadas en la formulación de los mismos, en los instrumentos metodológicos que se implementan, entre otros. Se registra que los docentes acompañan más en algunos casos (D1, D3) que en otros. Sólo en el caso D6 se registra puntualmente la delimitación de una temática por parte del docente para realizar el trabajo, "*dado la altura del año"(...), (...),"trabajaron el género texto escolar*". Aunque el profesor afirma *"ellos eligieron cuáles. Yo les dije sobre qué".*

3- MODOS DE ACCIÓN Y ESTRATEGIAS EN LAS PRÁCTICAS DE FORMACIÓN EN INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

La característica esencial de la investigación socioeducativa es su reflexividad. Esto debido a que es parte del mundo social que ella estudia. En los últimos años, entre los investigadores de varios campos ha crecido el interés tanto teórico como práctico, por la etnografía o lo que muchos autores también entienden como "observación participante".

Para Hammersley (1994), en muchos sentidos la etnografía es la forma más básica de investigación social. No sólo porque tiene una larga historia sino que también guarda una estrecha relación de semejanza con la manera cómo la gente otorga sentido a las cosas de la vida cotidiana. Algunos autores argumentan que sólo a través de ella puede entenderse el sentido que da forma y contenido a los procesos sociales. En este sentido expresa:

> *"Métodos artificiales, tales como experimentos y entrevistas codificadas, son rechazados bajo el argumento de que estos procedimientos son incapaces de captar el significado de las actividades humanas cotidianas (...) Realmente debe rechazarse la noción de una ciencia de la vida social que explica el comportamiento humano en términos causales"* (Hammersley, 1994:16)

Por su parte, los investigadores Guba y Lincoln (1998) sostienen desde su perspectiva con respecto a los modos de abordar problemáticas que tanto las metodologías de carácter cualitativas como las cuantitativas pueden ser utilizadas de manera apropiada con cualquier paradigma de investigación. Al respecto consideran:

> *"Las cuestiones de método son secundarias a las cuestiones de paradigma, que definimos como el sistema básico de creencias o cosmovisión que guían al investigador, no sólo en la elección del método sino también en temas fundamentales de los campos ontológico y epistemológico."*(Guba y Lincoln, 1998:1)

En este sentido, expresan que el interés en los paradigmas alternativos fue estimulado por una creciente insatisfacción en el excesivo énfasis puesto sobre los métodos cuantitativos. En la medida en que se hicieron esfuerzos por incentivar un renovado interés en los enfoques cualitativos resultó cada vez más claro que los supuestos metafísicos subyacentes al paradigma convencional –o la perspectiva comúnmente aceptada según estos autores- necesitan ser seriamente cuestionados.

Al respecto afirman que habitualmente se cree en cierta madurez científica que emerge en la medida que aumenta el grado de cuantificación dentro de un campo determinado. Sin embargo, admiten que en años recientes surgieron fuertes presiones antagónicas en contra de la cuantificación. Así, la "perspectiva comúnmente aceptada" de la ciencia -el positivismo, transformado en el transcurso de este siglo en post-positivismo-, se centra en los esfuerzos para verificar o refutar hipótesis a priori. Además, sostienen que existe una convicción general en el sentido de que sólo los datos cuantitativos son en definitiva válidos o de alta calidad.

Dichas críticas parecen no sólo garantizar una reconsideración de la utilidad de los datos cualitativos sino también cuestionar los mismos supuestos sobre los que se ha basado la supuesta superioridad de la cuantificación. (Guba y Lincoln, 1998)

Algunas de las críticas que estos investigadores hacen a la perspectiva comúnmente aceptada, son: *el despojo de contexto*, que si se le permitiese ejercer sus efectos, podrían alterar las conclusiones. Afirman que estos son diseños excluyentes que, si bien incrementan el rigor teórico del estudio, disminuyen su relevancia. Otra de las críticas ha sido *la exclusión de significado y propósito* ya que el comportamiento humano no puede entenderse sin la referencia a dichos significados y propósitos que se encuentran unidos a las actividades de los agentes.

En consecuencia, los autores afirman que el primero de los paradigmas mencionados se orienta hacia los descubrimientos, es exploratorio e inductivo, mientras que el segundo se encamina hacia la comprobación, es confirmatorio, reduccionista e inferencial.

3-a Ideas teóricas que predominan en el tratamiento de las problemáticas de la muestra

En investigación se debate alrededor de ejes epistemológicos que generan y han generado polémica: deducción-inducción, verificación-generación de teoría, explicación-comprensión y objetividad-subjetividad entre otros. Cada elección que el investigador realiza en la cotidianeidad de la investigación supone una dialéctica permanente entre ambos ejes que para Bourdieu (2000) constituyen falsas oposiciones.

En el caso de los formadores que integran la muestra y de acuerdo a lo surgido en entrevistas y observaciones realizadas como también en relación a lo que refieren Guba y Lincoln (1998), se puede decir además que se registra un rasgo común en cuanto a otra semejanza hallada entre las seis prácticas de la muestra: la ausencia de contexto en los análisis.

Para graficar posturas, y a los fines del presente estudio, es pertinente acercar algunos relatos que se encuadrarían en las tendencias mencionadas por Guba y Lincoln, es decir prácticas más exploratorias, por un lado, y, por otro, prácticas tendientes a la confirmación o

comprobación. Así se encuentran las prácticas D1, D3 y D6 que se podrían encuadrar en una tendencia más exploratoria, y, por otro lado, se sitúan las prácticas D2, D4 y D5, de las se podría decir que poseen características con marcado acento hacia la comprobación, presentando en consecuencia rasgos confirmatorios.

3-a-1 Prácticas tendientes a la comprobación

Las dicotomías arriba descriptas parecen ser una antigua disputa que aún produce debates en el ámbito de las ciencias humanas y sociales. A partir de dichos debates algo ha quedado claro: la intencionalidad fundamental desde estas ciencias es comprender. Es decir, captar el significado, el sentido profundo que los sujetos y los grupos atribuyen a sus acciones, a la trama histórica y dialéctica, en ocasiones plagada de contradicciones. Asimismo, comprender implica la inclusión de un hecho en el movimiento histórico, político y social del contexto en el que ese hecho se genera. Entonces comprender es mucho más que explicar o comprobar.

Desde las prácticas que conforman la muestra, en general, se dice trabajar desde perspectivas más cualitativas aunque subyace la finalidad de comprobación y/o explicación. No trabajan desde la interrelación de metodologías que permitan comprender, en lugar de explicar o comprobar. Tal es el caso del profesor D2 que, dado el problema, orienta a la búsqueda de bibliografía que permita conocer causas y comprobar hipótesis planteadas inicialmente. La finalidad es elaborar una conclusión.

Según entrevista:

> *"El sustento teórico surge de las problemáticas, se desprende de las hipótesis. Por ejemplo, los alumnos del nivel medio no están motivados para aprender porque desde el hogar no tienen expectativas sobre lo que el nivel medio les puede aportar.*
> *(...) El marco teórico se desprende de las hipótesis (...) ¿Cuáles son las características del adolescente?, ¿Qué estrategias emplea el docente? ¿Cual es la currícula del nivel medio? ¿Cuáles son las expectativas de la familia? (...)"*D2

En instancia final de evaluación es pertinente destacar que el trabajo contiene una breve conclusión final elaborada por los alumnos. En ella se expresa lo siguiente:

> *"A partir de los datos tabulados pudimos concluir que la mayoría de los alumnos encuestados solamente estudian para una prueba, donde se observó que no realizan asimilación con datos o conceptos de años anteriores y tampoco reflexionan sobre el resultado obtenido. Esto es un claro ejemplo de la falta de motivación en las aulas de hoy*". (D2)

De igual modo el profesor D4 sostiene una línea más explicativa de las problemáticas, es decir le importan las causas, las razones.

Según entrevista

> *"Evidentemente para poder hacer una investigación tendría que estar dando algo de estadística, pero no sucede, no porque no sea necesario sino porque no se llega con el tiempo.*
> *(...) Las más importantes que trabajan son las interpretativas o explicativas, en algunos casos han trabajado con descriptivas y no recuerdo que hayan hecho exploratorias, porque son de temas que tienen escasos conocimientos y a veces se hace toda una investigación*

para sacar una hipótesis y de ahí en adelante trabajarla (...) son en su gran mayoría o intentan ser explicativas". D4

En la observación de Clase con fecha 18/10/10 sobre la práctica del profesor D4, se registra:

(...) Algunos conceptos a los que hacen alusión en la clase: "Explicativa" - "Descriptiva". Docente: Le dice a las alumnas mirando el trabajo "Es más descriptiva que explicativa". "Las causas que se generan habría que verlas".

La última práctica incluida en este conjunto es la del docente D5 cuya escasa experiencia manifiesta en investigación educativa, y además su falta de formación en didáctica, deja entrever dificultades para orientar a los alumnos tanto en las estrategias más adecuadas como en el material teórico seleccionado. No se vislumbra durante la clase la posibilidad de sugerir estrategias que atiendan más a los procesos constructivos en el alumno y no centrados sólo en la figura del docente.

Según entrevista

"Si, el tema de diversidad y la temática de la diversidad es muy recurrente, pero te repito es de la poca experiencia que tengo, porque imaginate que trabajamos un trabajo por año, no es que trabajamos varios proyectos todo el año (...) los chicos trabajan en grupos". D5

Según observación de Clase-Fecha: 15/10/10-D5

(...) Los alumnos realizan una lectura sobre un breve avance de Marco Teórico: avance sobre conceptos como estrategias, metodología, método, técnica, recurso, práctica docente, enseñanza y aprendizaje y aprendizaje significativo. Debaten alrededor de estos. Leen un material bibliográfico sobre estrategias docentes y enseñanza de contenidos curriculares. (1999). Discuten sobre las estrategias que allí se exponen. Entre ellas: "estrategia Inductiva, estrategia de exposición-explicación, de enseñanza directa" entre otras. Sólo en una de ellas, la estrategia inductiva, aparece esbozada la idea del aprendizaje como construcción. En todas las demás, se pone el acento en la figura del docente como portador del conocimiento. Esto no es vislumbrado ni por el docente, ni por los alumnos. Se los nota desorientados en la "mirada pedagógica".

Hasta aquí se han incluido las prácticas D2, D4 y D5 consideradas con tendencia a la comprobación. Seguidamente, se encuentran aquellas prácticas de carácter más exploratorias o que involucran apertura o búsqueda, lo que marca diferencias con las anteriores.

3-a-2 Prácticas tendientes a la exploración

En este grupo se encuentran las prácticas D1, D3 y D6 ya que se registra lo siguiente:

"La idea de Trasposición Didáctica, la mirada actual de la Didáctica. Se vinculan con eso (...)ahora se está por investigar lo de la división. Estamos buscando investigaciones de gente de Argentina (...) que hayan investigado sobre esto....para después poder trabajar (...) siempre se está atendiendo a la bajada del docente al aula, cómo se baja lo que científicamente está consensuado" D1

Según observación de clase con fecha 1/8/10 se registra la siguiente interacción:

Alumno: "*A los chicos les cuesta pensar, pero depende cómo se dé la materia, las estrategias que se usan. Los alumnos no tienen práctica de trabajar así*". La profesora le pregunta cómo se llama esa modificación en Didáctica.

Alumna: "*variaciones*".
Docente: "*Si, variaciones didácticas son todos los ajustes (...)La profesora detiene el video y pregunta. "¿Que fases se encuentran presentes en la clase de Juan?"*.
Alumnos: "las tres primeras fases".
Docente:"*no hay Inicio, Desarrollo y Cierre como hay en la pedagogía tradicional"*.
(...) Alumno: "no se trabaja desde este modelo" (aproximativo). Trabajan el modelo incitativo"
Docente: "*Claro. Es así el normativo: explica. El incitativo da ejercicios repetitivos. Aplica fórmulas. El aproximativo apunta a la resolución de problemas"*.

Esta interesante interacción áulica grafica claramente la decisión de incluir esta práctica dentro de este conjunto titulado: Prácticas tendientes a la exploración.

Asimismo también se incluye aquí la práctica del D3 quien refiere en entrevista:

> "*comienzo con lo teórico para que tengan conocimiento de lo que es investigación, investigación cualitativa, investigación acción, etnografía...pero sólo una introducción. También vemos Historia de la Investigación; como surge; los objetivos; diferencias con lo cuantitativo, y la importancia del espacio que ocupa la investigación cualitativa. En una segunda etapa comienzo con aplicación de la técnica, confección del marco teórico, análisis y categorización, conclusión y todo lo que implica el armado del trabajo final.*
> *Todo esto se complementa con lo teórico (...)* D3

Según observación de clase del día 05/10/10 la profesora tiene previsto: tabulación de entrevistas docentes, analizan respuesta, discursos y revisan avances de marco teórico.

Comienzan trabajando alrededor de la pregunta "*como son vistas las diferencias en los alumnos"*. Leen y analizan los discursos docentes ante cada pregunta. Con respecto al marco teórico la profesora orienta a las alumnas para incluir las representaciones sociales desde Bourdieu.

En esta práctica se observa que posibilita la exploración no desde aspectos didácticos específicos sino en relación al proceso mismo de investigación.

También se encuentra en este conjunto de prácticas la del profesor D6 que en entrevista dice:

> "(...) *desde la teoría puntualmente como autores, se incorporo a lo que se venia trabajando que era bastante abarcativo y distintos compendios de autores, no se trabajaba directamente con un autor. Se incorporaron otras nociones, se incorporó Weber, se incorporó Freire, se incorporaron distintas ópticas, pero nunca una línea teórica directa y especifica, es como que quizás deba ser un planteo a rearmar para el año próximo (...).Pero fundamentalmente se trabajaron algunos planteos pero sin una profundidad"*. D6

De acuerdo a la observación de examen con fecha 29 de Noviembre de 2010, el profesor D6 interroga: "*¿Cómo aplicaste e interpretaste las nociones teóricas al trabajo*?" La alumna

responde que en la primera parte del año vieron con la profesora X lo de la Investigación Acción. Explica que está basada en la psicología social. También en la pedagogía de Freire. Agrega que leyeron una de sus máximas y que ella eligió una: "la reflexión encarada desde el punto de llevar a cabo la reflexión interior". El docente siguiendo el diálogo insiste: "*Volviendo a lo técnico ¿Cómo fue la búsqueda de Antecedentes?, Cómo te fue con la bibliografía? Modificarías algo, utilizarías la misma o ampliarías la bibliografía*". La alumna responde que utilizaría la misma y si tuviese más tiempo ahondaría más y buscaría otra.

A los fines del presente análisis se incluyen las prácticas en dos conjuntos pese a que dichas prácticas presentan características de relativa heterogeneidad con respecto a las ideas teóricas que se ponen en juego en el tratamiento de las problemáticas. Pero en líneas generales en la práctica del profesor D1 se registra coincidencia entre la línea teórica -desde la Transposición Didáctica en su línea francesa- y lo que intenta hacer surgir en la clase a partir de la construcción basada en saberes previos de los alumnos. El abordaje de la problemática en cuestión se realiza siempre desde lo pedagógico-didáctico, basándose en el marco teórico aportado por las investigaciones actuales sobre didáctica de la matemática.

En el caso D3 el abordaje o las líneas teóricas para el tratamiento de las problemáticas se hace desde la psicología, desde el psicoanálisis. También se lo menciona a Bourdieu porque la profesora ha leído para armar su tesis sobre representaciones. Se hace una descripción general de algunos de sus conceptos como el de campo. Si bien el análisis se centra en una sola dimensión: la psicológica. Quedan fuera otras como la sociocultural.

El Caso D6 se distingue por los referentes teóricos que menciona desde un esbozo de perspectiva más social, interpretativa y crítica. Esto no sólo se menciona en la entrevista sino que una alumna lo retoma en su examen final, tal como se muestra anteriormente.

Finalmente se puede decir que en ambos conjuntos –por un lado D2, D4 y D5, y por otro, D1, D3 y D6- todos conciben el tratamiento de un problema de manera relativamente homogenea. Es decir, aunque generan búsqueda, todos lo hacen desde un paradigma simple.

3-b Instrumentos metodológicos para el tratamiento de las problemáticas.

Al hablar de instrumentos metodológicos se hace referencia al conjunto de procedimientos que posibilitan la confrontación entre un material teórico conceptual y un material empírico. Para Gallart estos procedimientos posibilitan la construcción del dato científico. Es decir, del proceso operativo a través del cual el investigador traduce las lógicas de investigación en la *cocina de la investigación* (Gallart, M: 1992)

En relación a las estrategias metodológicas que integren perspectivas cuali-cuantitativas, consideradas clave para interpretar los hechos, es interesante lo que esta autora expresa ya en el año 1992:

> *"El estudio de los contextos, de la definición de la situación, de la comprensión de los sentidos que confieren a la acción los actores y su interacción, es eficaz para interpretar resultados de estudios sobre regularidades cuantitativas"* (Gallart M.A, 1992:111)

Es decir que si bien los cientistas sociales –entre otros Bourdieu- consideran a la integración de métodos como necesaria, también coinciden en que todavía hoy constituye un reto para las ciencias sociales. Asimism, afirman la existencia de posturas cada vez más plurales al respecto. Es en este sentido que María Antonia Gallart afirma que se observa una tendencia a no admitir criterios absolutos de demarcación.

No obstante Gallart (1995) admite que cuando el investigador enfrenta la definición de un problema de investigación suele tener un doble interrogante. El primero, se refiere a la existencia y magnitud de un fenómeno determinado, y el segundo a la forma en que se da el proceso que conduce a ese fenómeno. Por ello considera que la estadística sola nada dice sobre los mecanismos de la *caja negra* que producen esa transformación.

Al respecto expresa:

> *"Tanto para conocer un problema, como para actuar sobre él, este conocimiento de la caja negra es necesario."* (Gallart, M.A 1992:111).

Asimismo Gallart desde su amplia experiencia en investigación afirma que las investigaciones efectuadas con una aproximación cuantitativa, mediante datos primarios relevados a través de una encuesta a una muestra de unidades de análisis estadísticamente representativa, permiten caracterizar a una población en función de variables, entendidas éstas como conceptos operacionalizados. Asimismo expresa:

> *"Cuando se trata de de una sola medición en el tiempo, el análisis de estos datos da como resultado algo así como una fotografía de la realidad. Los supuestos del análisis se basan en la representatividad estadística y en la posibilidad de generalizar los resultados encontrados a una población dada"* (Gallart, M.A 1992:108).

Respecto de los instrumentos que emplean los alumnos aprobados por los docentes en exámenes son, en general, encuestas estructuradas, entrevistas dirigidas y en algún caso observación. Se puede decir que existe análisis de los resultados a través del proceso de verificación de teoría, no para generarla.

