

# LA INVESTIGACIÓN DOCENTE EN LOS INSTITUTOS DEL PROFESORADO DE NIVEL PRIMARIO EN RÍO NEGRO, ARGENTINA

Dora Riestra<sup>1</sup>

**Resumen:** La investigación en la formación docente o la investigación de la formación docente es una cuestión epistemológica que influye en el sistema educativo desde los diseños curriculares, según el espacio disciplinar y los marcos temporales que se utilicen para formar a los docentes como investigadores. Revisamos el rol atribuido a la investigación educativa en los documentos oficiales de la formación de profesores de nivel primario en Río Negro, Argentina y, además, el tipo de investigación se propone desde los documentos prescriptivos. Asimismo, señalamos, desde el interaccionismo sociodiscursivo, las propuestas referenciales (desde Bronckart y Schneuwly) de la disciplina científica didáctica de la lengua y la literatura, la disciplina escolar “Lengua y literatura” y la investigación del trabajo docente. La revisión muestra que la investigación educativa fue desapareciendo progresivamente en la formación de los profesorados terciarios, lo que al mismo tiempo indicaría que la investigación científica se produce solamente en las universidades. Se acentúa la distancia entre el deber ser de los modelos político-teóricos y las conductas reales de la práctica profesional que son transmitidas como modelos teóricos de la acción. Este es un problema a indagar en la propia formación docente de los profesores de Lengua y Literatura, sean éstos terciarios o universitarios. La formación de docentes investigadores depende de una política pública, como de la conciencia del colectivo de los docentes acerca de su oficio profesional.

**Palabras clave:** Investigación; Docência; Práctica Profesional; Profesorados Terciarios.

## Teaching research at the primary level teaching institutes in río negro, argentina

**Abstract:** Research in teacher training or teacher training research is an epistemological issue that influences the educational system from the curricular designs, according to the disciplinary space and the time frames used to train teachers as researchers. We review the role attributed to educational research in the official documents of the training of primary level teachers in Río Negro, Argentina and, in addition, the type of research is proposed from the prescriptive documents. Likewise, we point out, from the sociodiscursive interactionism, the referential proposals (from Bronckart and Schneuwly) of the didactic scientific discipline of language and literature, the school discipline “Language and literature” and the research of teaching work. The review shows that

---

<sup>1</sup> Universidad Nacional de Río Negro, Argentina ([dora.riestra@gmail.com](mailto:dora.riestra@gmail.com) , [driestra@unrn.edu.ar](mailto:driestra@unrn.edu.ar))

educational research was gradually disappearing in the training of tertiary teachers, which at the same time would indicate that scientific research occurs only in universities. The distance between the duty of the political-theoretical models and the real behaviors of professional practice that are transmitted as theoretical models of action is accentuated. This is a problem to be investigated in the teacher training of Language and Literature teachers, be they tertiary or university. The training of research teachers depends on a public policy, as well as on the awareness of the teaching profession about their professional practice.

**Keywords:** Research; Teaching; Teacher Training; Tertiary Teachers.

## INTRODUCCIÓN

Hace un tiempo, una pregunta de investigación nos planteó una cuestión epistemológica y política y dos posibles enfoques acerca de cómo se investiga la formación docente y cómo se enseña a investigar en la formación docente, el primero se orienta desde la legitimidad de las Ciencias de la Educación y sus controversias disciplinares internas (Hofstetter y Schneuwly, 2002, Bronckart, 2002) y el segundo enfoque plantea los alcances de la investigación en una institución terciaria o universitaria, dentro de los tiempos reales de la formación docente.

El propio estatus disciplinar de las Ciencias de la Educación o de campo dentro de las ciencias humanas y las disciplinas de referencia que, a su vez, forman parte de disciplinas que constituyen las Ciencias de la educación, es aún un espacio de debate.

Por otra parte, un recorrido de la mirada por los documentos oficiales en la formación docente de nivel primario, en esta oportunidad, nos mostró algunas contradicciones no resueltas frente a la práctica de la investigación, al mismo tiempo que una ambigua relación de dependencia con la investigación universitaria.

En los Institutos de Formación Docente (IFDC) las propuestas de “investigación participativa” y de “investigación-acción” frente a la “investigación científica”, dieron como resultado un efecto de exigencia de investigación poco eficaz y menos saludable como práctica institucional. La ambigüedad en los espacios de evaluación de los proyectos de investigación y la propia naturaleza de la institución formativa no permitió desarrollar una perspectiva orientada desde la singularidad formativa de los IFDC para situar el lugar de la investigación como tarea genuina en la construcción institucional.

Los objetivos específicos del profesorado según los planes de estudios no proponen la formación de docentes investigadores. Por lo tanto la investigación en los profesorados universitarios y terciarios aborda temáticas de campos disciplinares, en nuestro caso, del tronco de las lingüísticas o las literaturas, sin referencias específicas de la educación en las áreas de la formación de profesores. Las investigaciones educativas corresponden a las disciplinas de Educación.