Un fragmento significativo de lo que se acaba de expresar, lo constituye el profesor D1 en entrevista:

> *"como somos matemáticos, las encuestas son un instrumento importante. Después no tenemos problemas para tabular (...)... Inclusive la profesora de estadística revisa, controla las encuestas (...) lo trabajaron los chicos. Ellos saben usar Excel para gráficos, (...) También nos han tocado directivos de escuelas, algunos muy abiertos, los alumnos han tenido posibilidades de tener en sus manos carpetas de los alumnos... La posibilidad de hacer alguna entrevista. Después poder triangular todos esos datos, ver si hay coincidencias, si hay diferencias* (D1)

En cambio, el análisis cualitativo se efectúa en base a información observacional, poco estructurada, recogida con pautas flexibles, difícilmente cuantificable. Mediante la información que se releva se intenta captar la definición de la situación que efectúa el propio actor social y el significado que éste da a su acción, los cuales son claves para interpretar los hechos. En este sentido, Gallart considera:

> *"El análisis busca contemplar la totalidad de la configuración en que se sitúa el actor y es, por lo tanto, holístico.(...) Supone un ir y venir constante entre lo individual y lo social (...) se introduce la intencionalidad, clave de la comprensión de la conducta humana"* (Gallart, M.A 1992:108-109).

Desde esta perspectiva sólo un esbozo de generación de teoría que intenta descubrir más que comprobar, se puede observar en el trabajo orientado por el profesor D3. El siguiente fragmento de examen el día 21/12/11 grafica esta afirmación:

Docente: "*A ver algo de la Metodología*"
Alumna 2 : "Hicimos una investigación cualitativa. A esos datos los analizamos".
Alumna 1: "Hicimos Teoría a partir de los datos. Generamos Teoría"

Es decir si bien se esboza una mirada más cercana a lo interpretativo/comprensivo, aunque sin lograrlo plenamente, el profesor D3 aprueba metodologías de corte cualitativa e interpretativa. Sin embargo, el aporte resulta una acotada comprensión sobre los procesos y significados de la violencia simbólica en docentes y alumnos de la escuela media.

En las prácticas restantes la tendencia marcada es la contrastación/comprobación de hipótesis y verificación de teoría. Al respecto, es pertinente lo que plantea Catalina Wainerman (2010) respecto de esta lógica en la investigación. La autora se cuestiona si en realidad se lleva adelante para ilustrar lo que ya se sabe o se quiere saber de antemano, en lugar de hacerlo para descubrir lo que no se sabe.

Así, en términos de Pérez Serrano (1998) subyace en este conjunto de prácticas una lógica hipotético-deductiva. No obstante, hay sutiles diferencias entre alguna de ellas, más allá de que también la lógica de la investigación sea similar al resto. Así, es más enfáticamente el profesor D1 quien orienta trabajos que apuntan a realizar una mirada reflexiva de la propia biografía o formación recibida, al tiempo que también apunta a generar conocimientos en una didáctica específica: la enseñanza de la matemática. Aunque se atribuye mayor importancia al eje de la Práctica Pedagógica desde su especialidad, se trabaja con metodologías de corte cuantitativas.

Los instrumentos metodológicos empleados para el tratamiento de las problemáticas que se exponen en la defensa de los trabajos realizados, en gran parte se vinculan a cuestiones del cotidiano escolar, pero el empleo de instrumentos acotados no permite la comprensión de dicho cotidiano. Este es el caso de los profesores D2 y D4 que tampoco se relacionan con la posibilidad de producir prácticas docentes reflexivas y contextualizadas. Es decir, se hace análisis de datos pero no se interpretan los mismos desde una perspectiva de corte cualitativa. En general se corroboran hipótesis.

Otro fragmento pertinente con respecto al profesor D4 lo constituye el siguiente extraído de entrevista en relación a la elección de los instrumentos metodológicos:

> *"Los seleccionan los alumnos obviamente guiados por uno, en el sentido de cuáles son mejores. La mayoría de los chicos está trabajando con las encuestas por una cuestión de que les resulta más fácil, más económica, más rápida, y al mismo tiempo, como uno las mira no requiere tanta preparación. Aquellos grupos que les gusta más investigación, que a veces toman temas más profundos también utilizan otras técnicas como la observación,(...)La entrevista no es muy usada porque es una tarea ardua, porque hay que entrevistar, después viene la problemática de los famosos elementos tecnológicos(...), la persona se coarta o no y después todo lo que es desgravación que es algo tedioso*". (D4)

En otros, casos como los profesores D5 y D6, han sido ante-proyectos los que han elaborado los alumnos, por lo que no se ha incluido trabajo de campo, más que la búsqueda de aportes teóricos. Es decir, sólo se han trabajado cuestiones teóricas, no empíricas. Tampoco se registran procesos de reflexividad con respecto a las prácticas docentes, aunque se diga estar orientados a mejorarlas.

Finalmente, Bourdieu en entrevista con Wacquant, L, (1995) considera que todo acto de investigación es, a la vez, empírico y teórico. Así, la más pequeña operación empírica-la elección de un ítem en un cuestionario, la elaboración del instrumento- implica elecciones teóricas concientes o inconcientes, mientras que la más abstracta de las dificultades conceptuales no puede ser completamente resuelta sino por medio de una confrontación sistemática con la realidad empírica.

Además asegura que existen condicionamientos que regulan la producción, y las formas de utilización del conocimiento que provienen no sólo de un campo –en este caso educativo-, sino también de otros campos como el económico, político, científico o cultural. Al mismo tiempo generan hábitus o conjunto de disposiciones de los propios sujetos, que se constituyen en marco de legitimación de criterios, creencias y perspectivas desde donde se privilegian determinados instrumentos para la investigación. Orientan –tal como se dijo en el capítulo anterior- tanto el recorte de los objetos de estudio, la elección del tema, la formulación del problema, los conceptos teóricos que se emplean como también la manera en cómo se realiza la recolección y tratamiento de los datos empíricos (Bourdieu en Wacquant L: 1995)

3-c- Relaciones entre problemas de investigación seleccionados y prácticas docentes.

¿Cuál es la relación entre las prácticas y los problemas seleccionados? ¿Tiene sentido la "observación" del investigador en dicha relación? ¿Qué deben investigar y para qué? ¿ para analizar deductivamente las problemáticas y confirmar, o para operar inductivamente y descubrir?

Nancy Cardinaux (2012) en el epílogo del trabajo *La investigación científica y la formación docente* que compila el Dr. Guillermo Ruiz –ya referenciado al inicio de este capítulo- considera pertinentemente que aún existe un déficit de legitimidad de los docentes como sujetos activos de la investigación científica. Según la autora, en tal sentido entonces se puede suponer que algunos producen ciencia mientras otros la transmiten. No obstante, considera lo siguiente:

> *"La mayor parte del trabajo científico es ejecutado por grupos que tienen distintos tipos y niveles de conocimiento y ejercen funciones diversas; los docentes desde luego pueden formar parte de esos grupos, y huelga decir que si pueden tranmitir conocimiento es esperable que tengan la capacidad de evaluar procedimientos (...) así como también están perfectamente habilitados para participar de procesos de investigación."* (Cardinaux, N, 2011: 232)

En este mismo sentido, Ingrid Sverdlick (2007) considera que en el campo de la Investigación Educativa en Argentina se problematiza y debate alrededor de la relación compleja entre investigación educativa y prácticas de enseñanza. Un aspecto clave que ha preocupado a tanto a investigadores como a los mismos docentes es la distancia o, en palabras de esta autora, el diálogo cortado entre la investigación educativa como producción de los expertos y las prácticas de enseñanza como actividad de los docentes.

De acuerdo a lo planteado en este capítulo y los anteriores, queda claro que en la investigación educativa y desde la formación docente, se está asistiendo a una concepción más abierta y flexible sobre lo que significa investigar para los docentes, aquellos

comprometidos con la resolución de problemas que se plantean en la propia realidad educativa. La idea hoy es que los docentes sean productores de conocimiento y puedan así acompañar en dicho proceso a sus alumnos para que reflexionen sobre su hacer.

En este sentido, es relevante una de las prácticas de la muestra, la del profesor D1. Se puede afirmar que es la única que se encuadra en el sentido que las autoras aquí mencionadas atribuyen a la relación entre problemas de investigación y prácticas autorreflexivas. A continuación se expone la evidencia surgida en entrevista y observación de clases:

> *"Yo creo que están íntimamente relacionados. Yo lo relaciono todo el tiempo. Creo que es lo que les va a servir a mis alumnos todo el tiempo cuando sean docentes.... ¡Yo investigador de mi propia práctica! Relacionar la práctica con la investigación. Ser humildes. Ver... esto no me dio resultado... bueno lo cambio, modifico*"(D1)

Asimismo, un fragmento que ilustra esta coincidencia con el discurso explícito de la docente D1 lo constituye la clase del 1/8/10 en la que la actividad prevista –como también se observó en otras clases- es analizar las prácticas de ensayo de los alumnos a través de videos que la profesora muestra con un cañón proyector. En el video se observa la práctica de ensayo de Juan, uno de los alumnos de tercer año. Este material es editado a partir de las filmaciones que la misma profesora realiza como insumo para las cátedras Investigación Educativa y Práctica Docente. Un ejemplo de ello:

> Docente:"*Vamos al análisis: Rol Docente – Fases – Qué cambiara y qué no – ¿que parece el trabajo con los alumnos*? ¿Cómo te viste Juan?"

Por otra parte, para los modelos de la didáctica crítica y de la formación docente como reflexión sobre la práctica -relación compleja si las hay- la función de la observación como fuente de datos para comprender problemas cambia sustancialmente. De acuerdo a la posición epistemológica cambia la definición y la función de la observación en la formación del docente. Es decir, el para qué observar o no depende de la postura epistemológica del profesor, que es quien orienta el proceso de investigación.

El estudiante de formación docente acude a observar las instituciones, los grupos y las clases como una manera de inmersión en la vida institucional y en la cultura de sus integrantes, con el objetivo de comprender su funcionamiento, atisbar sus particulares modos de interactuar y comunicarse como así también los significados que ponen en juego cotidianamente. El futuro docente no lleva un patrón para evaluar deductivamente la correspondencia de lo mirado, al contrario, es él quien tiene que operar inductivamente, recortando, seleccionando los segmentos de las interacciones y prácticas discursivas que considere van cobrando algún sentido. Esa se considera la clave para la observación como estrategia, como acercamiento al campo para un alumno de nivel superior (Sanjurjo, L, 2008)

No obstante, este cambio epistemológico en la formación docente involucra una posición del observador como la de un investigador-antropólogo que pone en "estado de extrañeza" las escenas escolares objeto de su mirada, extrañeza que implica alternativamente un acercamiento y un distanciamiento. Esto significa tener en cuenta su subjetividad presente en el acto de la observación y la interpretación.

De lo antedicho se deduce que de acuerdo a la posición epistemológica cambia la definición y la función de la observación en la formación del docente. Para el punto de vista de la didáctica crítica la concepción de las prácticas de observación de los estudiantes del

profesorado es diferente a la que postulara la didáctica tradicional. En tal sentido la observación de interacciones de los grupos en el aula y en la institución no funciona como modelo a seguir a-críticamente, sino como insumo para la descripción de las estructuras de sentido subyacentes y la comprensión del funcionamiento psico-social-político del sistema escolar de cara a la construcción de criterios para la toma de decisiones alternativas.

Asimismo, Nancy Cardinaux (2011) considera que si se plantea la pregunta *para qué* los docentes deben aprender a investigar en su trayecto de formación, entiende que las posibles respuestas pueden ser dos. En primer lugar, por la aplicación que pueden tener los conocimientos desarrollados sobre el objeto de indagación. En este sentido, según la autora el formato de investigación que más se aproxima a lo requerido sería el de la investigación-acción, aunque también se podría pensar en investigaciones que, sin incorporar en sus protocolos aplicaciones, pueden luego encontrar cauces para producir cambios.

Dicho formato de investigaciones depende en gran medida de la agenda de problemas que se haya definido. La opción de la matriz de investigación-acción es coherente con una formulación de agenda en la cual los propios docentes-investigadores generan proyectos en base a temas por ellos elegidos. En ese caso, la investigación-acción se origina en un proceso de reflexión sobre una situación observada/experimentada.

En definitiva, para Cardinaux se trata de construir problemas de investigación sobre aquello que se define como un "problema" en la experiencia cotidiana.

En segundo lugar, la autora resalta que una de las consecuencias que desde distintas líneas epistemológicas se asigna a la labor científica es la de *desnaturalizar* el mundo cotidiano. En el caso de las ciencias sociales, convertir en objeto de estudio aquello que es próximo encierra las mayores dificultades y, sin pretender una objetividad que lejos está ya del horizonte contemporáneo, siempre resulta especialmente complejo mirar lo que todos los días se ve como si se descubriera, extrañarse, dudar de lo que el sentido común, construido colectivamente y legitimado por un supuesto saber experto, señala como un punto de partida y nunca como un lugar de incertidumbre.

En relación a este último sentido, quizás la respuesta más elemental sobre por qué los docentes deben investigar para Cardinaux sea:

> *"para dudar, para construir problemas, para poner en cuestión aquello que ya nadie cuestiona y promover una pedagogía de la pregunta. Esa forma de proceder –según la autora- acaso tenga un efecto especular sobre sus futuros alumnos"* (Cardinaux, N, 2011: 238)

Asimismo considera que el problema no es lo que los docentes pueden hacer, sino el perfil que las instituciones que los forman, genera o condiciona. Insiste, además, en que la obligación de investigar requiere los medios para hacerlo. Así sostiene:

> *"...los medios no son menos recursos económicos, consideramos que para que la investigación rinda buenos frutos en una institución es preciso reconstruir las tradiciones de investigación de dicha institución"* (Cardinaux, N, 2011: 233)

En relación a las prácticas de la muestra se han organizado tres conjuntos que permiten comprender los sentidos o la intención que tiene para estos docentes qué es investigar, para qué y si recurrir o no a la observación como estrategia en la investigación que permita un acercamiento de los estudiantes a las prácticas docentes. Dichos conjuntos quedan constituidos de la siguiente manera: l*a observación de interacciones constituye una estrategia con sentido para operar inductivamente, la observación de interacciones como estrategia*

con sentido para el análisis deductivo y finalmente, *la observación de interacciones no constituye una estrategia para el investigador.*

3-c-1- La observación de interacciones como una estrategia para operar inductivamente: profesor D1

En este conjunto se encuadra la práctica del profesor D1, mediante –como ya se dijo- algunos rasgos que así lo permiten pensar. El siguiente constituye otro ejemplo de dichos rasgos inductivos del trabajo áulico:

En la observación de clase del día 8//8/10 la profesora prevé el análisis de la clase de ensayo de Belén sobre problemas de familiarización a través de un video. En el mismo se observa una introducción que dice:"Hacer matemática es algo más que hacer cuentas. Es imaginar, discutir, es poner en debate. Validar procedimientos". La docente D1 interroga a la alumna si había diversidad de estrategias o era un ejercicio. Además le pregunta sobre las dificultades que observó y qué cambiaría. La alumna responde que la consigna no se entendió y que los alumnos de primer año denotan problemas de comprensión.

Desde la perspectiva actual de la didáctica de la matemática el eje de trabajo se constituye a partir de la resolución de problemas y no ya a partir cuentas o ejercicios descontextualizados. En este sentido Roland Charnay[11] considera que para un espíritu científico todo conocimiento es respuesta a una pregunta, a un problema que se plantea. Si no hay pregunta no hay conocimiento científico.

Entre los objetivos de orden "cognitivo": se apunta a un conocimiento (noción, algoritmo) a través de la actividad de resolución de problemas. Se puede, entonces, desde este punto de vista, distinguir entre los problemas que se sitúan en la fuente de un nuevo aprendizaje y aquellos que se utilizan como problemas de resignificación para el estudiante.

Es decir, los problemas constituyen un recurso de aprendizaje para la práctica del profesor D1 quien dice posicionarse desde un modelo llamado *apropiativo*. A continuación, pueden observarse ligeramente algunas características que definirían una práctica de enseñanza en matemática desde el modelo mencionado.

[11] En Parra, Cecilia (2008) Didáctica de las Matemáticas. Aportes y reflexiones. Capítulo 3. Editorial Paidós

	Acción	• Situación-problema (el alumno busca un procedimiento de resolución)
La resolución de problemas como fuente, lugar y criterio de la elaboración del saber	Formulación Validación	• Formulación-confrontación de los procedimientos, puesta a prueba. • Nueva situación con diferentes obstáculos: nuevos procedimientos, etc.
	Institucionalización	• Nueva herramienta • Ejercitación • Síntesis, lenguaje convencional. • Problemas: evaluación para el maestro, resignificación para el alumno

Es decir, es principalmente a través de la resolución de una serie de problemas elegidos por el docente cómo el alumno construye su saber, siempre en interacción con los otros estudiantes. De acuerdo a lo planteado en las clases del profesor D1, el aprendizaje se basa en la resolución de problemas y no de cuentas o ejercicios aislados. Esta postura teórica desde el modelo apropiativo del profesor D1 coincide con los aportes de Roland Charnay (Parra, C, 2008) para quien las interacciones entre pares para responder distintas preguntas o problemas, intervienen desde el comienzo mismo del aprendizaje.

3-c-2- La observación de interacciones como una estrategia para analizar deductivamente: profesores D2 y D5

Para el profesor D2 que se encuadra en este conjunto en el que la observación tiene sentido para un análisis deductivo, la relación entre los problemas de investigación y las prácticas es concebida como que:

> *"Siempre la Practica III está presente para que sea significativo al alumno. Trabajamos en forma conjunta, si no las problemáticas quedan en el aire, en abstracto.*
> E-¿Cómo lo hacen al trabajo conjunto? *-Bueno, a veces no es fácil hacerlo, no es fácil juntarse para acordar, pero lo charlamos con la profesora de práctica"*

En la clase observada el día 23/08/10 la profesora D2 dice que el trabajo de Investigación Educativa surge de la Practica III. Comenta frente a los alumnos que ellos tienen intención de observar la falta de interés por parte de los alumnos del secundario con respecto a la biología.

Así es ilustrativo el siguiente pasaje:

Docente: *"¿Por qué les pido la observación en la Práctica III? Porque una de las Técnicas es la observación. ¿Se acuerdan de los momentos que tiene el Instrumento*?". Los alumnos no contestan.

Docente: "*Poner cruces es más fácil. La guía tiene opciones*"."*Hay que observar como es el lugar, que hace el docente y los alumnos, qué estrategias utilizaba el docente. Si*

los motivaba" La profesora solicita leer una observación de clase del año anterior a una de las alumnas. La consigna fue: "*que observo cada uno en el grupo donde hicieron las observaciones de práctica*" Así, cada alumno lee su observación áulica. La pauta para dicha observación fue libre. Había que observar todo. Una de las alumnas agrega: "*Más de la mitad del curso no prestaba atención a la materia*".

En este mismo conjunto se encuentra la práctica del profesor D5. En este caso sobre la observación como estrategia metodológica en el vínculo entre problemas y prácticas docentes, considera:

> *"en tercer año del profesorado XX nacen como consecuencia de las prácticas docentes, por ejemplo se dan cuenta que cuando van a las aulas, ven que el docente tiene cierto grado de diversidad, no maneja de la misma manera a los chicos, que no es dúctil con chicos que tienen algún tipo de discapacidad. Por eso son como muchos problemas de diversidad, que los docentes no están capacitados realmente para tratar a ese niño que es diferente porque tiene alguna problemática. Bueno surge por eso".*

De acuerdo a los datos, la observación constituye una estrategia para este docente, pero al no realizar trabajo de campo sólo se remite al uso a nivel teórico, es decir a los fines del anteproyecto. Los alumnos no realizan observación. Sí se puede inferir en base a la modalidad manifiesta según registro de clases, examen y entrevista que los datos aportados por el trabajo de campo le permiten al investigador comprobar hipótesis, es decir el análisis es deductivo. Por ello se incluye esta práctica en este conjunto.

Según observación de clase el día 17/09/10 con respecto a la relación problemas y prácticas la profesora comenta que ha estado conversando con otros profesores de Química y le han comentado que hasta ahora no se ha hecho Investigación Educativa. Por lo tanto, ella les recomienda plantear una problemática que se vincule con ésta. Los alumnos se comprometen a traer realizadas algunas lecturas que los ayuden a definir más la problemática.

3-c-3- La observación de interacciones no constituye una estrategia para el profesor: D3, D4 y D6

En este conjunto se encuentra el profesores D3 para quien la observación acerca de la violencia simbólica en docentes y alumnos de quinto año, no constituye una estrategia metodológica para el tratamiento de la problemática.

Para este profesor y de acuerdo a su entrevista, la relación entre los problemas y las prácticas radica en:

> *"Entre el interés con las problemáticas que van surgiendo y bajando esto a la realidad, a repensar y reflexionar los distintos aspectos que componen al aula, que se le podrían presentar. Es una puesta en juego a situaciones en las que se pueden ver expuestos".*

Otra práctica que se incluye en este conjunto es la del D4. Para este profesor la observación de interacciones no constituye hoy una estrategia metodológica pertinente. Para este profesor, sería un condicionamiento actual del campo de la IE que hoy solicita o demanda otras cuestiones. En este sentido y en cuanto a la relación entre los problemas y las prácticas, considera:

"cuando se tomaban los temas del secundario, o sea cuando tenían que ver con la escuela media, sería una relación más directa con la práctica porque tenían que ver cómo veían la historia, cómo veían la enseñanza de la historia, cómo veían la preparación de los profesores, por qué la apatía de los chicos por la disciplina (...), pero ahora con estas nuevas temáticas del profesorado tienen que ver si están preparados para dar clase y es una investigación dura como para ponerse a pensar (...) a mi no me molesto pero fue un llamado fuerte de atención cuando decían dentro de mi sección que los exámenes son muy fáciles, entonces creo que es un llamado de atención para el profesor (...).

Finalmente, en este mismo conjunto se encuentra la práctica del profesor D6 que no considera –al menos en el período observado- a la observación de interacciones áulicas, como estrategia metodológica. Sí, la problemática es focalizada sólo desde observación del objeto de estudio, es decir "mirar" diferentes textos escolares. En este sentidito, expresa:

"Puntualmente el tema que se trató, que fueron textos escolares, y sobre todo en lengua castellana, pero podría haber sido aplicado a cualquier otra, es poner en conflicto esta utilización de los textos escolares, la manera en que los textos escolares reflejan cierta realidad y cierto contexto, (...) y los métodos pedagógicos que se están utilizando dentro de estos libros, ya sea de manera contextual, paratextual o desde las mismas estrategias pedagógicas planteadas en los libros, o sea tratar de poner en quiebre esa idea de la utilización si o no del texto escolar(...)

Tal como se dijo en el apartado 1-3 de este mismo capítulo, las problemáticas aprobadas por el docente D6 se vinculan a temas caracterizados como -a los fines de este estudio- de Pedagogía General, no con vinculación directa a las prácticas de enseñanza.

Sin embargo según registro de clase del día 8/10/10 el docente explicita la perspectiva de la investigación-acción como posibilidad de la IE, pero esto no es concretado a partir de ningún registro de observación que permitiera a los alumnos emplear esta estrategia para operar inductivamente en el tratamiento de las problemáticas.

El siguiente fragmento resulta significativo al respecto:

Docente pregunta: *"¿mi titulo es docente, entonces mi investigación hacia donde debe ir?¿Pedagógico-histórico? Historia de lo pedagógico?. O llegar a una investigación acción..."*

Para finalizar esta parte del análisis acerca de la relación entre problemas de investigación y prácticas docentes, se puede decir que los condicionamientos de las mismas son el estado de conocimiento en el cual surgen las preguntas del sujeto que investiga en situaciones contextuales particulares. Ambas interactúan en el marco de relaciones sociales. Es decir, al constituirse el conocimiento en una práctica humana, se origina a partir del encuentro con otro u otros sujetos.

En este encuentro -o desencuentro- se juegan una multiplicidad de factores entre ellos los presupuestos epistemológicos del docente en relación a la IE, a los instrumentos metodológicos "adecuados", a las técnicas empleadas, al conocimiento generado desde las mismas, y, finalmente, qué sentido le atribuyen a dicho conocimiento.

Entonces producir conocimientos en el campo educativo no constituye un simple desarrollo intelectual, abstracto e ideal. Involucra un marco de relaciones con otros, elecciones concientes o inconcientes e implica producción de sentidos.

3-d- Vínculos entre el contexto sociocultural y la enseñanza de la IE

En cuanto a la objetivación de los cotidianos escolares –en el cual a los fines del análisis se incluye el contexto sociocultural- Achilli (2006) en su trabajo sobre investigación y formación docente considera que implica una valiosa modalidad de construcción de conocimientos. Involucra un trabajo sobre un conjunto de supuestos teóricos y metodológicos que están orientados a hacer visible aquello que "no se ve" del contexto que atraviesa las propias prácticas. Por un lado, según la autora no se ven por la obviedad con que se presenta la familiaridad de prácticas y procesos de los que se forma parte o, también, por carecer de esquemas conceptuales que permitan ver aquello que está fuera del sentido común rutinizado o cristalizado.

Achilli habla de "objetivación" de los cotidianos escolares y las prácticas de enseñanza pero lo realiza desde una concepción integral. Entiende a los mismos como no dicotomizados. Es decir, por un lado la práctica de enseñanza y, por otro, los cotidianos escolares en los que esa práctica tiene un sentido. Ambos están entrelazados.

En esta misma línea se recurre a Bourdieu (Bourdieu, P 1997) quien considera que las estructuras objetivas no se pueden separar de las construcciones subjetivas. Así, considera a la escisión que se realiza habitualmente entre la estructura y la acción, entre lo objetivo y lo subjetivo, como una falsa dicotomía u oposición.

Para él existiría en el imaginario social y hasta en la misma comunidad de cientistas sociales un modo de pensamiento objetivista que rescata las relaciones objetivas que condicionan las prácticas pero no puede dar cuenta del sentido vivido de las mismas, las percepciones y representaciones de los agentes, las condiciones sociales y económicas que constituyen el fundamento de sus experiencias. Es decir, hay acciones pero sin agente y sin historia.

Por otro lado, sostiene que el modo de pensamiento subjetivista, a diferencia del anterior, toma en cuenta el sentido vivido de las prácticas, las percepciones de los agentes pero no tiene en cuenta las condiciones sociales y económicas que constituyen el fundamento de sus experiencias. Son prácticas descontextualizadas, desvinculadas del contexto que les da sentido.

Entonces para Bourdieu (1997) tanto el objetivismo como el subjetivismo constituyen maneras parciales de abordar la realidad social, en la medida que no logran aprehender el sentido de las prácticas, pero no constituyen perspectivas irreconciliables. Para él esa escisión es ficticia. Si el autor se apoya entonces en la doble ontología de lo social; lo objetivo y lo subjetivo, para aprehender el sentido de las prácticas es necesario repensar la articulación entre lo objetivo y lo subjetivo.

Así, dada la complejidad de las problemáticas educativas, donde lo "objetivo" se imbrinca en "lo subjetivo" y a la inversa, la intervención del docente no debe reducirse a un conocimiento técnico o instrumental, de carácter aplicacionista que resuelve de manera ideal una problemática desvinculada de sentidos.

A la luz del pensamiento de Bourdieu se podría decir que el docente es un agente que puede reflexionar sobre su práctica en el marco de los condicionantes que imponen las estructuras externas. Es decir, desde el campo educativo –espacio donde desenvuelve su práctica-, podrá luchar no sólo por las transformaciones del campo al cual ingresarán también sus alumnos, con capitales culturales específicos para la práctica docente, sino además por transformaciones en otros campos, como lo es el de la formación docente.

Avanzar en dicha concepción significa re-pensar, reflexionar sobre estos mecanismos para hacerlos explícitos, es decir desnaturalizarlos. Involucra acciones críticas, estratégicas y reflexivas sobre su acción que resulta de una dialéctica constante entre teoría y práctica, conocimiento teórico y conocimiento empírico, estructuras objetivas y subjetivas.

A los fines del análisis acerca de la relación entre el contexto sociocultural y la enseñanza de la IE en las prácticas de la muestra, se organizan dos conjuntos. Por un lado, las prácticas consideradas que incluyen diversidad y contextos en la enseñanza de la IE, y, por otro, aquellas entendidas como exclusoras de contextos.

3-d-1- Prácticas que incluyen el contexto sociocultural en la enseñanza de la IE

El análisis de los datos aportados por el trabajo de campo y, fundamentalmente a partir de las observaciones áulicas, permite afirmar que ninguna de las prácticas de la muestra incluye la implicancia actual que genera el contexto sociocultural en la enseñanza. En el tratamiento de las problemáticas el contexto donde éstas se inscriben no aparece.

Sin embargo, en la entrevista, al responder este aspecto en particular, algunos coincidieron en su relevancia. Pero la trama de relaciones –al menos en el aula- no es atendida. Más bien es una aplicación de teoría a la realidad. Un ejemplo de esto, lo constituye el siguiente fragmento.

> *"las problemáticas que van surgiendo y bajar esto a la realidad, a repensar y reflexionar los distintos aspectos que componen al aula, que se le podrían presentar. Es una puesta en juego a situaciones en las que se pueden ver expuestos cuando sean docentes"*(D3)

En las observaciones y registro de clases de la práctica del docente D3 no hay evidencia de otras dimensiones. No obstante, en la observación del día 19/10/10 hay un intento de vincular el contexto con la acción de los sujetos aunque no con la enseñanza de la IE. Hay un intento de "mirar" desde la teoría de Bourdieu. Pero el análisis queda inconcluso.

Otro ejemplo lo constituiría un fragmento de entrevista de práctica D6.

> *"El contexto sociocultural indudablemente traspasa todas las capas de la educación (...)eso también responde a consideraciones, aplicaciones de investigación, poder darle realmente valor al contexto y poder ver una proyección de ese alumno. Que la investigación sirva también para que quede un registro del docente para el docente que viene, (...) que quede un registro para después ser aplicado".*

Aquí subyace, al igual que la práctica D3 el carácter aplicacionista mencionado antes. Por ello esta práctica como la anterior se incluye en el siguiente conjunto que se describe.

3-d-2- Prácticas que excluyen el contexto sociocultural en la enseñanza de la IE

Por lo que se acaba de exponer a este conjunto corresponden la totalidad de las prácticas de la muestra. Es decir las prácticas de los profesores D1, D2, D3, D4, D5 y D6 ya que excluyen el contexto del análisis de las prácticas de enseñanza de la IE. Entonces el tratamiento de las problemáticas es dicotómico, escindido de toda relación que les da sentido.

Se presentan aquí fragmentos significativos que permiten comprender la inclusión en este conjunto, precisamente por ausencia de análisis de las implicancias del contexto en las prácticas de enseñanza.

(...)En el contexto, es como que me parece estamos un poco quedados en el tiempo. Antes... y aún se sigue pensando (...)El que investigaba era alguien externo. El docente aplicaba lo que otros decían. Un externo decía lo que había que hacer. (...) Actualmente se da más participación a los docentes (...) desde el profesorado de Matemática estamos yendo a Córdoba. Investigamos la práctica, hacemos los aportes y después vamos a ejecutar eso que va a decir la propuesta curricular. Estamos en el proceso. Pero antes lo técnico afectó a la investigación"(...) D1-Entrevista

"El contexto es el medio de destino donde ellos van a trabajar en el futuro. (...) La veo fácil porque están ingresados por una Profesora de Práctica. Tenemos mejores respuestas con los alumnos que con los padres o con los docentes. El joven siempre está más dispuesto a ser investigado. Tienen menos prejuicios.(...) Hay temáticas que son difíciles de investigar.(...)la violencia, el abuso sexual y sus incidencias en el aprendizaje. No hemos logrado investigar sobre esto. Cuando vamos a la justicia no hemos encontrado respuestas. El problema es respecto al adulto. Por lo menos en este contexto sociocultural" D2 –Entrevista

"No se si existe una relación directa (...) *No veo relación, quizás es una cuestión para empezar a analizar.* D4 –Entrevista

"te doy un ejemplo, hay un grupito de docentes que viene de Ballesteros y, cuando nos reunimos todas, todos sus proyectos tenían que ver con comparar escuelas rurales con la urbana, y siempre como las minimizaciones que se hacen en torno a las escuelas rurales, como que el contexto influye mucho para la designación del tema, y después vos lo vas delimitando"(...) D5 -Entrevista

Desde un primer nivel de análisis se puede decir que resulta altamente significativo que en los casos de la muestra –ninguno en observaciones de clase y alguno sólo desde el discurso (D6)- se trabaje la vinculación entre el contexto sociocultural y la práctica de enseñanza de la IE. Es decir, que no son vistos o entendidos los condicionamientos macro o estructuras externas en términos que constriñen las prácticas no sólo de los formadores sino además de los sujetos futuros docentes. Es más, aún desde aquellas prácticas más reflexivas (D1, D3) el tratamiento de las problemáticas seleccionadas se desvincula de la trama de relaciones contextuales que las atraviesan.

Es decir se está frente a un tipo de pensamiento dicotómico, no relacional en los términos tanto de Bourdieu como Achilli expuestos al inicio de este apartado.

3-e- La inclusión socioeducativa en juego: algunas relaciones posibles entre problemas sociales y la enseñanza de la IE.

¿Qué estrategias emplean los formadores para acompañar a los sujetos que ingresan al campo educativo como futuros docentes y deben realizar prácticas de enseñanza con sujetos con escaso capital cultural y social? En términos de Bourdieu ¿habrá docentes dispuestos a jugar ese juego?

Para iniciar el análisis se recurre a nuevamente a Bourdieu (1987) quien construye una teoría de las prácticas articulada con una teoría de la sociedad. Es decir, construye una teoría cultural que considera a la lógica de la distinción como el principio de organización de la vida social. Por ello sus aportes teóricos brindan para el presente estudio un marco de referencia y análisis del espacio social concebido como espacio intercultural, atravesado por la desigualdad en la apropiación de capital económico y cultural, y que, en su carácter de social, afecta tanto a los sujetos como a las instituciones.

Según Bourdieu (1987), todos los espacios interculturales se encontrarían atravesados por desigualdades en la apropiación tanto de capital cultural como simbólico y económico. En este sentido, la imposibilidad de acceder a bienes materiales y simbólicos contribuiría a fortalecer procesos de dominación, legitimando diferencias culturales y sociales como naturales, es decir sólo les compete o son inherentes a los sujetos.

Para él, la desigualdad social es productora de diferencias pero aparece naturalizada en las prácticas. Es decir, se naturaliza la desigualdad en la distribución del poder y desde esta perspectiva se hace pasar por diverso aquello que es desigual. Las categorías con que se piensa lo social y cultural hoy, desde relaciones de dominación así como los criterios de distinción que allí operan se presentan con total obviedad, contribuyendo al olvido de su génesis socio-histórica. (Bourdieu, P, 1987)

Por otra parte, cuando estas diferencias son percibidas a través de categorías sociales de percepción que portan los agentes, las diferencias en las prácticas, en los bienes poseídos y en las opiniones expresadas, se convierten en diferencias simbólicas y constituyen un auténtico lenguaje, es decir como signos distintivos.

En el campo educativo el capital en juego más importante es el capital simbólico fundado en un capital cultural- principalmente los conocimientos. Capital que está distribuido desigualmente entre los agentes sociales que se posicionan en ese campo, lo que implica que los intereses también sean diferentes y que se den, entonces, cierto tipo de luchas. Así, hay quienes tienen mayor capital cultural y simbólico que otros. Donde hay capital en juego, hay lucha

El campo escolar no queda exento del análisis de Bourdieu. Considera que la escuela es un agente de reproducción social que actúa –de forma conciente o inconciente- a través de la selección de los contenidos, la utilización de premios y castigos, el control del tiempo, la distribución del aula o favoreciendo determinadas conductas (Bourdieu y Passeron,1977; Bourdieu, P 1987). Considera que también este campo –al igual que todos- tiene una estructura constituida por un estado de las relaciones de fuerzas y de posiciones entre los agentes que intervienen en la lucha. Estas ponen en acción -según Bourdieu- el monopolio de la violencia legítima que es característico del campo.

Es decir, la distribución de conocimientos que hace la escuela se realiza sobre la base de la cultura dominante a través de las materias, del currículo, de un sistema de normas y de exámenes como medio de legitimación de veredictos escolares, sin tener en cuenta que los niños y jóvenes entran a la escuela con desigual capital cultural.

En este caso desde la lógica del campo escolar –que denuncia Bourdieu- sólo podrían entrar al juego aquellos sujetos o grupos que poseen un determinado capital cultural, mientras que los que no lo tienen, quedan fuera del juego

En las prácticas de la muestra, desde un primer nivel de análisis y de acuerdo a las observaciones áulicas, en general se puede decir que la enseñanza de la IE registra una nula o al menos difusa relación -desde el discurso- con problemas sociales y/o culturales tal como la inclusión/exclusión socio-educativa. En este sentido, las prácticas presentan rasgos homogéneos. Se le atribuye importancia en las entrevistas, pero en las clases observadas no hay indicios de tal importancia. El profesor D1 con respecto a este tema, afirma que sí lo trabaja. A continuación una evidencia que ilustra lo que se acaba de afirmar:

> *"Si. Dentro de la Investigación hicimos por ejemplo un trabajo sobre Adecuaciones Curriculares. Partimos de que todos pueden aprender Matemática. Es decir, ver qué hago yo como docente para que este chico pueda aprender. Qué hago yo en diferentes contextos. (...) Excepto que este chico tenga un problema de aprendizaje. Si no todos pueden aprender. Tenemos que buscar las estrategias. Esos chicos de contextos desfavorables tienen que estar en el aula. Yo alguna experiencia tengo en una escuela periférica. También trabajamos adecuaciones con un chiquito ciego, porque los chicos dicen profe: ¿cómo?, ¿ por que el profesorado no nos prepara para eso?. O sea que sí se trabaja el tema de la exclusión"* (D1)

No obstante el tratamiento de las problemáticas seleccionadas se focalizan más en procesos cognitivos que socio-educativos. Tal es el trabajo realizado sobre el uso de las nuevas tecnologías por parte de los docentes llevado adelante por el grupo II.