## **INVESTIGAR LA FORMACIÓN DOCENTE O INVESTIGAR EN LA FORMACIÓN DOCENTE**

La disyuntiva de esta temática abre una discusión más amplia y permite a la vez, delimitar territorialidades institucionales y disciplinares.

El campo o la disciplina de investigación “Ciencias de la educación” frente a las prácticas formativas constituye una primera cuestión.

Para Hofstetter y Schneuwly (2002), la paradoja más sorprendente es que la disciplina Ciencias de la Educación tenga por objeto privilegiado la escuela, cuya etimología remite al término griego skolé que expresa la idea de una actividad intelectual desarrollada a elección, como entretenimiento, preservada momentáneamente del peso social, lo que garantizaría las mínimas condiciones para una universalización del acceso al conocimiento.

La pregunta que estos autores se formularon es si se debe precisamente al hecho de que su objeto, la educación, esté atravesada por situaciones de mucha carga social que la evolución de la investigación en Ciencias de la Educación esté esencialmente definida por situaciones externas a la misma disciplina. Proponen reconocer la legitimidad del punto de vista escolástico en esta disciplina, a ejemplo de las otras, para ligar tanto los criterios de pertinencia científica como los de pertinencia social y no confundir o subordinar unos a otros. Señalan cinco puntos esenciales para definir una disciplina, según autores como Becher, 1989, Bourdieu, 1985, etc, que consideran central este concepto para comprender la organización de la producción sistemática de los conocimientos en nuestra sociedad a través de la empresa “ciencia”. Se trata de aspectos cognitivos y socio-institucionales que definen la conformación de una disciplina:

1. Designada por una nominación socialmente reconocida, una disciplina supone un asentamiento institucional, garantizado

por el establecimiento de lugares, instancias, redes, soportes, cuerpos de profesionales especializados en la producción sistemática de nuevos conocimientos para la investigación científica.

2. Esta producción de conocimientos se hace sobre una serie de objetos reconocidos por los investigadores de la disciplina como propios de ese dominio, aun cuando puedan ser compartidos con otros.

3. La profesionalización de la investigación permite la elaboración y la renovación continua de conceptos y modelos teóricos que constituyen los objetos de conocimiento, tanto como los métodos de recolección y de análisis de los datos, que participan desplegando el reconocimiento social y científico de la disciplina.

4. Una disciplina, en la acepción primera, define las reglas a partir de las cuales se elaboran las convenciones sociales, se enuncian las condiciones de pertenencia, se distribuyen los roles, se regulan las posturas y se median los conflictos.

5. Una disciplina es la institución que transmite los conocimientos elaborados, forma, inicia y socializa esos conocimientos entre los profesionales que actúan en su ámbito. Esta postura formativa está relacionada con la capacidad de una disciplina de determinarse los propios criterios de legitimidad de su reproducción y de formar su relevo. (Hofstetter y Schneuwly , 2002)

Desde esta definición, para los autores mencionados, las Ciencias de la Educación constituyen una disciplina, lo que no excluye la posibilidad de que puedan estar constituidas, a su vez, por otras disciplinas; asimismo éstas pueden, en cierta medida, estar en relación de intersección parcial con las ciencias de la educación.

A pesar de que sus objetos de estudio y sus enfoques suscitan controversias, las ciencias de la educación tienen las formas institucionales.

Muchos investigadores no le reconocen el estatuto de disciplina por el plural de su nombre que remite a estrechas imbricaciones con multiplicidad de campos prácticos. Por eso, en un acuerdo más amplio puede hablarse de campo disciplinar.

Hofstetter y Schneuwly se preguntan cómo entender esas polémicas que agitan recurrentemente las Ciencias de la Educación e interfieren en los posibles avances científicos. Sostienen como hipótesis que las polémicas están, en parte, ligadas a la manera específica en que se realiza el proceso de disciplinarización de las Ciencias de la Educación, un proceso sometido a dos tensiones, que actúan

como resortes dinámicos y a la vez ponen en situación de cuestionamiento el reconocimiento de las Ciencias de la Educación como disciplina científica: Una primera tensión es la que se da entre *el movimiento de autonomización de las disciplinas de referencia y el desarrollo pluridisciplinario* que constituye las Ciencias. Esta tensión se produce entre los actores de las otras ciencias sociales y las Ciencias de la Educación, ya que el campo de ésta se desarrolló ligado a la filosofía, la sociología y la psicología, de cuyas relaciones y flujos de saberes emergieron nuevos dominios y problemáticas propias de las Ciencias de la Educación.

Una segunda tensión se da entre *el ajuste de las demandas sociales educativas a las posturas socio-profesionales y la búsqueda del reconocimiento científico*, lo que implica suspender la dimensión praxeológica. Es una tensión entre las relaciones que cada uno de los investigadores y el conjunto del campo disciplinar tienen con las expectativas socio-profesionales y político-administrativas o, dicho de otro modo, con los imperativos de eficiencia del terreno educativo.

Si bien las Ciencias de la Educación se basan en fuertes demandas sociales, al mismo tiempo, para construir conocimientos teóricos, deben distanciarse de la práctica. De esta manera están situadas *en interfaz de imperativos de orden profesional, de orden pragmático y de orden científico*. La incidencia de esta interfaz se da en la elección de los objetos de investigación, el despliegue del campo, etc.

La contradicción entre la disciplina autónoma y el plural disciplinar es una complicación praxeológica y metodológica. La posición de los autores suizos es bastante exigente y muy dura en su relevamiento de la disciplina, como puede observarse en la siguiente caracterización:

- La calidad de la investigación en educación no corresponde a los estándares habituales -cualitativos o cuantitativos- de la investigación en ciencias sociales. Las intervenciones formativas y las de expertos tienen prioridad sobre el trabajo empírico.
- Los recursos financieros dedicados a la investigación en educación son escasos.
- La puesta en red internacional está poco avanzada; las problemáticas de investigación en Ciencias de la Educación aparecen (mucho más que en otras disciplinas) fuertemente enraizadas en contextos prácticos y teóricos nacionales, definidos por la historia y las necesidades de los respectivos sistemas educativos.

Por otra parte, el campo no está estructurado con grandes preguntas y la investigación muestra escasa teorización autónoma, que apenas acumula y sintetiza los conocimientos producidos.

La necesidad de una verdadera socialización científica en el dominio de la investigación en Ciencias de la Educación implica, al mismo tiempo, el aprendizaje explícito de las reglas y convenciones sociales que rigen el universo científico, este es otro sentido que puede tomar la palabra disciplinarización y conduce a interrogarse acerca de las condiciones de posibilidad de realizar un relevamiento interno como disciplina.

Acerca de qué instituciones pueden relevar y con qué credibilidad por la conformación pluridisciplinar del campo y, la calidad del relevamiento que sea a la vez posible de perfilarse en la escena internacional, son cuestiones programáticas que exigen metodologías para contrastar las configuraciones de diferentes países para poder analizarlas con criterios comparables.

Una de las principales dificultades de los análisis comparados radica actualmente en el carácter heteróclito de los informes disponibles, tanto a nivel de su contenido, de los puntos de vista adoptados, como de los criterios de apreciación de los datos analizados.

Por lo tanto, el panorama de las investigaciones comparadas aún necesita definiciones de cuestiones de investigación, precisas y definidas colectivamente para que en cada país puedan ser analizadas las propias estructuras.

También en el marco de la perspectiva socio-histórica, Bronckart (2002) ha planteado el carácter de la Didáctica en general como disciplina, la que considera, particularmente, dentro del campo de las Ciencias de la Educación. Según Bronckart, para hacer un trabajo didáctico es necesario conocer todo lo que se produce en materia de análisis del sistema educativo y análisis de procesos de formación, para centrarse sobre el campo didáctico, es decir, aborda la problemática de eficacia de la enseñanza de una disciplina escolar.

Este enfoque apunta a un panorama más amplio porque sostiene:

[...es que] si bien las Ciencias de la Educación comportan un rótulo académico mayor legítimo, son también un campo que pertenece al conjunto de las Ciencias Humanas y Sociales, donde los procesos de mediación formativa son el centro mismo, el objeto de la educación. (Bronckart, 2002, p.8).



Rescata el interés por la educación en Durkheim y en los psicólogos de principio de siglo, como Vygotski, Claparède, Mead, Dewey, etc, quienes estaban totalmente centrados en los problemas educativos. Fue a partir de los años 30, hasta los 70 del siglo XX que se produjo una ruptura en la Sociología, la Lingüística y la Psicología con los problemas educativos.

En este sentido, los procesos de mediación formativa son el espacio donde se desarrollan los procesos de enseñanza y de formación de los individuos, por lo que los resultados de las investigaciones aportan informaciones decisivas a las otras disciplinas, como la Psicología del desarrollo, la Sociología, la Etnometodología, la Psicología interaccionista, etc.

Se trata en realidad de considerar la orientación epistemológica de las Ciencias Sociales en sentido amplio, donde los procesos de mediación formativa son elementos determinantes de la construcción y funcionamiento, no sólo de la construcción de conocimientos formales, sino de la construcción de las personas con el conjunto de sus dimensiones psicológicas, emocionales, afectivas, sociales, etc.

Bronckart realiza un diagnóstico polémico que caracteriza dos tipos de estudios: los descendentes que enfocan los hechos sociales dentro del campo social, en tanto están ya preconstruidos en la sociedad, es decir, centrados en el análisis del efecto de los hechos sociales sobre los individuos y los estudios ascendentes, que enfocan los hechos sociales construidos en las interacciones, llamadas también transacciones sociales, las cuales en su conocimiento, localmente, producen los resultados que devienen históricamente más tarde, los hechos sociales.