En registro de clase del día 13/10/10: los alumnos realizan una capacitación virtual del INFOD, "Conectar igualdad, las TIC y Matemática", para alumnos de tercer y cuarto año del profesorado y docentes en general, a nivel nacional. La profesora conoce y los estimula a seguir en el cursado virtual. Han visto el video de un autor español: Jordi Adell. Analizan el marco teórico que les aporta el mismo quien escribe sobre tecnologías de la información y comunicación (tic). El mismo habla de diferentes momentos (5) en relación al uso de las tic: 1- Acceso, 2-Adopción, 3-Adaptación 4, -Apropiación e 5-Innovación. La profesora opina que lo pueden usar para el marco teórico. El problema es tratado sólo desde esta perspectiva.

En el trabajo presentado por el grupo I sobre los sentidos de la división tampoco son consideradas -en el marco teórico o en el análisis-, cuestiones vinculadas a la diversidad sociocultural y sus implicancias en la exclusión socioeducativa.

Otros ejemplos presentan rasgos similares: atribuyen alguna importancia en el discurso pero no hay evidencia empírica en las clases observadas:

> *"Si. Ha habido chicos que han tratado de investigar la inclusión de chicos. No desde la exclusión. Han tratado la inclusión social en escuelas periféricas como la integración de alumnos con Necesidades Educativas Especiales"*D2

> *"Se plantean siempre en relación a los temas elegidos. A veces surgen aparte, y se tratan.(...) Con el análisis, las posibles causas, al momento socioeconómico y cultural del país y del grupo también. Incluso hasta con cuestiones personales. Por ejemplo: por qué eligen el profesorado, ¿les*

hubiese gustado ir a la universidad? ¿Por qué no han podido? Siempre voy al fondo, tratando de entender". D3

"No mucho. Digamos por las charlas que uno tiene justamente de la materia que son muy amplias, las materias de historia, y más de una vez uno deja de dar un tema, como ahora podría ser lo que esta pasando en Capital Federal con las usurpaciones, entonces se toca, pero no como temática de investigación, por lo menos nunca las han tocado, se han manejado más con cuestiones que tengan que ver con lo educativo" D4

"La pobreza si, sobre todo pobreza, la parte étnica.(...) a todos les interesa tanto secundaria como terciaria, el tema de las escuelas periféricas,(...) porque hay otras problemáticas que en otras escuelas no las vemos. El otro día surgió como tema de investigación, lo perjudicial que resultaba la hora de tomar la leche para los chicos en la hora de clase, por ejemplo (...)
E- ¿Y con respecto a la exclusión?.
Si. La exclusión con esto de los chicos diferentes, con capacidades diferentes que vienen de otros lados, si lo tomamos como sinónimo de diversidad en cierto aspecto si. De otros la verdad que no he tenido casos". D5

"(...)*Desde el momento que planteamos un tema como las prácticas docentes y la idea de incorporar prácticas que respondan a las necesidades y plantear la marginalidad de los colegios y plantear la búsqueda desde la lengua desde la alfabetización inicial, todo lo que se plantea dentro del aula en investigación es muy amplio y trasciendo lo metodológico para ahondar, directamente desde el momento que planteamos la investigación dentro del aula surge el tema sociocultural, del contexto"* D6

Tal como se puede inferir, el análisis de lo social, en todos los casos de la muestra, es más bien sesgado y/o recortado en su complejidad. Aún desde las problemáticas seleccionadas, el tratamiento se orienta hacia cuestiones técnicas del proceso de investigación y se centra sólo en alguna dimensión. Pero en ningún caso la dimensión social forma parte del análisis. No se insertan los análisis en fenómenos más complejos o como expresión de otros campos como el económico, político o cultural que atraviesan y constituirían condicionantes de las prácticas de los agentes que intentan ingresar al campo docente, es decir los estudiantes del nivel superior (Bourdieu, P 2000).

Así, algunos agentes logran cambios al interior del campo, otros conservan (D1, D2, D3, D4, D5 y D6) reproduciendo las características conservadoras propias de cualquier campo, ya que una propiedad de este es conservar, conservando (Bourdieu, P 2000). Sin dudas, la cuestión que se acaba de enunciar implica un posicionamiento más allá de decisiones técnico-metodológicas de la investigación, supone una posición epistemológica y política sobre la producción, el uso y difusión de la información y el conocimiento desde la formación superior.

Las evidencias muestran que se mantienen fuera del campo de estas prácticas docentes -o al menos sin saber qué hacer y cómo- algunas problemáticas que hoy atraviesan al campo

educativo como la exclusión o la enseñanza en contextos desfavorecidos. No se genera un debate respecto de estas problemáticas educativas –al menos en los trabajos aprobados en examen- desde las seis prácticas del nivel superior que integran la muestra. Dicho debate podría apuntar a desentrañar los mecanismos de producción y reproducción que generan la exclusión socioeducativa.

Estos alumnos –desposeídos- llegan a la escuela con determinado capital económico -ocupación e ingresos de los padres- y cultural -libros, nivel de escolaridad de los padres, disposiciones adquiridas-. En el ámbito escolar se distribuye un determinado capital cultural y se reconvierte el capital cultural incorporado en la familia por capital escolar. La lógica del campo educativo privilegia determinados capitales, quien no posee una cantidad definida de capital económico y de capital cultural difícilmente pueda participar del juego educativo (Bourdieu, P 1997).

Entonces, es la acción pedagógica la que debe organizar las condiciones de enseñanza para que los alumnos logren apropiarse críticamente de los saberes que se definen como relevantes. Asumir dicha tarea significa reconocer que la apropiación del saber relevante de una cultura no es una consecuencia directa de las capacidades individuales de los alumnos, se requiere para ello organizar las condiciones de enseñanza de manera que dicha apropiación resulte posible a toda la población. Es aquí donde la formación docente se constituye en un nuevo desafío.

Por tanto, en contextos de creciente fragmentación social, el repensar herramientas para atender a la diversidad sociocultural constituye un desafío para las prácticas educativas actuales. En consecuencia, implica dar cabida en la escolaridad a todos los sujetos, preservando y respetando las diferencias sociales y culturales. Se puede decir entonces que obviar las diferencias y abordar procesos educativos masivos, soslayando estos problemas, promueve una relación dialéctica entre analfabetismo y pobreza.

3-f- Criterios de evaluación en IE: ¿sobre procesos o resultados?

Para Dolors Quinquer (2002) la evaluación debe estar al servicio del aprendizaje y se debe pasar desde una concepción que la entiende como calificación a otra que la entienda como instrumento de aprendizaje. Afirma que el modelo de evaluación más antiguo –que por otra parte insiste es el más vigente y resistente a los cambios- no establece distinciones entre *evaluar y calificar*. Evaluar se identifica con poner notas, con medir los resultados finales de aprendizaje. En este sentido considera:

> *"Se trata de una evaluación sumativa vinculada estrictamente a la cuantificación final de los resultados de aprendizaje, en la que prima la certificación y selección de los alumnos sobre las funciones de orientación o guía"* (Quinquer,D, 2002:124)

Asimismo sostiene que para muchos docentes todavía la evaluación integrada al proceso, constituye una novedad y al respecto se plantea un interrogante pertinente para el presente estudio:

> *"¿Cómo interpretar este desfase entre los avances de los modelos de evaluación y la realidad de las prácticas? ¿Se trata de desconocimiento, de*

inercia o de rutinas difíciles de modificar? O tal vez ¿las propuestas de evaluación formativa, es decir integrada al proceso –que sin duda son muy valiosas para el aprendizaje-, exigen una dedicación difícil de asumir en las condiciones en que se desenvuelve la tarea docente? (Quinquer,D, 2002:126)

Afirma que este modelo de evaluación formativa o integrada al proceso ha "*chocado en la práctica con un muro de inercias*". Entonces, se cuestiona nuevamente:

> "*Realmente es posible que un profesor pueda seguir día a día el aprendizaje de cada uno de los alumnos que tiene a su cargo, considerando que habitualmente se imparten diversas materias?* (Quinquer,D, 2002:126)

En consecuencia plantea que los trabajos de la escuela soviética sobre psicología del aprendizaje abren nuevas perspectivas que superan los límites de la evaluación formativa o integrada al proceso. En este sentido expresa:

> "*la regulación de los aprendizajes para ser realmente efectiva debe convertirse en responsabilidad del alumno.(...) la mejor evaluación es el aprendizaje de la autoevaluación, no es una capacidad intuitiva ni espontánea, se debe aprender y practicar (...) Es tarea del profesor propiciar su aprendizaje*" (Quinquer, D, 2002:127)

Así, la evaluación *formativa* se convierte -según la autora- en evaluación *formadora,* enfoque desde el cual la regulación de los aprendizajes pasa a ser responsabilidad del propio alumno. Aquí la evaluación tiene un papel a desempeñar como instrumento de comunicación, basado en la autorregulación y la interacción. Por ello, muchos autores lo denominan *modelo de evaluación comunicativo*, ya que se presenta como una actividad de comunicación y de negociación a través de la cual profesores y alumnos aproximan sus representaciones.

Entonces, desde el enfoque comunicativo la evaluación se convierte en un medio para conseguir aprendizajes, para traspasar y reelaborar conocimientos y actitudes. Se trata de una evaluación o una regulación continua de los aprendizajes ya que se convierte en uno de los componentes permanentes de la acción pedagógica.

A continuación se describen y analizan las prácticas de la muestra, organizadas en dos conjuntos: las prácticas que evalúan en términos de resultados y las prácticas que evalúan en términos de procesos.

3-f-1- Prácticas que evalúan en términos sumativos o de resultados.

En este conjunto se incluyen las prácticas D1, D2, D3, D4 y D6.

Con respecto a los criterios que se tienen en cuenta al momento de evaluar el trabajo de los alumnos, se registran las siguientes evidencias desde el discurso de los docentes:

> "*Tengo en cuenta que el tema sea original, que resuelva una problemática concreta (...) real que sea factible de aplicar, de llevarlo a cabo. Que sea claro, no tan amplio, algo que se pueda hacer, algo que les sirva a ellos para sus prácticas*" D1

"Lo que se toma en cuenta es: la problemática, las hipótesis, los objetivos y conclusión final. Si no hay relación entre ellos, la investigación no está bien hecha.Después se evalúa parte por parte. También se ve si los indicadores están incluidos en las Técnicas de Recolección de Datos""Se ve si lo que han observado desde la práctica III en el aula, (...)está presente en la técnica de recolección que utilicen D2

"Disposición al trabajo y a la lectura del material teórico. Les traigo fichas, lo trabajamos en clase" "Para que les quede para los exámenes. D3

"(...) *estos criterios son de forma y de fondo. La forma tiene que ver con todo lo que implica la producción, la redacción, que evidentemente se nota muy dificultosa en la mayoría de los casos porque no tenemos alumnos lectores, las cuestiones de la ortografía, (...)y la otra cuestión, es la cuestión de fondo, ya las que hacen a la investigación, en donde en su gran mayoría las fallas están en la conclusión, es decir cuando esa conclusión que no vuelve al retorno de la hipótesis planteada". (...)*D4

"*Como esta materia se puede rendir en coloquio (...) presentar un trabajo final(...) y ese trabajo final que de cuenta de ese recorrido y de esa reflexión de los alumnos. La evaluación tiene que ver con eso, con poder aplicar no solamente lo teórico, sino también poder aplicar todo un punto de vista, una forma de ver la educación,(...) que constituya un aporte en si el trabajo por mínimo aunque sea un planteo, una hipótesis o la idea de seleccionar un objetivo que ya resulte una cuestión de aporte".*D6

En este conjunto se han incluido las prácticas que en líneas generales evalúan en términos de resultados. A continuación se incluyen aquellas que al evaluar consideran más el proceso que realiza el alumno en el transcurso de su aprendizaje. Es decir realizan una evaluación más procesual.

3-f-2- Prácticas que evalúan en términos de procesos o formativa

En este conjunto se incluye la práctica del D5 por entender que va realizando un seguimiento al proceso de trabajo que realizan los alumnos. En este sentido, expresa:

"por obligación tengo el tema de los parciales que es de contenido y yo voy haciendo paralelamente un seguimiento de los trabajos, que es la formulación de marco teórico, planteamiento del tema, problema, hipótesis, lo que en realidad evalúo es la evolución, si va creciendo, si va delimitándose el problema, porque no lo vas a tener igual en una primer entrega que en una cuarta entrega". D5

El análisis permite mostrar que la práctica D5 constituye una de las pocas que se encuadra dentro del conjunto que entiende a la evaluación en términos de procesos o

formativa de acuerdo a lo que plantea Dolors Quinquer (2002) en el texto expuesto más arriba.

Es decir, desde un primer nivel de análisis de los aspectos sobresalientes que sostienen los docentes, se observa que sólo uno de ellos evalúa procesos en los términos mencionados (D5); los demás, evalúan más bien resultados, importan las conclusiones de la investigación, (D1, D2, D3, D4 y D6), no atienden al proceso de aprendizaje que realizan los alumnos. Tampoco se registra la perspectiva que propone el modelo de evaluación comunicativo o formador –o también llamado de autorregulación de los aprendizajes-.

Es decir, existen criterios relativamente homogéneos en la evaluación que se realiza. Se puede decir que la mayoría de las prácticas evalúa en términos de resultados, se evalúan las conclusiones.

Desde otro nivel de análisis, se retoman y relacionan los conceptos de capital cultural, hábitus, estrategia, sentido práctico y campo de Bourdieu para comprender el sentido que la evaluación tiene para los docentes de la muestra. El modelo de evaluación que subyace en estas prácticas antes mencionadas apunta a la existencia o no del capital cultural –conocimientos-, en términos de resultados a calificar el cúmulo de conocimientos teóricos sobre investigación educativa que hayan generado los alumnos. En la práctica D5 el capital cultural se va evaluando en términos de proceso.

En el sentido de Bourdieu esta acción –evaluar/calificar- no está guiada necesariamente por una reflexión y control concientes por parte del agente. Esta acción se vincula más bien al sentido práctico del juego –evaluar- que se aprehende a través de la experiencia cotidiana de ocupar una posición en el espacio social estructurado, según la lógica del campo educativo y de la situación en la cual cada uno de los formadores está comprometido. Esta lógica de sentido práctico es la que organiza todos los pensamientos, las percepciones y las evaluaciones que realizan los sujetos docentes en sus prácticas. (Bourdieu, P 1997)

Siguiendo con la categoría bourdiessiana de capital cultural –tal como ya se explicitara en el capítulo 2- se lo entiende como un bien simbólico que permite a los agentes sociales –alumnos- adquirir posiciones con respecto a otros agentes. Ese capital, para poder operar, debe ser legítimo –y por lo tanto estar naturalizado– para todos los agentes que entran en el juego. Es decir, para tener posición dentro del campo académico, importa el capital que concierne a todos los conocimientos de su portador

Asimismo desde una concepción más compleja de la práctica de los sujetos formadores/evaluadores, Bourdieu sostiene que toda práctica debe ser entendida en términos de estrategias que se ponen en juego para defender los intereses ligados a la posición que se ocupa en el campo. Así, de acuerdo a la posición que ocupa el agente –en este caso el docente de formación superior, posición que permite el conocimiento de las estrategias que debe poner en juego- evalúa de acuerdo a sus percepciones, concepciones, creencias provenientes del hábitus y, finalmente, del reconocimiento que realice en función de éstas.

Es decir, evalúa el capital cultural que considera se ajusta a las reglas de juego de la investigación educativa y lo que no. Es decir, el resultado que debe ser aprobado o no. En consecuencia el agente debe estar dotado del habitus que implica conocimiento y reconocimiento de las leyes de juego del campo educativo (Bourdieu, P, 1990).

Entonces, estas percepciones y valoraciones respecto a lo que se aprueba o desaprueba, puestas de manifiesto aquí por los agentes formadores, responden –de acuerdo a Bourdieu- a sus "sentidos prácticos" puestos en acción al realizar la evaluación. Finalmente las estrategias de los sujetos/docentes formadores al evaluar procesos o resultados provienen de la internalización de la experiencia en el campo.

4- DISPOSICIONES Y PRÁCTICAS TRANSFORMADORAS DE LA FORMACIÓN EN INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

¿Hacia un autosocioanálisis de las prácticas, el campo educativo y sus relaciones?

El autosocioanálisis (Bourdieu y Wacquant, 1995) es una metodología de abordaje de la realidad, que permite procesos de reflexividad para superar obstáculos. Asimismo es una herramienta que se constituye en un importante ejercicio investigativo al interior de las instituciones, en este caso educativas. Permite que los agentes sociales involucrados reflexionen sobre y desde su lugar en el campo.

En primer lugar, se puede decir que –desde las categorías analíticas antes descriptas y trabajadas por Bourdieu-, es necesario que los formadores se constituyan en mediadores y activos constructores –junto a los estudiantes- de conocimientos contextualizados producidos por las investigaciones educativas que apunten a transformar prácticas.

En segundo lugar, el campo educativo -entendido como un espacio social más- merece ser interpretado por los agentes que producen las prácticas y esta intervención no puede quedar reducida a la resolución de problemas técnico/metodológicos. Entonces, la investigación de la propia práctica -como una característica esencial de la investigación/acción- debe ir más allá del análisis de los aspectos áulicos, o que giren sólo en torno al problema del conocimiento. Es esperable también que los formadores en investigación educativa ayuden/orienten en la comprensión de las leyes de juego del campo y contribuyan así a desnaturalizar cotidianos escolares atravesados –tal como se dijo en el apartado 3-5 del presente capítulo- por la desigualdad y la exclusión social.

Sin embargo, esto supone una relación dialéctica –tal como se explicitara ampliamente en el capítulo 2- entre dos categorías fundamentales para Bourdieu que permiten comprender el sentido de las prácticas. En palabras del autor:

> ...*"la doble y oscura relación entre los hábitus, sistemas perdurables y transponibles de esquemas de percepción, apreciación y acción resultantes de la institución de lo social en los cuerpos, y en los campos, sistemas de relaciones objetivas que son el producto de la institución de lo social en las cosas o en mecanismos que poseen la casi-realidad de los objetos físicos. Y, desde luego, todo aquello que surge de esta relación, a saber, las prácticas y las representaciones sociales*" (Bourdieu, P, 1995:87).

Así, con la finalidad de indagar/explorar las disposiciones existentes en los docentes de la muestra respecto de prácticas transformadoras, se consideran fundamentalmente aspectos explicitados en las entrevistas tales como los principales resultados positivos y negativos de la tarea de formador en IE, la coordinación del trabajo con otros pares a cargo de IE, las principales dificultades de la enseñanza de la investigación educativa, cómo se trabaja para superar esas dificultades y, finalmente, de qué manera la cátedra Investigación Educativa se considera una contribución, un aporte a la disciplina, una posibilidad de replantear y generar prácticas transformadoras en la formación docente.