Cuando digo que la sociología debe combinar esos dos encuadres, pienso en un encuentro, una vuelta dialéctica entre esos enfoques, el descendente y el ascendente y, justamente, en el centro de esos procesos sociales están las *mediaciones formativas*, porque es por las mediaciones formativas que se opera la transmisión de los contratos sociales y es en las mediaciones formativas que se da la modificación eventual de lo que ya existe socialmente, se trate de la continuidad de la evolución de la sociedad o de su detenimiento. (Bronckart, 2002, p.9).

En definitiva, para este autor las mediaciones formativas ponen el problema didáctico en el centro de las cuestiones de la investigación en las ciencias humanas y sociales. **Sus fundamentos son:**

-Por una parte, el sentido más general de la Didáctica, cuya finalidad más general es “construir un saber a propósito de la sociedad, se trata de la transmisión y de la construcción de las personas de la sociedad.” (Bronckart, 2002, p. 9)

Por otra parte, un aspecto particular de las investigaciones en Didáctica es el de la confrontación con la demanda social actual y, a la vez, el de generar los procesos de transposición de los propios resultados de las investigaciones didácticas, con finalidades que sirven para reglar los problemas coyunturales, reglar los problemas conductuales en una perspectiva que es diferente de la de la construcción del saber en general, del saber académico, pero que es la de reglar las cuestiones entre una cantidad de límites más o menos infranqueables de situaciones económicas, sociales y políticas.

Además el trabajo de los didácticos es también un trabajo de praxis, puesto que en la Didáctica la praxis es la situación dentro del campo científico y es también una situación hacia fuera del campo científico, hacia el campo social de la política.

Este análisis del campo sitúa una posible y compleja articulación entre la formación y la investigación como prácticas sociales diversas que se intersectan. Por lo que la investigación educativa abrevaría en la Didáctica como una disciplina de referencia.

Desde estos análisis disciplinares de Bronckart y Hofstetter y Schneuwly, la formación y la investigación educativa pueden complementarse, en la medida en que, por una parte, se enfoquen problemas suficientemente definidos en función de una lógica de conocimiento y de teorización y, por otra, la investigación en educación, a partir de la investigación didáctica, contribuya a la resolución de problemas prácticos.

Hasta aquí planteamos una respuesta posible a la investigación de la formación docente, nos queda pendiente la investigación en la formación docente.

## LAS CONDUCTAS PROFESIONALES PRESCRIPTAS Y LAS CONDUCTAS REALES DE LA FORMACIÓN DOCENTE

Si bien autores como, Schön (1983) iniciaron un proceso de formación de enseñantes centrado en el análisis reflexivo de su accionar práctico, otros trabajos retomaron, como Perrenoud (1996) en propuestas de reformas estructurales en los procesos de las instituciones de formación docente.

Por otra parte Stenhouse (1987) y Kemmis (1993) formularon aportes en la concepción de profesor "práctico reflexivo", "investigador en el aula" y "crítico", lo que supone dar un paso importante en la profesionalización.

Estos marcos político-teóricos en los que se articulan las tareas docentes con la investigación, operaron entre nosotros como horizonte profesional deseable más que como instrumentos transformadores de la práctica profesional. Quizá se trata de un proceso que está desarrollándose aún.

No obstante, lo concreto es que la formación docente como formación profesional tiene, en primer lugar, incumbencias académicas en las que se inscriben conductas más o menos prescriptas. Como puede observarse en el diseño curricular de la provincia de Río Negro de 2015 (Tabla 1).

En los discursos de las disciplinas curriculares encontramos saberes producidos en y por la acción (saberes profesionales como lo son los de específica y práctica profesional) y saberes constituidos (o científicos, como lo son los de formación general). Según Jobert (2001) hay modelos de conceptualización de la acción e invariantes cognitivas (operaciones mentales) que se ponen en juego en la actividad real de trabajo, que son transferibles y transmisibles como modelos de conceptualización de la acción. Para este sociólogo es en la acción donde se encuentran el sentido y los recursos para la realización de sí mismo. Se trata de la relación entre trabajo y desarrollo del sujeto, relación que surge de la articulación entre los resortes psíquicos y las condiciones sociales que, centrándose en el trabajo en tanto operador de la identidad, permiten encontrar la competencia.

**TABLA 1 – Mapa curricular Profesorado de educación primaria: estructura curricular Por año y campos de formación en horas reloj**

Primer Año		1er Cuat.	2do Cuat.	1er Cuat.	2do Cuat.	Anual
Alfabetización Académica (Taller 2h/64h)		Lengua y Literatura y su Didáctica I (Asignatura 3h/96h)		Práctica Docente I (90h) Taller de Prácticas (64h) Trabajo de Campo (16h) Taller Integrador –Interdisciplinar (10h)		
Lenguajes Estético –Expresivos (Taller 3h/96h)				Matemática y su Didáctica I (Asignatura 3 h/96h)		
Pedagogía (Asignatura 4h/64h)		Alfabetización Digital (Taller 2h/32h)		Ciencias Sociales y su Didáctica I (Asignatura 3 h/96h)		
Didáctica General (Asignatura 5h/80h)				Ciencias Naturales y su Didáctica I (Asignatura 3h/96h)		
Segundo Año	Psicología Educativa (Asignatura 4h/64h)	Filosofía (Asignatura 4h/64h)		Educación Estético-Expresiva I (Taller 2h/64h)	Práctica Docente II (96h) Taller de Prácticas (64h.) Trabajo de Campo (20h) Taller Integrador-Interdisciplinar (12h)	
Sociología de la Educación (Asignatura de 4h/64h)		Educación y TIC (Asignatura 3h/48h)		Ciencias Naturales, Tecnología y su Didáctica II (Asignatura 3h/96h)		
Lengua y Literatura y su Didáctica II (Asignatura 4h/64h)		Matemática y su Didáctica II (Asignatura 4 h/64h)				
Ciencias Sociales y su Didáctica II (Asignatura 4 h/64h)		Sujeto de la Educación Primaria (Asignatura 4h/64h)				
T e r c e r A ñ o	Historia de la Educación Argentina (Asignatura 4h/64h)	Política y Legislación Educativa (Asignatura 4h/64h)	Alfabetización Inicial (Taller 3h/48h)	Lengua y Literatura y su Didáctica III (Asignatura 3 h/48h)	Práctica Docente III (143h) Taller de Prácticas (64h) Trabajo de Campo (64h) Taller Integrador-Interdisciplinar (10h) Tutorías/Ateneos (5h)	
Uso de la voz (Taller 2h/32h)		Ciencias Naturales y su Didáctica III (Asignatura 5h/80h)		Ciencias Sociales y su Didáctica III (Asignatura 5h/80h)		
Matemática y su Didáctica III (Asignatura 5 h/80h)				Educación Estético –Expresiva II (Taller 4h/64h)		
Cuarto Año	Seminario Arte y Cultura (Seminario 2h/32h)	ESI y su enseñanza (Seminario 4h/64h)	Problemáticas Socio-Educativas en Nivel Primario (Seminario 4h/64h)		Práctica Docente IV y Residencia Pedagógica (374h) Taller de Prácticas (64h) Trabajo de Campo (280h) Taller Integrador-Interdisciplinar (10h) Ateneos/Tutorías (20h)	

En alguna medida se enfoca el oficio profesional en la formación, cuyo acento está puesto en la dinámica del reconocimiento y el juicio, como condición previa a la competencia, se trata de poner en evidencia la competencia, lo que difiere conceptualmente de la enseñanza de las conductas prescriptas.

La distancia entre el deber ser profesional de los modelos político-teóricos y las conductas reales de la práctica profesional transmitidas como modelos de conceptualización de la acción nos plantea un problema a indagar en la realización de la propia formación docente.

En esta dirección, el grupo LAF (Langage, action, formation) dirigido por J.-P. Bronckart en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Ginebra, entre 2001 y 2004 llevó adelante una investigación, cuyo tema fue el campo de la formación profesional para relevar los estudios realizados en formación de trabajadores de diversas categorías de empresas. Esto puso de manifiesto que en los últimos decenios los programas y métodos vigentes no apuntaban a reconocer las propiedades de las conductas realmente efectuadas por los agentes de trabajo y, además, se vio que la distancia entre las conductas prescriptas (tales como son descriptas en los documentos de planificación del trabajo como el presentado en la Tabla I ) y las conductas concretas era muy grande. Analizaron investigaciones desarrolladas que enfocaban, por una parte, conductas efectivas de los trabajadores y las representaciones de las conductas, así como los modelos que las orientan y, que después con los análisis y los resultados de estas investigaciones intervenían en los procesos de formación.

A partir de estas propuestas de análisis de la universidad de Ginebra, en algunas universidades de Argentina y Brasil, en el campo de la formación de profesores, también a partir de las investigaciones didácticas, los especialistas se centraron, en primer lugar, en la elaboración de nuevos programas, nuevos medios de enseñanza y nuevos procedimientos de trabajo en clase. Pero los trabajos más recientes demostraron que las clases efectivamente dadas presentan distorsiones importantes en relación con los elementos de planificación y recomendación disponibles.

Por lo tanto, surgió la necesidad de estudiar la naturaleza y las causas de las distorsiones, por lo que se elaboraron, con los estudiantes de profesorado, propuestas de formación basadas en análisis clínico de las condiciones de trabajo en clase.

Se elaboró una metodología de *análisis del trabajo real* cuyas características consistieron en incluir una dimensión comparativa que permitiera diferenciar los aspectos generales y los aspectos contextuales de las propiedades de las conductas en el trabajo.

Por otra parte, se centraron en las relaciones existentes entre las conductas objetivas u observables y los discursos diversos que convierten esas conductas en acciones de las cuales los agentes serán “responsables” en la práctica profesional.

En síntesis, la relación entre el decir y el hacer puestos en interfaz deviene unidad de análisis en una metodología construida entre la Psicología y la Sociología en función de la investigación de la formación.

La investigación apunta a intervenir en la formación al analizar la relación entre la acción (en tanto resortes psíquicos y condiciones sociales) y los discursos que median esas acciones.