A continuación se describen y analizan los datos obtenidos respecto de lo que se acaba de mencionar. Se inicia con aquellas cuestiones que los docentes de la muestra entienden como positivas.

4-a- Resultados positivos en la tarea de formador en IE

Para Nancy Cardinaux un docente debe saber investigar al menos por tres razones fundamentales: La primera es la necesidad de contar con mayor caudal de conocimientos y de nutrir las líneas de investigación existentes. En segundo lugar, para Cardinaux los docentes pueden contribuir a la investigación en las disciplinas que enseñan. Es decir que un docente puede hacerlo desde trabajos que aborden la didáctica de la misma, pero puede también contribuir al desarrollo de su ciencia. Al respecto afirma:

> *"No creemos que haya disciplinas a cuyo desarrollo no pueda aportar un docente que se ha formado en ella (..)seguramente puede encontrar áreas de su ciencia en las que es factible desarrollar nuevo conocimiento(...) un profesor puede integrar un equipo que desarrolle conocimiento sobre algún aspecto de su ejercicio profesional"* Cardinaux, N 2011:235)

En tercer lugar, considera que se enseña mejor aquello en cuyo proceso de producción se está involucrado de alguna manera. En este sentido considera:

> *"Seguramente el docente tiene una implicación prioritaria con el aprendizaje de sus estudiantes, pero también es posible que pueda producir conocimiento y despertar el gusto y la satisfacción por ese producto como un productor de conocimiento"* Cardinaux, N 2011:235)

Con respecto a los aspectos positivos en la tarea de formador en IE, dos docentes de la muestra, D1 y D2, lo consideran un logro porque han contribuido y es un aporte, una herramienta para la práctica docente:

> "*Qué lindo lo que hicimos con Ud en investigación(...)estoy contenta con la formación que tuve"* (D1); "*Cuando puede asociar lo conceptual con la práctica".*

No obstante en este grupo se puede decir que hay significativas diferencias. Mientras para el D1 lo positivo viene dado por la evaluación que hace otro -en este caso una alumna suya egresada-, para el D2, es cuando sus estudiantes logran asociar/juntar la teoría con la práctica a fin de año.

Otro grupo (D4 y D6) vinculan los logros a que los alumnos la pueden contar a la IE como una herramienta para la vida:

> "*se dio el puntapié desde la cátedra,* planteo *crítico, ya es bastante positivo"*(D6); *"Es cuando uno los logra enganchar (...)porque todo lo que esta ocurriendo alrededor nuestro, nos esta planteando problemas, lo único por ahí que uno hace es sistematizar, pero ellos en historia tienen la obligación de sistematizarlo, porque las cosas no suceden así porque si"*(D4)

El último grupo de la muestra (D3 y D5) considera como positivo que la IE permita un acceso a conocimientos formales de investigación:

> "*los chicos se enganchan mucho con las técnicas"* (D5); *"que no vean la materia desde un panorama formal, sino como de abordaje de las situaciones.(...)que tengan conocimiento formal de los fundamentos de la investigación cualitativa (...)"*(D3)

El análisis permite afirmar que lo positivo en la tarea de formador en IE en estas prácticas se atribuiría sólo a razones personales, individuales, propias del agente. Si embargo, Cardinaux (2011) insiste en que uno de los aspectos positivos que tiene la inclusión de la investigación en los institutos de formación docente es que se constituye en una posibilidad. Así representa una apertura para producir conocimientos. Insiste en la función social de la investigación, aunque no es entendida de la misma manera por los docentes de la muestra.

Es decir si bien el trabajo en IE involucra a otros, a la comunicación de proyectos y resultados, a la utilización en común de recursos existentes, esto no es visto en el mismo sentido que plantea Cardinaux.

4-b- Resultados negativos en la tarea de formador en IE

Por otra parte entre algunos factores negativos que resaltan las prácticas de la muestra, resulta significativo que en los casos D2, D3, D4 y D6 el problema se atribuya a otros: ya sea alumnos o docentes:

"*que les falta escritura...*"(D6); "*que no aceptan las críticas*"(D4).

Es el profesor D3 el que denota que la concepción que subyace en su práctica como aspecto negativo en la tarea de formación, se vincula a las características de la institución formadora y su tipo de gestión. Un fragmento significativo lo constituye lo que expresa a continuación:

> "*no hay ambiente, no hay un departamento de investigación en el profesorado donde se pueda volcar eso*" (D3)

Esto refleja de alguna manera la ausencia de reflexividad y re-planteo de un modo de acción propio como también institucional. Parece que al "*ambiente*" lo deben generar otros. Es decir, no se parte de una reflexión sobre la propia práctica, como docente que integra una institución formadora, para reconocer aspectos que necesitan ser ajustados/revisados también a nivel institucional.

Es decir, al parecer los aspectos negativos se vinculan a factores externos, ajenos al propio sujeto. En el caso D1 que entiende la ausencia de reflexión o mirada sobre la propia práctica como un aspecto negativo, es un problema del *"nivel medio (...)se encuentran* -los alumnos- *con docentes con actitud o una enseñanza tradicional"*, los otros son un "*obstáculo*" pero esto no se hace visible hacia el interior del espacio del profesorado. De todas maneras, es el profesor D1 el que más considera las cuestiones autorreflexivas en la formación y el que más la trabaja desde lo individual.

La idea de lo intersubjetivo, la importancia del otro o de los otros en la construcción social del conocimiento y las actividades que tenderían a ello, no aparece quizá por la ausencia de trabajo con otros colegas compañeros de cátedra. Esto es evidenciado por el D3 que expresa "l*a soledad de trabajo"* como un aspecto negativo, tampoco ha concretado un trabajo coordinado con los otros pares.

Finalmente la valoración que cada uno realiza respecto de los aspectos negativos de su tarea que se vinculan a cuestiones externas, no propias, responde al conjunto de disposiciones que han construido a lo largo de su trayectoria en el campo, a las creencias y concepciones como alumnos primero y docentes después. Es decir a un habitus inscripto en un campo determinado. En tanto esto contribuye a la generación de un tipo de práctica particular en función de las características antes detalladas.

4-c- El trabajo coordinado de los profesores de IE:
¿comunicación o aislamiento?¿trabajo individual o en equipo?

La investigadora argentina Marta Souto (2011) afirma que el carácter de una investigación, su relevancia, siempre es establecido por quienes forman parte de una comunidad, pero no por los mismos autores. Por ello, la investigación para ella no es un trabajo solitario sino que requiere ser compartido, se respalda en una comunidad que comparte y valida ciertos modos de investigar, que construye y transmite una tradición de investigación. En este sentido expresa:

> *"el trabajo en equipos de investigación es unánimemente aceptado. La investigación requiere la participación de varios miembros en las distintas etapas de un proyecto (...) No cualquier esfuerzo de búsqueda es investigación y sobre todo hay una dimensión histórico-cultural y social intrínseca al investigar"* (Souto M 2011:10)

De allí que introducir la práctica investigativa en una institución requiere pensar cómo integrarla dentro mismo de la institución, cómo conectarla con otros espacios, cómo permitir su crecimiento, cómo se difunden resultados. Es decir apunta a la comunicación, al diálogo y no al trabajo en soledad.

Por su parte Nancy Cardinaux afirma que entre uno de los aspectos negativos que ha evaluado el equipo de investigación que ella integra, es que, muchas investigaciones analizadas se agotan en sí mismos.

> *"Pueden ser trabajos muy buenos y sus actores reconocidos por ellos pero la institución es mera evaluadora de una obra que no se percibe como un producto institucional".* (Cardinaux, N:2011:233)

En este sentido que plantea la autora se puede vincular lo que sostiene en las prácticas de la muestra el profesor D3. Un fragmento significativo lo constituye el siguiente:

> *"no hay ambiente, no hay un departamento de investigación en el profesorado donde se pueda volcar eso"* (D3)

De alguna manera esto pone en evidencia la ausencia de reflexividad y replanteo de un modo de acción propio como también institucional. Parece que al "*ambiente*" lo deben generar otros externos.

Asimismo el análisis de los datos recabados en las entrevistas de la muestra permite aseverar que las seis prácticas docentes de investigación educativa, en líneas generales, coinciden en que hacen un trabajo individual y no disponen de un espacio y un tiempo para acordar criterios. Son significativos los siguientes fragmentos extraídos de entrevistas con los profesores D1 y D4 que al interrogar sobre el trabajo coordinado responden:

> *"No. No. Nos reunimos dos o tres veces hará tres (3) o cuatro (4) años (...) Nunca más nos reunimos. Cada cual hace lo suyo. Hay distintos conceptos de lo que és la Investigación Educativa en los distintos profesorados. Se exigen otras cosas. No hay trabajo en equipo No hay acuerdos institucionales. Queda a criterio de cada profesor"* (D1)

> *"No, hará tres o cuatro años se hizo una reunión que creo que lo único en lo que nos pusimos de acuerdo es que esta materia no se podía rendir libre, porque obviamente te presentan el trabajo y no sabes quien lo hizo, uno tiene que ir viendo la producción del trabajo, pero después de eso no, es*

algo a modificar, hacer una reunión con todos los profesores de investigación para tratar de coordinar" (D4)

Con respecto a esto que plantean los docentes Nancy Cardinaux (2011) considera que una cuestión que se plantea en los institutos de formación docente es que en ocasiones, lo que se entiende por hacer investigación no respeta pautas académicas consensuadas. En este sentido, dice:

> "*muchas veces lo que se llama hacer investigación no respeta pautas consensuadas por la comunidad académica y, aún cuando se trate de trabajos valiosos, no son divulgados ni acumulados por no hallarse insertos en el sistema nacional de investigación*" Nancy Cardinaux (2011:233)

Por otra parte el profesor D2 sostiene:

> "*se intenta, pero con esto de la autonomía cada uno fue haciendo a su parecer. No. No porque no hay espacio ni individual, ni institucional.(...) Posiblemente falte compromiso. Porque no hay un espacio rentado. Porque cada uno tiene sus actividades y se suma una cosa más*".

En esta práctica del profesor D2 se pone de manifiesto nuevamente la desvinculación teoría-práctica ya que sostiene que "*la práctica está siempre presente*", sin embargo esto no se registra desde la coordinación del trabajo con su par. Considera que "*se intenta*" dicha articulación pero "*no es fácil*". Atribuye dificultades a la falta de capacitación de los "otros" y a la ausencia de espacios rentados para coordinar acciones. Es decir, tal como expresa el D2 se intenta, pero dicha intención no trasciende.

La mayoría de los docentes coinciden en que cada uno trabaja de manera aislada, no coordinada. Es decir coinciden en que no hay trabajo en equipo entre los profesores de IE de los distintos profesorados con los docentes a cargo de la asignatura Práctica Docente. Se puede inferir que esta falta de trabajo compartido no permite una comprensión de las problemáticas de manera integral, tampoco la relevancia sobré qué investigar y cómo a nivel institucional. En este sentido, sólo el caso D1 considera que las prácticas y los problemas de investigación están íntimamente relacionados. Sostiene que "*los relaciono todo el tiempo*". Considera que es lo que les va a servir a sus alumnos cuando sean docentes. Pero, tal como ya se dijo antes, este trabajo de análisis e investigación desde la práctica se realiza de manera individual.

En tal sentido se puede decir que no se registra relación tal como la concibe Achilli (2006) y se explicitara en capítulo 4. Es decir, entre las problemáticas seleccionadas y las prácticas docentes -excepto el profesor D1 que cuenta con la condición de ser profesora en ambos espacios- no hay una mirada integral. Las últimas, no constituyen insumos para aquellas. Tampoco habría en estas prácticas, y a nivel de trabajo institucional coordinado, lo que Cardinaux considera que han analizado desde su equipo como aspecto negativo de las instituciones formadoras.

En general se observa ausencia de trabajo interdisciplinar y coordinado entre los docentes D2, D3, D4, D5 y D6, sumado a la específica formación disciplinar de cada uno de ellos aunque sin formación en IE, entre otros. Esto hace que la relación o articulación de la que habla Achilli no se haya generado aún.

Si se retorna a Bourdieu y a sus conceptos centrales -y relacionales- como son habitus y campo se diría que lo anteriormente expuesto tiene vinculación: por un lado, con los

condicionamientos propios del campo educativo –con recursos escasos- que reproduce prácticas - sin generar espacios y tiempos rentados para que la investigación educativa sea un trabajo en equipo y coordinado- y a su vez, el hábitus de cada docente que cobra sentido en dicho campo.

4-d- Principales dificultades en la enseñanza de la IE.

La investigadora Nancy Cardinaux (2011) en su epílogo titulado *La conformación de los docentes como investigadores,* -ya referenciado- vuelve sobre preguntas básicas pero fundamentales para la investigación en los institutos de formación docente. Entre ellas: qué tipo de investigadores están llamados a ser los docentes, qué deben investigar y para qué, qué impacto tendrá la investigación sobre las prácticas de los docentes investigadores y sobre su formación.

La autora deja entrever allí que es dificultosa la construcción del sujeto investigador y se plantea si los mismos docentes pueden llegar a serlo. Confiesa en que, si desde el equipo que ella conforma, en algún momento se plantearon esto, es porque todavía hay un déficit de legitimidad al respecto –ya planteado en el apartado 3-3. Sin embargo también se plantea que si piensa en esos términos, puede suponerse que algunos sujetos producen ciencia mientras que otros la transmiten.

Afirma que lo anterior sí puede suceder en determinadas instancias de la educación, pero también entiende que la mayor parte del trabajo científico es ejecutado por grupos que tienen distintos tipos y niveles de conocimiento y ejercen funciones diversas. Considera que "*los docentes pueden formar parte de esos grupos*" (Nancy Cardinaux, 2011:231), ya que gran parte de las investigaciones educativas no ha habido docentes involucrados, sino que se han generado en el interior de un cuerpo de conocimiento y con intereses teóricos.

Considera que dicha separación ha sido revisada críticamente y entiende que ha obturado más de lo que ha generado.

Algo similar en el sentido de la autora se puede reconocer en lo que plantea el profesor D1 con respecto a las principales dificultades en la enseñanza de la IE. Dice que se vinculan a: "la v*isión externa del investigador. Nuestros alumnos necesitan otra cosa. Necesitan mejorar sus prácticas, la enseñanza*" Es decir, la mirada está puesta en el análisis de las propias prácticas que considera no se realiza, por tanto lo entiende como una dificultad.

En cambio para los docentes D2, D3, D4 y D6 las dificultades en la enseñanza de la IE radican en los alumnos:

> "*la falta de vocabulario técnico (...) Cuando les decís que se pregunten y se cuestionen, les cuesta mucho el ejercicio de cuestionarse.*" D2; "*el bagaje cultural de los alumnos. Los contenidos que traen. Una mirada muy cerrada. Todo es causa-efecto. No hay análisis relacionados, la mirada es acotada. Es como que hay que abrir y generar otra forma de pensamiento. De mirada hacia la realidad, hacia los hechos sociales*" D3

En el mismo sentido los docentes D4 y D6 expresan: "*ellos creen que no es necesario conocer tanta teoría para poder hacerlo.* Yo *este año no he podido quedar satisfecha por los resultados del curso que he tenido, no tengo los trabajos terminados*" D4; "*tienen que ver en parte con conocimientos previos relacionados con la metodología, (...), entonces el problema es despertar un montón de cuestiones desde cero en el alumno, eso es puntualmente el inconveniente*" D6.

Es decir tal como lo conciben estos docentes, las dificultades vienen por parte de los alumnos. No se vinculan a otras cuestiones ni incluyen sus prácticas en el análisis para rastrear dificultades.

Por otro lado para el D5 las dificultades tienen que ver con:

> *"aglutinar lo teórico, o sea enseñar a investigar y lo teórico. Aglutinarlo con la investigación que ellos hacen enseñar lo teórico paralelamente y al mismo tiempo es complicado por los tiempos, (...) Que traspasen lo teórico a su investigación."*D5.

En otras palabras, lo que debería ser una importante estrategia de coherencia entre teoría-práctica en la investigación, para este docente es concebida como dificultad en la enseñanza de la IE. Es decir, aquí la dificultad para el docente radica en la relación teoría-práctica que la considera "*complicada*".

4-e- Estrategias para superar las dificultades en la enseñanza de la IE

Desde lo que plantea Bourdieu con respecto a las estrategias del agente se puede decir aquí que las que ponen en juego los docentes de la muestra se relacionan directamente con el sentido práctico proveniente de sus hábitus. Es decir, provienen de la internalización de la experiencia. Es el habitus puesto en acción. Esta es la opción que da Bourdieu para suplantar el término "regla" utilizado por el estructuralismo.

En este sentido, los agentes sociales –aquí formadores de IE del nivel superior- tienen efecto en la estructura, pueden accionar sobre ella, es el carácter estructurante del habitus. Sin embargo, sus acciones están subordinadas tanto a la experiencia como a los capitales invertidos en el juego propios del campo educativo.

Entonces, la noción de estrategia en este caso supone la acción de los agentes en el juego social, de la invención permanente para adaptarse a las variadas situaciones, nunca idénticas. Las mismas están guiadas por el habitus –que es el sentido del juego incorporado- y que les permite a los docentes producir infinidad de actos que están inscritos en el juego, en el estado de posibilidades y experiencias objetivas. Por tanto las coerciones y las exigencias del juego, por más que no estén encerradas en un código de reglas, se imponen a aquellos que, porque tienen el sentido del juego, están preparados para percibirlas y cumplirlas.

Para los profesores de la muestra las estrategias para superar dificultades consisten en:

> *" Trato de preguntar para ver, si bien yo no entiendo nada de sociales, intento aportar desde las metodologías, pero no lo plantean, no hay intercambio. Es difícil llegar a los docentes. No dejan que trabajemos juntos...Cada uno cree que está haciendo las cosas bien. Hasta ahora no lo he logrado, creen que están trabajando bien, no se plantean. Aunque es más cómodo"* (D1)

> *"No siempre se superan. La IE no es para todos. Yo he visto cómo los buenos alumnos hacen agua en investigación. Algunos lo hacen por compromiso y terminan. Otros han tenido que recursar (...) porque no les gusta. Lo hacen como una materia más"* (D2)

"Generando propuestas que permitan articular y analizar los hechos. Justamente por eso es cualitativo. Generar interés para buscar diferentes abordajes, para pensar un mismo hecho" (D3)

"lo único que te puedo decir como algo muy personal, a mi me encanta la investigación educativa, por supuesto que me gusta mucho mas la investigación histórica que la educativa, pero me parece como imposible que a alguien no le guste esta cuestión de investigación, digo la investigación es un desafío y yo creo que la vida es un desafío " (D4)

"Y es muy difícil, yo lo que trato es de buscar los textos mas acordes al grupo, al curso llevar resúmenes hechos por mí de varios autores y bueno enseñar a la par de la producción de ellos, siempre lo que rescato es sus producciones, o sea les digo: mira este marco teórico,¿ porque no le agregas la definición de tal? (...) te vendría bien para después cuando vayamos a buscar a la realidad, te va a servir definir (D5)

"la exigencia de la lectura de los alumnos y sobre todo en las clases, incentivar también la escritura en clase, el trabajo crítico en clase que se lean a si mismos y también la participación, (...) y exigencia de lecturas previas. (...)Tenemos alumnos que no leen, y eso que en este profesorado se lee más que en otros" (D6)

Como se puede analizar para algunos docentes "*es difícil*" (D5) superar dificultades y "*no siempre se superan"* (D2). Es decir, estas representaciones generadas por el hábitus, pueden estar objetivamente adaptadas a su fin, sin suponer la búsqueda conciente de sus fines. En este sentido las estrategias son el producto de un sentido práctico, de una aptitud para moverse, para actuar y para orientarse según la lógica del campo educativo y de la posición que se ocupa en el mismo. En estos docentes es difícil encontrar estrategias que les permitan superar dificultades.

Por otra parte, el profesor D1 expresa que "*si bien yo no entiendo nada de sociales, intento aportar desde las metodologías"*. Aquí, como en los demás casos se pone en juego una estrategia que se deriva del sentido práctico.

Entonces la lógica de la práctica está asociada a funciones prácticas, quien está inmerso en el juego toma decisiones en función de las probabilidades objetivas pero lo hace desde la urgencia de la práctica. En este sentido Bourdieu habla de la práctica social de los agentes como un juego, en el cual interviene la improvisación, que es la resultante del conocimiento práctico, no racional, no medido, sino conocimiento que actúa acorde al momento según la experiencia histórica del agente. Por ello considera que es necesario entender la noción de práctica en términos de estrategias.

4-f- Otras estrategias para superar dificultades

Con respecto a qué más se podría hacer para superar las dificultades planteadas, es decir, qué otras estrategias ponen en juego los docentes de la muestra, en general coinciden en que la solución de las dificultades los involucra relativamente o en parte. Es decir, algunos apuntan más bien a lo organizativo-institucional:

"*debería haber horas institucionales pagas para trabajar en Equipo. (...) Departamento de Investigación, Departamento de Práctica Docente...Pero bueno, parece que tampoco es la solución. Algunas carreras nuevas lo tienen y tampoco se ve el trabajo en equipo*" (D1); o desde los propios alumnos que deben contar con los "*conocimientos previos necesarios*"(D6).

Sólo uno de los profesores (D3) hace referencia a algún replanteo, a contradicciones por parte de los propios docentes –incluida ella misma- ya que considera:

> "*articular materias, articular prácticas que pongan en jaque al pensamiento cerrado. En esto me estoy contradiciendo, porque no siempre se hace. (...)Porque a veces la vorágine cotidiana te va llevando, te va automatizando y haciendo cosas sin replantearte (...).*

Es decir, resulta significativo que de los seis casos, sólo uno (D3) pueda vislumbrar como forma de superar dificultades la estrategia de revisión, articulación, reflexión, replanteo de las prácticas. Aunque también considera que se está contradiciendo ya que esto no se da en lo cotidiano de su práctica. Asimismo, observa cierta "*automatización*" por parte del docente en el sentido de llevar adelante las mismas acciones, es decir usar las mismas estrategias.

4-g- Otros aspectos importantes en la docencia de la IE

La investigadora y docente Liliana Sanjurjo en su texto *La formación práctica de los docentes. Reflexión y acción en el aula* (2008) en relación a la articulación teoría-práctica, plantea que las decisiones tomadas por un docente en el aula para resolver distintas situaciones que se le presentan en su práctica cotidiana , constituyen esquemas adquiridos en la historia incorporada por el mismo. Estos esquemas decisionales –según Sanjurjo- son organizadores de la acción y controlan la acción pedagógica. Al respecto sostiene:

> "*son los menos concientes del oficio, lo que da cuenta de esquemas de percepción, decisión y acción que movilizan débilmente el pensamiento racional y se caracterizan porque pueden estar en la base de la acción de manera inconciente (...) son económicos y poco complejos, son resistentes a los cambios*" (Sanjurjo, L 2008:47)

Según la autora la docencia es proceso y producto de una compleja articulación entre lo que ella denomina *teorías vulgares* -aprendidas acríticamente-, *teorías científicas* -conocimiento enseñado- y el *conocimiento profesional docente* -construcción y apropiación de un saber que le permite actuar-.

A continuación se presentan dos prácticas de la muestra que, con respecto a lo que aportan para pensar otros aspectos importantes en la docencia de la IE, resultan paradójicas en el sentido de la práctica como compleja articulación de la que habla Sanjurjo. Por un lado el docente (D2) quien manifiesta "*preocupación*" por la "falta de capacitación de los formadores". Así, expresa:

> "*Me preocupa la falta de capacitación de los formadores en IE. Es una materia que tiene mucha màs importancia de la que se le da. En la nueva currícula no está la IE. Me preocupa.* (D2)

El análisis de la concepción que subyace en este profesor conduce a pensar en la dicotomía de la acción planteada por Sanjurjo. Por ello también la necesaria articulación entre la teoría y la práctica, entre las teorías científicas y las vulgares en el sentido de lo a-crítico

del que habla la investigadora. Fundamentalmente se está refiriendo a la docencia en IE desde un sentido fragmentado: *"si uno logra tomarla como herramienta de trabajo, sirve más que los contenidos teóricos* (D2), como si lo teórico en la investigación estuviese separado de la práctica y, a su vez la práctica, escindida de la teoría.

Por otro lado, para el docente (D3) el aporte es significativo porque sostiene que otros aspectos importantes en la docencia de la investigación educativa se refiere a:

> *"La práctica en la Investigación. No se puede dar desde lo teórico. Hay que hacerlo desde lo formal y bajarlo a lo real, al aula"* (D3)

Es decir este profesor (D3) plantea como un aspecto a mejorar en la docencia la práctica de la investigación que debe hacerse formalmente, mientras que para el D2 mejor la IE como herramienta práctica que sirve más que lo teórico.

Estas dos prácticas revelan ser proceso y producto de una compleja articulación que pone en acto determinadas decisiones al momento de enseñar IE.

4-h- Contribuciones de la IE a la generaciones de prácticas transformadoras en la formación docente.

Tal como ya se ha venido explicitando a lo largo de este trabajo, la práctica es la resultante de la relación entre un hábitus y un campo. El hábitus –tal como se dijera- es, por un lado, estructura estructurada, y, por otro, estructura estructurante. Estructurada, porque es un sistema de esquemas de percepción, apreciación, evaluación y cognición, adquirido por la experiencia duradera, la vida en el espacio social; y estructurante, porque de la experiencia se adquiere la capacidad de producir prácticas acordes a esa experiencia en el espacio de la formación docente.

Al decir de Bourdieu, el habitus no siempre genera reproducción ya que los obstáculos y las oportunidades sociales hacen posible, también, reorganizar las disposiciones del habitus y producir prácticas transformadoras. Entonces, si bien el hábitus constituye un sistema de disposiciones duraderas, estas no son inmutables. Es decir, en función de las condiciones objetivas, presentan al agente instancias que posibilitan la reformulación de sus disposiciones.

En las prácticas de la muestra con respecto a la contribución de la IE al replanteo de prácticas transformadoras en la formación docente, en el caso del profesor D1, el registro de clases observadas muestra una reflexión permanente sobre las propias prácticas en relación a aspectos pedagógico-didácticos de la enseñanza de su disciplina. Esto se realiza observando y analizando las propias prácticas de los alumnos. El objetivo de esta mirada sobre las propias prácticas es –según el docente- mejorar la enseñanza de la Matemática en el Nivel Medio. Si bien ese replanteo –tal como en algún momento se explicitara- no inserta la práctica en un contexto sociocultural.

En el caso D3 el registro de observaciones muestra que cuando se analizan las entrevistas a los docentes –en el trabajo de campo realizado por las alumnas- se hace una mención muy general sobre *las prácticas* o hechos educativos, pero no se constituye *la propia práctica* de estas alumnas, en oportunidad y objeto de reflexión para generar prácticas alternativas. Se hace desde un nivel genérico de análisis. Se puede decir desde un nivel teórico.

De la misma manera, en las clases observadas y ya detalladas, en los casos D2, D4, D5 y D6 no se consideran las prácticas docentes como objeto de reflexión y transformación. En alguno de ellos (D6) sólo hay algún planteo pero a nivel teórico. No se observa articulación ni trabajo coordinado con la práctica docente.

Desde las entrevistas en general los casos dejan entrever la dicotomía entre práctica y teoría, entre "lo objetivo y subjetivo" y escasa o nula articulación interdisciplinaria. Asimismo se pueden vislumbrar los condicionantes del campo educativo en relación a los aspectos administrativos del mismo que también inciden en la realización de prácticas transformadoras.

Esto último es manifestado por el D1 quien lo concibe como una dificultad para generar aportes y comunicar resultados. Considera que no hay un espacio de socialización de trabajos, que las investigaciones no trascienden el espacio áulico:

> *"no hay un espacio de socialización de estos trabajos de investigación de los chicos. Queda al interior del aula. Me hubiese gustado el año pasado (...) invitar a los docentes, contarles y mostrarles al mismo tiempo, como una especie de devolución pero también como aporte algo de lo que se pudo ver. (...) contarles algo de lo nuevo. Nunca se hizo. Hay muchas cuestiones desde lo burocrático"* (D1)

En este sentido, Nancy Cardinaux (2011) afirma que agregar la función de investigar a los Institutos de Formación Docente desde las instancias y organismos políticos decisorios constituye una posibilidad importante. Pero considera que el éxito de la función requiere de varias condiciones. Entre ellas fortalecer relaciones entre institutos, universidades y otros centros de investigación, la comunicación de proyectos y resultados. Es decir, las intenciones políticas deben ser acompañadas de condiciones que hagan posible su realización.

También esta falta de comunicación y articulación es de alguna manera explicitada por el D4 –aunque no visibilizada como acción que podría llevar adelante-, quien sostiene que a los trabajos de IE *"los dejamos en biblioteca y no creo que sean muy consultados por los profesores"*. Es decir se hace referencia a la difusión de los trabajos en la comunidad académica, aspecto que presenta limitaciones según ambos docentes. Asimismo expresa:

> *"veo como que práctica queda como una cosa encerrada en sí misma, alejada totalmente de la institución, es decir es como que los profesores de práctica han hecho como un circulo cerrado, donde uno no conoce casi lo que se está haciendo, (...) creo que tiene que haber un seguimiento y mayor comunicación entre práctica docente e investigación educativa, porque cada uno como que está encerrado en lo suyo"* (D4)

Sin embargo, es pertinente recordar que el profesor D4 también tiene a cargo la gestión institucional como rector, sin embargo no ha tomado la decisión –poner en juego la estrategia- de generar un tiempo para ese fin. Desde la perspectiva de Bourdieu se vincularía a su hábitus, a su sistema de disposiciones traducidas en creencias, percepciones, evaluaciones incorporadas acríticamente por el agente a lo largo de su historia de vida y académica.

Por otro lado el D5 contribuye con la IE al replanteo de prácticas del siguiente modo:

> *"trato de trasmitir en las clases que ellos como futuros docentes inciten a los chicos a la investigación, pero después uno no sabe que van hacer en sus clases. Uno intenta que no digan mira esto es así porque yo te lo digo, sino investiguemos a ver de donde viene esto, será realmente así (...)"* (D5)

En este caso es posible pensar que subyace a cada una de las modalidades descriptas, incluida la del docente D5, una forma de resolver el trabajo en el aula, una determinada concepción acerca de cómo se produce el aprendizaje, cómo concretarlo, qué es el

conocimiento y qué es la enseñanza. Así, según Achilli (2006) se derivan concepciones de aprendizaje, de enseñanza, de conocimiento que, implícita o explícitamente, se incorporan en las experiencias formativas de los sujetos.

Esto se puede evidenciar más claramente en los casos D2, D4, D5 y D6 en los que los efectos de la naturalización/cristalización de la que habla Achilli no hacen visibles la cotidianidad como entramado de constructos históricos, políticos y socio-culturales.

En consecuencia, las disposiciones de los docentes de la muestra para generar prácticas tranformadoras de la formación docente, condicionarían y por qué no delimitarían el impacto de sus investigaciones en las propias prácticas. Es decir, a partir de estos supuestos se plantearían no sólo modos de enseñar, sino maneras de concebir la investigación educativa por parte de los estudiantes/docentes en formación –los advenedizos que intentan ingresar al campo-, y de indagar problemáticas pertinentes a las prácticas docentes como así también la de producir conocimientos desde sus disciplinas y desde la función social del conocimiento.

5- CONSIDERACIONES FINALES

A continuación se plantean algunas cuestiones a manera de consideraciones finales de este segmento del trabajo a la luz de la teoría general que lo sustenta como así también de su teoría sustantiva.

A partir del análisis anterior se puede afirmar cierta heterogeneidad respecto de las problemáticas de investigación que se formulan –aunque todas tienen como norte la escuela-, también sutiles diferencias en los modos de acción en cuanto a las estrategias metodológicas que se emplean para su tratamiento (D1 y D2) y acotadas disposiciones para generar prácticas transformadoras de la formación docente. Así, las prácticas de enseñanza (D2, D4, D5 y D6) ponen en juego en este sentido estrategias relativamente homogéneas que se relacionan con sus sistemas de disposición, el capital cultural y simbólico obtenido y la situación de cada docente en el campo educativo donde desenvuelve su práctica.

El concepto de hábitus ha sido utilizado para explicar el modo en que los docentes desarrollan sus prácticas en el contexto escolar, reproduciendo ciertas condiciones que hacen al campo educativo e implementando también relativas modificaciones que permiten la innovación en el mismo (D1 y D3).

Este conjunto de prácticas pone en juego concepciones sobre qué investigar, cómo y para qué enseñar IE en la formación docente, así como las relaciones que se establecen entre el contexto sociocultural, la exclusión socioeducativa y la enseñanza de la IE en el nivel superior. Desde dichas concepciones se actualizan prácticas inscriptas en el hábitus de cada sujeto, generado por las estructuras objetivas, que produce prácticas individuales y colectivas a través de esquemas de percepción, pensamiento y acción que se construyen a lo largo de la historia del agente. A la vez estas prácticas, configuran el campo donde las mismas se desarrollan, espacio caracterizado por escasos recursos materiales y simbólicos para la enseñanza de la IE en el nivel superior (Ruiz, G, 2011)

El hábitus constituye, además, objetivación o resultado de condiciones objetivas, y, además, capital, principio a partir del cual el agente define su acción en las nuevas situaciones que se le presentan. Así, el campo educativo es un espacio, un sistema de relaciones objetivas

condicionado por la misma estructura social entera y no planificado racionalmente por los agentes (Bourdieu, P 1997).

Es esa estructura la que determina los capitales en juego y las posiciones en ella. Los agentes participan de ese juego mediante la inversión de sus capitales acumulados-objetivamente– dada la experiencia duradera en la sociedad. Asimismo, las prácticas de la muestra ubicadas entre un hábitus con recursos acotados para implementar nuevas estrategias y un campo inconcluso, ponen en juego un "sentido práctico" sobre cómo se debe enseñar IE y qué se debe hacer en una situación dada. Estos agentes docentes se orientan a la acción dotados de sus sentidos prácticos, según preferencias adquiridas, concepciones, creencias, principios de visión y división y esquemas de acción internalizados para jugar el juego de la formación docente.

En este sentido, en el presente estudio se encuentran prácticas como puede ser la de los docentes D1 y D3 cuya acción denota un carácter más subjetivista, centrando la mirada en la propia práctica pedagógica individual de los estudiantes, pero sin atender al contexto sociohistórico en el que la práctica se genera, tanto desde un análisis individual como colectivo. En otro grupo de prácticas se pueden ubicar más claramente las del D2, D4, D5 y D6, ya que conciben a la realidad como objetiva, separada de la acción de los sujetos.

Es decir, de acuerdo con los datos obtenidos en las entrevistas, complementados con observaciones de clases y exámenes se puede decir que las concepciones que subyacen a las prácticas de los profesores de la muestra en relación al abordaje de las problemáticas de investigación, los modos de acción puestos en juego y las estrategias metodológicas que emplean se sustentan en ambigüedades y contradicciones revelando ciertas posturas o tradiciones más bien conductistas de corte neo-positivista (Gallart M.A,1992 ; Pérez Serrano, 1998). Esto se pone en evidencia en diferentes aspectos en las prácticas de enseñanza de la investigación educativa analizados en el presente capítulo y en el precedente.

Asimismo y a manera de conclusión preliminar, en relación a los docentes de la muestra se deduce que subyacen concepciones docentes con respecto al tratamiento de las problemáticas, apoyadas en dicotomías de los hechos sociales. Ninguna de las prácticas analizadas se posiciona desde lo que proponen Achilli o Bourdieu sobre la necesaria trascendencia de lo meramente individual o de la fragmentación/escisión entre la teoría y la práctica, entre lo objetivo y lo subjetivo, entre lo micro y lo macro, lo cualitativo y cuantitativo.

CAPÍTULO 6

LAS PRÁCTICAS DE LOS FORMADORES DOCENTES EN INVESTIGACIÓN EDUCATIVA DE UN INSTITUTO SUPERIOR: ALCANCES Y LIMITES

A manera de conclusión...

Precedentemente, en los capítulos 4 y 5 se han presentado los datos obtenidos en el trabajo de campo, entre otros, vinculados a las concepciones docentes sobre la investigación educativa, las problemáticas analizadas, los modos de acción puestos en juego en dichas prácticas y, finalmente, las disposiciones respecto a prácticas transformadoras de la formación en investigación educativa.

En tanto en el presente capítulo, y a manera de consideraciones finales, se explicitan por un lado, los principales resultados teóricos y empíricos de la investigación y, por otro, algunos criterios o sugerencias para la implementación de prácticas reflexivas como alternativa para la transformación de la formación docente en Investigación Educativa (IE).

Luego del recorrido de investigación presentado en los capítulos previos parece pertinente y viable sostener la tesis de que *las prácticas de los docentes en investigación educativa de este instituto superior son relativamente heterogéneas situándose entre, por un lado, un campo en formación, con predominio de métodos cualitativos y escasa incidencia en las prácticas de los formadores en investigación educativa; y, por otro, un hábitus cuyas disposiciones generales se encuentran atravesadas por tendencias dicotómicas que fragmentan entre teoría-práctica, objetivo-subjetivo, micro-macro y cuanti-cualitativo.*

En ese marco, se podrían identificar tres conjuntos de prácticas en los formadores que integran la muestra: algunas se asocian a concepciones dicotómicas que reducen la complejidad de los problemas educativos desconociendo su inscripción sociohistórica (D2, D4, D5); otras apuntan a generar procesos más auto reflexivos desde la propia práctica de los estudiantes privilegiando una dimensión didáctica (D1) y un tercer conjunto aborda problemas del cotidiano escolar pero desde perspectivas escasamente relacionales y dialécticas (D3 y D6).