¿Puede este tipo de investigación considerarse investigación educativa o es investigación en Ciencias Humanas-sociales? Si bien, surge de la pertenencia disciplinar de la Didáctica de la lengua, la trasciende porque puede enfocar otras profesiones y esto nos coloca ante un nuevo problema: la ambigüedad respecto del campo de conocimiento, ya que el enfoque ergonómico nos plantea un espacio social mayor que el educacional.

En consecuencia, los límites son una cuestión de perspectiva político-epistemológica que, en la medida en que en las fronteras de los campos disciplinares se produzcan nuevos instrumentos metodológicos, se abrirán también nuevos caminos posibles en la articulación formación-investigación.

Según Aeby Daghé, Cordeiro y Leopoldof (2019) la didáctica de la lengua materna como disciplina de investigación y de formación a la vez, situada en los campos de la teoría y de la práctica, ha sido desarrollada durante veinte años por Schneuwly y equipo del grupo GRAFE, como disciplina escolar con los préstamos de la lingüística y la psicología. Según Dolz y Monnier (2019: 14) se trata de “una disciplina cuyo objetivo es describir y comprender en colaboración con los enseñantes, los fenómenos de enseñanza y de aprendizaje en la disciplina “Francés”. Para estos autores hay dos dimensiones articuladas: el francés como disciplina escolar y la didáctica del francés como disciplina académica.

En alguna medida, en nuestras investigaciones y prácticas docentes coincidimos con esta perspectiva del interaccionismo socio discursivo desde el enfoque disciplinar, aun cuando las propuestas didácticas concretas tengan sesgos particulares en función de los contextos diferentes (Riestra, 2019). En la actualidad estamos desarrollando una metodología de investigación basada en el análisis del diálogo del aula de lenguas para analizar la relación entre la acción (en tanto resortes psíquicos y condiciones sociales) y los discursos, las réplicas, entimemas, etc. que median esas acciones. Se trata de una metodología de investigación para intervenir en la formación de profesores.

## LOS INSTITUTOS DE FORMACIÓN DOCENTE Y LA INVESTIGACIÓN

Esta cuestión que se nos plantea aquí contempla el alcance que tiene (o/y debería tener) la investigación en la formación docente.

En el Diseño Curricular de la provincia de Río Negro de 1989 (DC), con el retorno de la democracia en Argentina, se alude al “trabajo de investigación” taller-escuela (p.158) y se reitera “investigar nuestras prácticas”. Es decir, se produce un cambio cualitativo en la especificidad del taller como espacio de investigación. Además, se cita como “trabajo de investigación”, que se refiere a líneas de investigación y proyecto (p.161). Por otra parte se considera al “maestro investigador de su propia práctica” (p. 163).

En la formación de Nivel Inicial existen instancias específicas de investigación el TI I y II, que son talleres de investigación y “reflexión sobre la propia práctica”, se formula el análisis de la misma para ser conceptualizada “con bibliografía adecuada” (p.165).

En el apartado sobre el *Departamento de Capacitación, investigación y extensión* se define la función de la investigación como “uno de los soportes para el desarrollo de campos del saber y sus prácticas educativas correspondientes, que permite la profundización de sus problemáticas en búsqueda de aportes teóricos y prácticos que aporten mayor comprensión al proceso de enseñanza-aprendizaje en pos de su mejoramiento”.

En diez años de desarrollo todas las acciones provinciales de los profesorados fueron centradas en el rubro *Formación* (Proyecto de Concursos, reuniones de profesores provinciales, reuniones de Directores, y dinámica institucional) y luego en *Capacitación*, aunque se realizaban acciones de Investigación desde los esfuerzos institucionales individuales y reuniones del Equipo de Coordinadores, pero no formando parte de las prioridades de la agenda del Nivel. Se trató de incorporar una práctica a la institución, centrada en la formación hasta ese momento.

Como el modelo estructural superador era el de la universidad se buscó trasladar la lógica de “producir conocimiento - investigación básica- con la finalidad de desarrollar fundamentalmente teorías formales como insumo de la docencia.” (Tarruella 1999).

Se sostenía entonces la necesidad de considerar la formulación de una política propia de investigación en los IFD, lo que aún continúa siendo una dificultad. Por lo tanto, no se produjeron trabajos compartidos, ni se adjudicaron recursos materiales, ni abrieron instancias colectivas de debate. Es decir, faltaron definiciones de políticas de investigación provinciales. Lo que en esa oportunidad se afirmaba era que la política de investigación incorporaba un taller de investigación que colaboraría con las escuelas en sus diagnósticos institucionales y promoviendo la evaluación institucional en los propios institutos de formación de profesores.

El documento denominado *Lineamientos de investigación* de los IFDC de 1999, al relacionar la investigación con la concepción de formación docente continua aparece una indicación que podría tomarse en profundidad, con la finalidad de desarrollarla conceptual y metodológicamente:

La relación dialéctica entre Investigación y Formación Docente Continua se deriva de la consideración particular de cada una de estas prácticas y su potencialidad de generar un puente entre las mismas. Un puente superador de la relación tradicional en la cual las producciones de investigación se constituían en marcos teóricos a aplicarse a la práctica docente, generando de esta manera una disociación entre conocimiento pedagógico - académico y saberes pedagógicos de los prácticos involucrados en la realidad cotidiana.” (*Lineamientos de investigación*, 1999)

Los fundamentos teóricos explícitos encuadran la investigación como investigación educativa, no obstante, todavía permanecen difusos en lo que

respecta al carácter de la actividad y en los términos efectivos de su realización institucional, ya que menciona específicamente la doble concepción de investigación disciplinar e investigación-acción.

En lo que concierne a las Ciencias de la educación como disciplina, a la vez que como institución que transmite los conocimientos elaborados y forma, inicia y los socializa entre los profesionales que actúan en su ámbito, determina los criterios de legitimidad de su reproducción. Se trata de una tarea apenas esbozada y poco practicada entre los docentes de los institutos de formación de profesores de nivel primario. Si bien está formulada como investigación educativa, nunca fue asumida y organizada institucionalmente en los institutos. Se menciona un abordaje multidisciplinar y plurimetodológico, lo que no deja de ser un modelo teórico poco instrumentable en las prácticas académicas institucionales, incluidas las universidades, que cuentan con tradiciones de investigación

En esta misma dirección, en el Proyecto Educativo Institucional (PEI) del IFDC de Bariloche de 1999, aparecen diseñados en la formación de nivel primario (EGB entonces) dos talleres, el TIR I (Taller de investigación y residencia), que se refiere a la investigación y las “diferentes modalidades de abordaje del objeto de conocimiento” y el TIR II, como “talleres de investigación-acción para diagnosticar la realidad”. ( PEI- IFDC Bariloche, p.157)

Un punto que parece escapar de la lógica formalizadora de la actividad es el de la evaluación, puesto que la tarea estaría a cargo del coordinador de investigación y extensión de cada instituto, quien dictaminaría, aprobaría proyectos y evaluaría informes de avance cuatrimestrales. Aquí se desliza la lógica verticalista del simple control escolarizado, es decir, cumplir con el requisito, aunque como mecanismo de evaluación carece de toda posibilidad de realización, acorde con las condiciones de la investigación científica. Se produce en estos documentos una ruptura con una aparente concepción previamente delineada, en concordancia con la investigación de las universidades (donde la evaluación externa es un requisito académico, por lo menos en el sentido de poner un horizonte compartido por una comunidad de investigadores en un determinado campo).

Pudo observarse en la documentación oficial una tendencia hacia la investigación educativa en el marco de la investigación científica, aunque los instrumentos no estuvieran diseñados todavía y coexistieran las concepciones de

la reflexión sobre la propia práctica como actividad de investigación, que es la que se prescribe en la formación, a través de los talleres de investigación.

En el Diseño curricular (DC) de 2008 se especifica la relación “investigación educativa y práctica docente”, para la formación inicial y se formula que se constituye en un “camino para la indagación sistemática de las condiciones objetivas y subjetivas que limitan o potencian el accionar educativo en el que aspectos teóricos y prácticos se nutren y enriquecen mutuamente” (DC 2008, p.41) , pero en el mapa del diseño curricular no hay ningún espacio concebido como instancia de investigación propiamente dicha. Esto pone de manifiesto un cambio de concepción sobre el docente de nivel primario, en alguna medida un reproductor de conocimientos elaborados en otro espacio institucional, que podría suponerse el ámbito universitario de las facultades de Ciencias de la educación.

Asimismo es notable el tono de dependencia institucional respecto del saber de las unidades académicas universitarias como referencias de la investigación, citas de autores de Ciencias de la educación que aparecen a lo largo del documento para dejar con claridad que no es la investigación científica la que podrán realizar los profesores en su proceso formativo, sino la reflexión sobre sus prácticas, por eso se destaca el término “investigaciones” entre comillas:

Cabe aclarar que cuando hablamos de investigación no lo hacemos en sentido estricto, ya que el eje está puesto en el enseñar y el aprender, sino con el objeto de favorecer la construcción de una actitud investigativa que permita reflexionar y repensar las propias prácticas; es decir, “investigaciones”, “estudios” orientados para concretar acciones tendientes a repensar/transformar determinadas problemáticas del quehacer escolar y, en este caso, de la “práctica” o la “formación docente” (Achilli, 2000:21 en DC 2008, p.38)

En el Diseño Curricular de 2015 (DC) la investigación está colocada ya en un lugar complementario, casi accesorio dentro de la formación:

Por otro lado la función de *Investigación* junto a la formación inicial y la formación permanente deben entenderse en su relación y vinculación dialéctica promoviendo prácticas investigativas que posibiliten la revisión y la evaluación continua de las acciones en las dos funciones. (p.10)

En el perfil del egresado se enuncia: “Generar espacios de análisis y reflexión sistemática sobre el trabajo docente y sus múltiples dimensiones” (p.14).