Entre dicotomías y prácticas acotadas: aspectos teóricos y empíricos de la enseñanza de la IE

El presente análisis se inscribe en el campo educativo. Desde el mismo, el interés es específicamente el espacio de las prácticas de formación en IE en el nivel superior.

Tal como lo entiende Bourdieu (1987) -para todos los agentes sociales- el espacio analizado aquí y entendido como campo educativo es un espacio de posiciones y relaciones de fuerza donde los sujetos -docentes en este caso- ocupan lugares diferentes según el capital simbólico -de consagración, de reconocimiento- o cultural -conocimientos adquiridos- que cada sujeto posee y vivencia como su recorrido personal.

En primer lugar, uno de los objetivos específicos del presente estudio remite a los términos de la discusión sobre la compleja relación *acción–estructura.* Desde la perspectiva de Bourdieu se puede decir que el docente en particular es un agente social que puede reflexionar sobre los condicionantes que impone la estructura y con esa reflexión generar o no

transformaciones. Sin embargo, en este caso los agentes que conforman la muestra presentan escasas disposiciones para una reflexión que integre estas dos perspectivas sociales: la acción y la estructura.

Tal como se explicitara más arriba, el análisis en el tratamiento de las problemáticas se caracteriza por la dicotomía objetivo-subjetivo. Es decir, una separación o escisión entre el sujeto particular -su acción- y las estructuras objetivas que, según Bourdieu (1987), existen independientemente de la conciencia de los sujetos.

En este sentido, Bourdieu (1987) desarrolla un pensamiento estructural al reconocer que en la sociedad hay estructuras de relación independientes de la conciencia y la voluntad de los sujetos pero, a la vez, entiende que estas estructuras son históricas, que no se pueden estudiar como algo objetivo dado de una vez y para siempre, sino que se comprenden a partir de un análisis genético de ellas. Es una importante ruptura que en este sentido hace con el estructuralismo tradicional pues incorpora la dimensión histórica al análisis de las prácticas sociales que, cómo tales, están sujetas a la acción de condicionamientos del propio campo.

Así, es posible favorecer los procesos de reflexividad que apunten a la integración e interrelación permanente entre la teoría y la práctica, tal como lo observa dicho autor.

Con respecto a las *concepciones y antecedentes* de estos formadores en el nivel superior acerca de la formación en investigación educativa se puede concluir sobre una relativa heterogeneidad en los mismos. Es decir, las prácticas de enseñanza analizadas ponen en juego diferentes estrategias que se relacionan con los antecedentes y la trayectoria profesional de los agentes en el campo pero, además, con sus concepciones y creencias provenientes de sus sistemas de disposiciones.

Este conjunto de prácticas pone en juego concepciones sobre qué es enseñar y aprender investigación educativa en el nivel superior así como acerca de la enseñanza, el aprendizaje y el conocimiento científico. Dichas concepciones se actualizan en las prácticas que -según Bourdieu (1990)- están arraigadas o inscriptas en el hábitus de cada sujeto.

Es decir, de acuerdo a las circunstancias objetivas y la experiencia del agente en el espacio social, los criterios que orientan la acción de los docentes formadores integrantes de la muestra manifiestan ciertas perspectivas más transformadoras de la dinámica áulica -como se apreciaría en los casos D1 y D3- conjuntamente con otras concepciones de carácter más conservador o reproductor de la dinámica tanto escolar como social, según tiende a reflejarse en las prácticas de los profesores D2, D4, D5 y D6.

Entonces, las prácticas de los docentes de la muestra se encuentran situadas entre, por un lado, un hábitus que, como sistema de disposiciones es, a la vez, posibilidad de invención y necesidad, recurso y limitación; y, por otro lado, un campo con escasa incidencia positiva en las prácticas de los profesores en investigación educativa del nivel superior. Bourdieu (1987) concibe una intrínseca relación entre hábitus, campo y práctica, siendo ésta producto del sentido práctico proveniente de aquel que involucra una aptitud del docente para desenvolverse, para tomar decisiones.

Para aprehender el sentido práctico, que se juega en toda práctica, rescata simultáneamente ambas perspectivas: lo objetivo y subjetivo, como dos momentos del análisis pero vinculadas a una sola realidad. Desde dicha perspectiva se atribuye una importancia fundamental a la dialéctica entre teoría y práctica, entre objetividad y subjetividad, por las implicancias y consecuencias que genera dicha disociación y/o fragmentación. El campo educativo requiere de estrategias docentes que se orienten a analizar/comprender desde ambos sentidos, de manera dialéctica y relacional. Estas, según Bourdieu (2000), constituyen modos

de acción que permiten dar cuenta de la complejidad que atraviesa a las prácticas sociales y, como consecuencia, a las prácticas de los docentes.

Para Achilli (2006) el docente de IE debe realizar un trabajo reflexivo sobre el eje práctica docente e investigación. Esta relación es diferente con respecto a la práctica específicamente pedagógica. Dicha diferencia está en relación con los campos científicos donde se producen los conocimientos de cada disciplina.

Esta autora concibe a la práctica docente como un conjunto de actividades, interacciones y relaciones que configuran el campo laboral del sujeto profesor en determinadas condiciones institucionales y sociohistóricas. Así, la práctica docente entonces se encuentra atravesada por dimensiones que estructuran una trama compleja que, sólo a partir de entenderla como tal en los casos de la muestra, puede ser comprendida desde los sentidos puestos en juego.

Con respecto a la práctica pedagógica, el investigar junto al alumno es también enseñar y aprender, preguntar y preguntarse. Es favorecer el proceso de enseñanza y de aprendizaje opuesto a la transmisión mecánica de los contenidos, permitirse dudar junto a los alumnos de las cosas naturalizadas y legitimadas. Por esto, cobra gran importancia la relación entre la acción pedagógica y la investigación, en el marco del proceso complejo de enseñar y aprender en la formación para la investigación educativa. Aquí se encuadraría el caso del docente D1 de la muestra intencional de nuestro estudio.

Sin embargo, la práctica docente para Achilli (2006) hace referencia a una acción desarrollada por sujetos cuyo campo identitario se construye alrededor de los procesos fundantes del quehacer educativo, como son los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Hablar de procesos supone entender los movimientos y las transformaciones específicos.

Estos procesos suponen para dicha especialista determinadas modalidades de relación con el conocimiento y se encuentran atravesados por diferentes dimensiones (Achilli, E, 1987). Según la autora ese conjunto de actividades, a su vez, se entrama con significaciones socioculturales de los sujetos que van configurando los procesos constitutivos de las identidades docentes.

Entre los casos de la muestra puede observarse que en el caso del profesor D1 el trabajo con el conocimiento, desde una metodología de corte cuantitativa, se realiza alrededor de la trasposición didáctica y desde una modalidad de apropiación (Achilli, E, 2006). En el resto de los casos el trabajo con el conocimiento es, en general, desde lo que han producido otros "externos", es decir basada en la transmisión y circulación de un conocimiento "no perteneciente". En tanto, el caso del profesor D3 se destaca por una perspectiva más cualitativa e interpretativa en sus análisis. En este sentido, es el único caso de la muestra que coincide en su decir en la entrevista con lo finalmente trabajado en la clase observada. No obstante, termina aludiendo al trabajo con hipótesis y generaría menos trabajo de reflexión sobre las propias prácticas que son entendidas de manera desvinculadas del contexto socio-cultural.

Achilli (2006) considera que la relación entre la investigación socioeducativa -o sea, la generación de conocimientos sobre las problemáticas del campo educativo- y la formación docente/la práctica docente y/o la cotidianeidad escolar se encuentran condicionadas. Por ello no resulta fácil su articulación. Concibe a los modos y cursos de acción, junto con las condiciones para la realización de la investigación socioeducativa, como un conjunto de medios que se interponen entre el sujeto y el objeto. Así, precisamente la entiende como una relación condicionada.

En el sentido señalado el análisis y tratamiento de las *problemáticas seleccionadas*, evaluadas y aprobadas en las prácticas de IE se muestra disociado. Es decir, no se concibe la exterioridad como formando parte de la interioridad de los sujetos. Es a lo que Bourdieu (1987) denomina pensamiento dicotómico o fragmentado.

Entonces, los reduccionismos objetivista y subjetivista quedan superados -desde Bourdieu (1987)- a partir de la concepción de "hábitus" que incorpora la exterioridad y la interioridad como elementos constitutivos de la práctica del docente.

Retomando a Achilli (2006) se reitera aquí que la práctica específica del docente incluye a la práctica pedagógica pero, a la vez, la trasciende. Así, la presente investigación indica, a partir de esta autora, que estos docentes parten del supuesto de que se puede enseñar y aprender aislando a los sujetos y al objeto de conocimiento, es decir abstrayendo del contexto social y cultural las diferentes problemáticas de investigación seleccionadas.

En consecuencia, esto parece generar una creencia a-social y a-histórica desde las mismas investigaciones. Esta clara simplificación o "naturalización de los cotidianos" que se vislumbra en los análisis orientados y finalmente evaluados por los docentes de la muestra deja "sin ver" los procesos y dispositivos sociales involucrados en las prácticas del campo educativo, ya que ninguno de los formadores docentes logra realizar plenamente la vinculación entre los contextos y las prácticas.

A la luz de los elementos teóricos que sirven de referencia se puede afirmar que todos los casos aquí considerados dan cuenta de que el docente no es un sujeto neutro limitado a la implementación de técnicas, sino un sujeto portador de supuestos y creencias que condicionan y delimitan el desarrollo de sus prácticas. Sin duda que los recursos e instrumentos que se implementan para el desarrollo de estas prácticas de formación en IE se encuentran relacionados con un repertorio de significados propios de los sujetos, condicionados por las restricciones que impone la estructura.

Sin embargo, las decisiones que atraviesan las prácticas docentes, al involucrar a sujetos, resultan complejas y, en este sentido, imposibles de ser solucionadas con la mera implementación de técnicas y procedimientos mecanicistas. Así, al simplificar los procesos y productos (Sanjurjo, L 2008), se tiende a resolver las dificultades que se presentan en la práctica de la IE desde los supuestos personales, es decir las creencias incorporadas a lo largo de la historia del agente. En efecto, los supuestos teóricos y epistemológicos de los docentes sobre la formación en IE contribuyen, a través de la práctica, a delimitar el campo y, a su vez, a configurar dichas prácticas.

En consecuencia, en cuanto a las ideas teóricas que predominan en el tratamiento de las problemáticas formuladas desde las cátedras de formación en Investigación Educativa, algunas prácticas registran cierta tendencia a la exploración, a una búsqueda, a la apertura de nuevos conocimientos (D1, D3 y D6) que -aunque acotadas- se destacan del resto. En cambio, otras (D2, D4 y D5) se caracterizan por su marcada tendencia a la comprobación de hipótesis, es decir, a explicar y confirmar resultados desde la investigación.

Se diría que las problemáticas seleccionadas son educativas ya que tienen como norte la escuela. No obstante, se observan sutiles diferencias en los modos de acción en cuanto al tratamiento. Así, ciertas prácticas de enseñanza (D2, D4, D5 y D6) ponen en juego en este sentido estrategias relativamente homogéneas que se relacionan con sus sistemas de disposición, el capital cultural y simbólico obtenido y la situación de cada docente en el campo educativo donde desenvuelve su práctica.

En general, de acuerdo con los datos obtenidos en las entrevistas y complementados con observaciones de clases y exámenes, se diría que las concepciones subyacentes a las

prácticas de los profesores de la muestra en el abordaje de las problemáticas de investigación, los modos de acción puestos en juego y las estrategias metodológicas utilizadas se sustentan en ambigüedades y contradicciones revelando ciertas posturas o tradiciones más bien conductistas de corte neo-positivista (Gallart M.A, 1992; Pérez Serrano 1998). Esto se evidencia en diferentes aspectos de las prácticas de enseñanza de la investigación educativa analizados en el capítulo 5 y los precedentes. Un ejemplo de lo que se acaba de mencionar lo constituyen más claramente las practicas de los profesores D2, D4, D5 y D6 en las que la tendencia principal es hacia la contrastación/comprobación de hipótesis, verificación de teoría y no generación de la misma.

#Con respecto a los *modos de acción* puestos en juego en las prácticas de formación en Investigación Educativa, entendidas como situados entre un hábitus y un campo, cabe explicar y comprender el modo en que estos docentes, en particular los casos D1 y D3, desarrollan sus prácticas en el contexto escolar y, al mismo tiempo, reproducen ciertas condiciones que hacen al campo educativo pero implementan también relativas modificaciones que permitirían la innovación en el mismo.

Entonces, se involucran en la práctica una serie de disposiciones -en el sentido de Bourdieu (1997) en cuanto a creencias, concepciones y posicionamientos- adquiridas e incorporadas por cada agente al mismo tiempo que desenvuelven su práctica en el campo y que, por otra parte, es condicionada -entiéndase limitada o posibilitada- tanto por el propio campo como por el contexto socio-histórico.

Esa acción de los docentes se explica en términos de estrategias ya que actúan seleccionando aquella alternativa que, entre las que le brindan sus condiciones objetivas, consideran como la más ajustada. De allí que se conciba a la práctica de estos docentes como prácticas razonables.

Más aún, estos agentes docentes actúan con total desconocimiento de causa cuando lo hacen en función de sus creencias-hábitus inscriptas tanto en la estructura de las situaciones donde están insertos como en el propio cuerpo. En el sentido de Bourdieu (1997) la acción o práctica de estos docentes del nivel superior, o sea formadores de formadores, es entendida en términos de estrategias "razonables", aunque no serían el producto de un cálculo racional, orientado objetivamente, o el resultado de la acción mecánica de fuerzas exteriores.

En consecuencia, las estrategias docentes se vinculan al sentido práctico, al sentido del juego incorporado en sus mentes y sus cuerpos. Estas prácticas sociales son entendidas como el resultado de un sistema de disposiciones que cada agente construye inserto en el campo de la investigación educativa. Este espacio campo -con recursos escasos, entre otras limitaciones señaladas en distintos capítulos - configuró y configura las prácticas antes descriptas y analizadas.

En relación a las *disposiciones respecto de prácticas transformadoras* de la formación en Investigación Educativa se registran discursos sobre la necesidad de las prácticas alternativas pero no se consigna claramente esto de la misma manera en las observaciones áulicas. Así, el caso D1 sostiene que la IE podría contribuir a generar prácticas alternativas pero, al mismo tiempo, expresa que las condiciones del campo educativo las dificultan.

En el sentido de la reflexividad propuesta por Bourdieu (en Wacquant, L, 1995) acerca de las prácticas se puede decir que, entre los resultados empíricos hallados, sólo el caso D1 desde el profesorado de Matemática logra dicha reflexividad aunque centrada en el propio

sujeto, es decir desvinculando a la práctica de las estructuras objetivas externas, o sea escindiendo lo objetivo de lo subjetivo. Su mirada está centrada en la dimensión pedagógico/didáctica. No atiende a la dimensión social de la práctica, ni las problemáticas son abordadas desde la complejidad antes descripta.

El caso D4 afirma también las dificultades en la articulación entre las prácticas docentes y la IE. En cambio, el resto de los profesores coincide en general en que contribuye la IE al replanteo de prácticas transformadoras en la formación docente.

En general, en los docentes de la muestra subyace un tipo de pensamiento dicotómico que fragmenta la teoría y la práctica, lo objetivo y lo subjetivo, lo micro y lo macro; por tanto, reducen la complejidad de los problemas socioeducativos.

Este conjunto de prácticas pone en juego un sentido práctico proveniente de concepciones sobre qué investigar, cómo y para qué enseñar IE en la formación docente, así como las relaciones entre el contexto sociocultural, la exclusión socioeducativa y la enseñanza de la IE en el nivel superior. Desde dichas concepciones se actualizan prácticas inscriptas en el hábitus de cada sujeto, generado por las estructuras objetivas, que produce prácticas individuales y colectivas a través de esquemas de percepción, pensamiento y acción construidos a lo largo de la historia del agente.

El hábitus constituye una objetivación o resultado de condiciones objetivas y, además, un capital o un principio a partir del cual el agente define su acción en las nuevas situaciones que se le presentan. Así, el campo educativo es un espacio, un sistema de relaciones objetivas condicionado por la misma estructura social entera y no racionalizada por los agentes (Bourdieu, P 1997)

Es esta estructura la que determina los capitales en juego y las posiciones en ella. Los agentes participan de ese juego mediante la inversión de sus capitales acumulados-objetivamente- dada la experiencia duradera en la sociedad. Asimismo, las prácticas de la muestra, ubicadas entre un hábitus con recursos acotados para implementar nuevas estrategias y un campo inconcluso, ponen en juego un "sentido práctico" sobre cómo se debe enseñar IE y qué decisiones deben tomarse en una situación dada. Estos agentes docentes se orientan a la acción ya dotados de sus sentidos prácticos, según un sistema adquirido de preferencias, concepciones, creencias, principios de visión y división, de estructuras cognitivas durables y de esquemas de acción internalizados para jugar el juego de la formación docente.

Algunas sugerencias en torno a las prácticas alternativas en la formación docente en IE.

Finalmente, se proponen algunos criterios para la implementación de prácticas reflexivas/transformadoras como alternativas en la formación sobre la investigación educativa en el nivel superior.

Desde una concepción de investigación educativa en la formación docente que considere la participación de los mismos docentes, es necesario resignificar las prácticas ya que no han tenido un papel protagónico en la relación con los investigadores, especialistas y técnicos -considerados históricamente los "habilitados para investigar". Hoy el desafío es otro. Apuntalar la formación docente tiene un impacto expansivo en el sistema, si lo que se pretende es mejorar la calidad de la educación en general. En este sentido, se sugieren algunos ejes de trabajo para orientar prácticas transformadoras desde la perspectiva de Bourdieu (2000).

Con respecto a las concepciones y creencias se sugiere que -a través de las nociones

de habitus, campo, capital cultural y simbólico, estrategia y sentido práctico, entre otras pertinentes- se permita reflexionar al docente como agente social que produce las prácticas en este segmento específico del campo educativo. Así, se promovería aprehender dialécticamente el sentido objetivo -aquel de las estructuras sociales externas independientes de su conciencia- y el sentido vivido -aquel por el que siente, piensa y cree.

Según Bourdieu (1995) es posible reorganizar las disposiciones del hábitus y producir prácticas transformadoras. Insiste en el carácter estructurante del sistema de disposiciones que haría posible prácticas alternativas. Una manera de orientar las estrategias que apunten a transformar prácticas fuertemente arraigadas en hábitus es la de introducir procesos de reflexividad.

Ahora bien, trasladando la reflexividad de la que habla Bourdieu en su categoría referida a un autosocioanálisis ¿es posible pensar nuevas estrategias para estas prácticas y, así, generar otras alternativas en un campo de investigación educativa en formación y con recursos siempre escasos y limitados?

Por un lado -según Bourdieu- el agente no puede dar cuenta de la verdad de su práctica si no es en situación práctica, no puede teorizar ni reflexionar sobre ella si no es abandonando su relación práctica con la práctica. Esto constituye un necesario proceso de reflexividad con otros. Ahora bien, es necesaria la decisión política de acompañar -tal como lo plantean Marta Souto y Nancy Cardinaux (2011)- para reconstruir las tradiciones de investigación incluyendo a los docentes, con el objetivo de retomar, redireccionar y continuar lo hecho y emprender lo que todavía no se ha realizado, en un campo con recursos también acotados. Sin embargo, sin esta decisión preveniente del campo político y económico será difícil y/o acotada cualquier práctica transformadora.

Más allá de la complejidad que esto supone, sí es posible también una reflexividad sobre las prácticas cotidianas integrando cuerpos conceptuales que permitan desrutinizar a las mismas, haciendo visibles aquellos aspectos que no lo son. Es necesario orientar un trabajo crítico acerca de las propias prácticas y la cotidianeidad de la educación (Achilli, 2006).

Se sugiere entonces un trabajo relacional que complejice estas prácticas, vincule los aspectos fragmentados puestos en evidencia en las mismas y que ponga de manifiesto las contradicciones explícitas o implícitas en ellas inscriptas.

,#En relación a las problemáticas educativas, si bien las aquí analizadas tienen como norte la escuela, se sugiere atender a aquellas vinculadas a las experiencias cotidianas de enseñar, a vincular e insertar los aprendizajes en contextos socioculturales. Muchas de estas cuestiones no son visibles para los docentes por carecer de herramientas conceptuales y metodológicas que les otorguen existencia, es decir visibilidad. Así, cabría realizar un tratamiento de las problemáticas desde lo relacional que propone Bourdieu. Es decir, vincular lo micro con lo macro, lo cualitativo con lo cuantitativo y lo objetivo con lo subjetivo.

En relación a nuevos modos de acción se propone además -siguiendo a Achilli (2006) - la necesidad de transformar al docente en un sujeto "intelectual" productor de conocimientos pertinentes para las prácticas de enseñanza. Es decir, acercarlo al trabajo reflexivo y crítico en relación a su propia práctica pero también en relación al conocimiento.

El objetivo apuntaría a potenciar la apertura de otros modos de aprendizajes que transformen o enriquezcan los aquí expuestos. En ello radica entonces la importancia de

generar tanto prácticas como conocimientos situados y socialmente significativos del mundo escolar aportados por la IE.

En consecuencia, una de las líneas que emerge como alternativa y búsqueda de este propósito -en el sentido de Bourdieu- sería la de mirar la propia práctica docente pero también los condicionantes de la misma en relación al campo educativo. Es decir, cabe realizar procesos de autosocioanálisis por parte del agente/docente sobre su hacer y las creencias sobre ese hacer para explicitar sus posibilidades y limitaciones. En términos de Bourdieu se contempla una mirada que reflexiona sobre el hábitus, que toma distancia respecto a las disposiciones allí contenidas y por tanto apunta a un control reflexivo de la propia acción individual que al mismo tiempo es colectiva.

Esto parece resultar clave en la mejora de las prácticas de formación en IE ya que, dado el tipo de prácticas que se desarrollen, la escuela como institución social y espacio donde éstas se inscriben seguirá siendo -o no- un espacio para la transformación social. A partir del presente estudio, y a manera de inquietud o sugerencia personal, se observa además la imperiosa necesidad de generar espacios alternativos diferentes -dada la eliminación de la asignatura Investigación Educativa (IE) de los diseños curriculares tanto de la nación como de la provincia de Córdoba- que tengan como norte estas prácticas cada vez más neutralizadas que no consideran la complejidad del problema.

Para ello, la investigación y la reflexión sobre las prácticas y problemáticas de los cotidianos escolares necesitan ser trabajadas pero de manera articulada a equipos de universidades nacionales, instituciones con larga trayectoria y experiencia dedicadas especialmente a la investigación. Sus aportes y contribuciones pueden resultar clave para los Institutos Superiores de Formación Docente. De manera que ambas instituciones deberían articular progresivamente sus acciones si lo que se pretende es apuntar a la tan declamada calidad educativa de los procesos de enseñar y de aprender.

Este estudio es un humilde aporte pero también una invitación a ubicar y construir, en procesos de objetivación de la cotidianeidad escolar, viejas y nuevas utopías educativas visualizando cuestiones aún indeterminadas dentro de las prácticas y relaciones posibles de una época escolar en la que, nos pese o no, somos protagonistas cotidianos.

UNIVERSIDAD NACIONAL DE RIO CUARTO
BIBLIOTECA

BIBLIOGRAFÍA

Achilli, E, (2006) Investigación y formación docente. Ed Laborde. Rosario-Argentina

Achilli, E, (1987) La práctica docente: una interprtación desde los saberes del maestro. Cricso. Rosario- Argentina

Alliaud, A (2010) La biografía escolar en el desempeño docente. En *El quehacer de la investigación en educación*. Manantial. Univ. San Andrés. Buenos Aires

Arnal J, Rincón D, Latorre, A (1992) Investigación Educativa. Universidad Complutense. Mondadori. Madrid

Althusser, L (1970) Ideología y Aparatos Ideológicos del estado. Traducción de Alberto Pla. Bs. As.

Auyero, J, Benzecry, C 2002. La síntesis de Bourdieu. En *Términos Críticos de Sociología de la cultura*. Altamirano, C. (comp). Paidos. Buenos Aires.

Beech, J (2010) La influencia de las agencias internacionales en las reformas de formación docente. En *El quehacer de la investigación en educación*. Manantial- Univ. San Andrés. Buenos Aires.

Benencia, R y C. Flood (comps) (2002) Modalidades de intervención social: una reflexión sobre aspectos institucionales. En ONGs y estado. Experiencias de organización rural en Argentina. Pág. 7-37. La Colmena Buenos Aires

Borsotti, C (2004) Temas de metodología de la investigación en ciencias sociales empíricas. Cap V. Miño y Dávila Editores. Bs.As

Bourdieu, P y Passeron J 1985. La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza. DF Distribuciones Fontamara, S.A. México

Bourdiéu, P 1987. Razones Prácticas. Sobre la teoría de la acción. Barcelona. Anagrama

Bourdieu, P 1990. Sociología y Cultura. Grijalbo. México.

Bourdieu, P y Wacquant, J 1995. Repuestas. Por una Antropología reflexiva. Grijalbo. México.

Bourdieu, P. 2000. Intelectuales, Política y Poder. Eudeba. Buenos Aires.

Bourdieu, P. 2003. Campo de Poder. Campo Intelectual. Traducción Alberto Ezcurdia. Editorial Quadrata. Bs.As.

Cardinaux, N (2011) La conformación de docentes como investigadores. En *La investigación científica y la formación docente. Discursos normativos y propuestas institucionales*. Miño y Dávila. Buenos Aires.

Diseños Curriculares de la Provincia de Córdoba. Diciembre de 2010.

Gallart M, Vasilachis I y otro (1992) La integración de métodos y la metodología cualitativa. Una reflexión desde la práctica de la investigación. Bs. As. CEAL.

García Canclini, N (2004) Diferentes, desiguales y desconectados. Mapas de la interculturalidad. Barcelona. Gedisa

García Fanelli, A (2010) ¿Educación o problemas educativos? Reflexiones sobre la construcción del campo educativo. En *El quehacer de la investigación en educación*. Manantial- Univ. San Andrés. Bs.As.

Forni, F , Gallart, M y Vasilachis I, (1995). Estrategias de recolección y de análisis en la investigación social. Cuadernos de investigaciones educativas n°21. Bs. As.

Freire, Paulo. 1997. Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa. Buenos Aires. Siglo XXI Editores.

Geertz, Cl. (1987) La interpretación de las culturas. Gedisa. Buenos Aires

Geertz, Cl (1995) La descripción densa. Hacia una teoría interpretativa de la cultura En la interpretación de las culturas. Gedisa. Buenos Aires.

Gibaja, Regina E. 1991. La Cultura de la Escuela. Creencias pedagógicas y estilos de enseñanza. Editorial Aique. Buenos Aires

Gorostiaga, J (2011) Investigando políticas educativas: reflexiones en torno a un estudio sobre la reforma en el nivel secundario. En *El quehacer de la investigación en educación*. Manantial- Univ. San Andrés. Bs As.

Gutierrez, A 2005. Las Prácticas sociales: una introducción a Pierre Bourdieu. Ferreira Editor.

Haidar, Julieta (1998) Anàlisis del Discurso. En *Tècnicas de investigaciòn en sociedad, cultura y comunicaciòn.* (Galindo Cáceres, L) Coord. Addison Wesley Longman. Mèxico.

Hammersley, M y Atkinson P (1994) Métodos de investigación. Cap. Etnografia e investigación social.

Imbernón F (coord) (2009) La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado. Reflexión y experiencias de investigación educativa. Ed. Graó. Barcelona

Klimovsky, G(1994) Las desventuras del conocimiento científico. Eudeba. Bs As

Maxwell, Joseph A (1996) "Qualitative Research Design. An Interactive Approach"Sage Publications (Traducción de María Luisa Graffigna) Ceil-Conicet. Bs As

Mendicoa, G (2003) Sobre *Tesis y tesistas. Lecciones de enseñanza-aprendizaje*. Cap. VII. El trabajo con los datos. Espacio. Buenos Aires.

Parra, Cecilia (2008) Didáctica de las Matemáticas. Aportes y reflexiones. Cap. III. Editorial Paidós. Bs.As

Pérez Serrano, G. 1998. Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. I Métodos. Editorial La Muralla. Madrid

Perrenoud, Ph (1990) La construcción del éxito y el fracaso escolar. Morata. Madrid

Popkewitz, Th (1985) Paradigma e ideología en Investigación Educativa. Las funciones sociales del intelectual. Cap. II. Introd. a la edición española de Miguel Pereyra. Universidad Complutense. Mondadori. Madrid

Dolors Quinquer (2002). Enseñar y aprender ciencias. Capítulo VI. La evaluación de los aprendizajes. En Benejam, P y Pagés Joan (Coord). Universidad de Barcelona-Ice Horsosori

Rendo y Vega. 1999. Una escuela en y para la diversidad. Buenos Aires Aique

Ritzer, G (1998) Teorías sociológicas Contemporáneas. McGraw Hill. Madrid

Rivas Flores, I (2007) Vida, experiencia y educación. La Biografía como estrategia de conocimiento. *En La Investigación Educativa. Una herramienta de*

conocimiento y de acción. NOVEDUC. Buenos Aires.

Rojas Soriano, Raúl. (1990). Métodos para la investigación social. Plaza y Valdez. México

Ruiz, G. (coord.) (2011) La investigación científica y la formación docente. Discursos normativos y propuestas institucionales. Miño y Dávila. Buenos Aires.

Sanjurjo, L (2008) La formación práctica de los docentes. Reflexión y acción en el aula. Homo Sapiens. Rosario. Argentina

Suasnabar, C (2010) Interacciones entre campo académico, investigación educativa y la construcción de agendas de política educativa. En *El quehacer de la investigación en educación*. Manantial- Univ. San Andrés.

Strauss, A y J. Corbin (2002) Bases de la Investigación Cualitativa. Bases y Procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Cap 8 a 13. Imprenta Universidad de Antioquía. Medellín.Colombia

Sautú R 2009. "La Construcción del Marco Teórico en la investigación cualitativa", en MERLINO, A (Coord); Investigación cualitativa en ciencias sociales. Temas, problemas y aplicaciones, Cengage Learning Buenos Aires.

Sautú, R y otros (2005) Manual de Metodología. CLACSO. Buenos Aires.

Sautú, R (2003) Todo es teoría. Ediciones Lumiere. Buenos Aires.

Sautú, R (2011) Sugerencias para el desarrollo de la investigación científica en educación. En *El quehacer de la investigación en educación*. Manantial- Univ. San Andrés. Buenos Aires.

Souto, M (2011) Prólogo del texto *La investigación científica y la formación docente. Discursos normativos y propuestas institucionales*. Miño y Dávila. Bs As

Suárez, D. 2007. Docentes, narrativa e investigación educativa. La documentación narrativa de las prácticas docentes y la indagación pedagógica del mundo y las experiencias escolares. *En La Investigación Educativa. Una herramienta de conocimiento y de acción*. NOVEDUC. Buenos Aires.

Sinisi, Liliana. Diversidad cultural y escuela. Repensar el multiculturalismo. Ensayos y Experiencias N° 32 Novedades Educativas. Buenos Aires

Sverdlick, I. (comp.) 2007. *La Investigación Educativa. Una herramienta de conocimiento y de acción.* Noveduc. Buenos Aires.

Tovillas, P (2010) Pierre Bourdieu: una introducción. Ed Quadrata. Biblioteca Nacional. Bs As

Trillo Alonso, F y Sanjurjo L (2008) Didáctica para profesores de a pie. Propuesta para comprender y mejorar la práctica. Ed Homo Sapiens. Rosario. Argentina.

Vasilachis de Gialdino, I. (1992) Métodos Cualitativos I. Centro Editor de América Latina. Buenos Aires.

Wainerman C y Di Virgilio M (Comp) (2010) El quehacer de la investigación en educación. Manantial- Univ. San Andrés. Buenos Aires

ANEXOS

ANEXO I:
Guía para observación de clases

Presentación

Yo estoy trabajando en mi tesis de Maestría en Ciencias Sociales dependiente de la Facultad de Ciencias Humanas de la UNRC. Necesito de la colaboración de docentes y alumnos del profesorado para avanzar en mi trabajo personal. Intento acercarme a problemáticas que los alumnos seleccionan en investigación educativa.
Estos aportes serán de fundamental importancia para mí. Si bien los mismos serán anónimos ustedes estarán colaborando para mejorar aspectos referidos a esta área.
¡Muchas Gracias por la buena disposición!

Observación N°
Fecha:
Carrera:
Docente:
Cantidad de alumnos participantes:
Actividad de la clase:

Condiciones del aula:

1- Cómo es la interacción docente-alumnos durante la clase en términos de quiénes hablan, cuánto hablan, sobre qué, etc

2- Cuál es la participación del sujeto que aprende en términos de . . . (pasivo receptor, receptor participante o activo constructor)

3- Desde qué concepción de enseñanza sustenta su práctica el docente en términos de temas, posiciones sobre los temas, etc. (Explicativo-teórico-instrumental/ Guía entre Alumnos y Contenido/ Mediador entre Teoría y Practica en situaciones Problemáticas)

4- a) ¿Cuál es el tema de la clase? b) De qué manera la IE se relaciona con la enseñanza?

5- ¿Se vinculan estos contenidos con la resolución de problemas socioeducativos?

6- Estas problemáticas ¿Cómo se relacionan con los problemas sociales de la educación (inclusión/exclusión, etc.)

7- A) De qué manera se definen las problemáticas a investigar. B) Quienes las formulan?

8- Qué ideas teóricas se asocian al tratamiento de dichas problemáticas?

9- Qué instrumentos metodológicos se asocian al tratamiento de dichas problemáticas?

10- ¿Son pertinentes los proyectos a la Investigación Educativa en términos de problemas, teorías, métodos, políticas, etc. de la enseñanza?

11- ¿Se plantea alguna relación entre el contexto sociocultural y las prácticas de enseñanza?¿Cuál/es?

12- Cuales son los criterios generales que tiene en cuenta al momento de evaluar los trabajos finales de los alumnos.

13- Cómo se instrumenta la reflexión sobre la práctica de investigación educativa en términos de epistemología (posibilidades y modos de conocer), teoría, metodología y política educativa (para qué sirve)

14- ¿Se consideran las prácticas de enseñanza en la IE como objeto de reflexión y transformación? ¿Cómo?.

ANEXO II:

Guía para entrevista

Presentación

Estoy trabajando en mi tesis de Maestría en Ciencias Sociales dependiente de la Facultad de Ciencias Humanas de la UNRC. Necesito de la colaboración de docentes y alumnos del profesorado para avanzar en mi trabajo personal. Intento acercarme a problemáticas que los alumnos seleccionan en investigación educativa.
Estos aportes serán de fundamental importancia para mí. Si bien los mismos serán anónimos Ud estará colaborando para mejorar aspectos referidos a esta área.
¡Muchas Gracias por su buena disposición!

Entrevista N°

Fecha:

Docente:

Carrera:

Datos Etnográficos:

1- Título que posee
2- Cuánto hace que enseña en esta cátedra?
3- ¿Qué criterios acerca de la enseñanza de la investigación analizó en su formación docente?
4- Cómo se aprende la práctica de enseñar la investigación educativa?
5- Cuál de esos criterios asume como propios en su desempeño docente
6- Si tuviese que definir a la Investigación Educativa…¿que podría decir?
7- ¿Sería posible describir brevemente las fases de trabajo a lo largo del ciclo lectivo?
8- ¿Qué entiende Ud. por conocimiento científico?
9- ¿Se discuten en el curso cuestiones epistemológicas (o sea sobre las posibilidades y los modos de conocer) de la investigación educativa? (Sí ¿Por qué y Para qué?. No ¿Por qué?
10- Qué problemáticas de investigación educativa se trabajan en sus cursos. ¿Por ejemplo?
11- De qué manera se definen las problemáticas de los proyectos de investigación. Quienes las formulan? ¿Por qué se trabajan dichas problemáticas?

12- Cuál es su experiencia en IE? Qué investigación hizo?

13- Predominan determinadas ideas teóricas en el tratamiento de las problemáticas?. ¿Cuáles?

14- Se privilegian determinados instrumentos metodológicos en el tratamiento de las problemáticas? ¿Cuáles?

15- ¿Cómo se relacionan los problemas de investigación seleccionados con las prácticas docentes?

16- A su criterio ¿cuál es la relación entre el contexto sociocultural y la enseñanza de la investigación educativa?

17- Se plantean en el aula vinculaciones entre la enseñanza de la investigación y la exclusión educativa y otros problemas sociales (desempleo, pobreza, etc)? ¿De qué manera o cómo?

18- ¿Qué criterios tiene en cuenta al momento de evaluar el trabajo de los alumnos?

19- Cuáles son los principales resultados positivos o logros de su tarea de formador en investigación educativa

20- Cuáles son los principales resultados negativos o fracasos de su tarea de formador en investigación educativa?

21- Trabajan de manera coordinada los profesores a cargo de las cátedras de Investigación Educativa de los distintos profesorados? ¿Cómo? ¿Lo logran? ¿Por qué?

22- Cuáles son las principales dificultades de la enseñanza de la investigación educativa?

23- ¿Cómo trabaja usted para superar esas dificultades?

24- ¿Qué más se podría hacer para superar estas dificultades?

25- ¿Qué otros aspectos son importantes en la docencia de la investigación educativa?

26- ¿De que manera la cátedra IE contribuye al replanteo de prácticas transformadoras en la formación docente?. Podría dar algún ejemplo?

MUCHAS GRACIAS!!!

ANEXO III:
Material de trabajo de campo
(Entrevistas, Observaciones de clases y exámenes)

72670

U.N.R.C.
Biblioteca Central

72670