La pregunta que surge es acerca de si la reflexión sustituye la investigación que se menciona más arriba.

Solamente existen dos menciones respecto de la investigación en el Diseño Curricular de la Provincia de Río Negro. La primera en 2º año, donde encontramos la siguiente enumeración de metodologías en la Unidad curricular Práctica docente, en la disciplina Taller de Práctica:

Las herramientas metodológicas y sus fundamentos teóricos para el abordaje institucional/áulico: observación participante, registros de observación, fotográficos, filmicos, análisis documental, entrevista, encuesta. Recaudos metodológicos necesarios en pos de una buena práctica de investigación.

Construir la escuela como objeto de estudio. La descripción analítica. Organización de la información para el análisis. La construcción de datos. Categorización teórica. Construcción del marco conceptual. Análisis interpretativo. Sistematizar la práctica docente. (p. 110)

La segunda mención en 3º año en el Taller de práctica, donde encontramos la noción de investigación-acción:

Valorar la investigación educativa como herramienta que permite la producción de conocimientos contextualizados de las instituciones educativas.(p. 111). [...] La investigación como práctica social. Investigación-Acción. Dimensión epistemológica y Metodológica. Elaboración de instrumentos de recolección y análisis de datos. Análisis de registros de clases. (p.112)

Durante la década 2000-2010 se realizó una formalización de la investigación en el ámbito provincial y la investigación institucional tuvo como referente externo la investigación que se realiza en las universidades, por lo que, a la manera de las convocatorias universitarias, hubo tres convocatorias a presentación de proyectos a nivel nacional (2005, 2007 y 2009) desde el Instituto Nacional de Formación Docente (INFD). A partir de 2016 el INFD dejó de existir y los institutos se replegaron en la actividad docente, quedando la investigación como una actividad opcional.

En 2020 nos preguntamos qué tipo de investigación se postula hoy en Ciencias de la Educación y, en particular en los IFDC, ya que definir este aspecto al interior de los mismos puede propiciar una situación institucional que disipe el malestar y las presiones sociales, por lo menos en tanto se delimiten posibles espacios de aprendizaje respecto de la investigación en la formación como:1) la

participación optativa durante la formación en proyectos de investigación, 2) la iniciación teórico-metodológica en el marco de las asignaturas curriculares como opción de seminario, 3) el encuadre de reflexión sobre la propia práctica como instancia formativa del campo profesional docente, diferenciada de la tarea de investigación.

En síntesis, podemos decir que, de acuerdo con los diseños curriculares, la actividad de investigación como tal se formuló como proyecto, pero no se practicó y, en consecuencia, ha ido desapareciendo lentamente de los documentos prescriptivos hasta ser excluida de los Institutos de formación de profesores de nivel primario.

No obstante, es necesario considerar que la lógica proposicional de la formación docente debiera conjugarse con la explicación del sentido de la práctica profesional, lo que pondría en conjunción y no en escisión, como sucede actualmente, los conceptos explicativos de la práctica y los conceptos instrumentales de la práctica, que hoy se confunden en el proceso de formación docente.

## **CÓMO ARTICULAR FORMACIÓN DOCENTE E INVESTIGACIÓN. ALGUNAS OBSERVACIONES**

El IFDC como institución formadora de docentes no puede articular su relación con la tarea de la investigación en la medida en que el tiempo de formación es demasiado reducido con una cantidad de asignaturas que, aun cuando estén organizadas en áreas, responden a estructuras disciplinares. Si bien existen instancias en la formación del tipo de talleres con prácticas de investigación-acción y reflexión sobre la práctica, la investigación educativa que se realiza está fuera de las cargas horarias de las dedicaciones docentes y de las actividades prescriptas para los alumnos.

Si nos basamos después de este recorrido de los diseños curriculares y el lugar de la investigación en los IFDC desde lo que plantean Hofstetter y Schneuwly (2002), la tensión que se da entre *el ajuste de las demandas sociales educativas a las posturas socio-profesionales y la búsqueda del reconocimiento científico*, que implica suspender la dimensión praxeológica, es lo que ha sucedido en Río Negro. Las expectativas de los años 2000 sufrieron una ruptura social, debido a una crisis económica y social en la que el país quedó sumido. Las políticas públicas se interrumpieron, por lo tanto, al recuperarse en 2003, con un nuevo gobierno nacional la posibilidad de investigar, se sufren también las

tensiones entre la relación de cada investigador y el conjunto del campo disciplinar con las expectativas socio-profesionales y político-administrativas. Los imperativos de eficiencia del terreno educativo se impusieron ante la tarea de reparar socialmente la inequidad en la formación escolar, por lo que los documentos de 2008, como pudo verse, centraron la formación docente en los objetos de enseñanza y la actividad docente solamente en la dimensión de la práctica, segando la investigación como actividad de la formación docente.

Si bien las Ciencias de la Educación se basan en fuertes demandas sociales, al mismo tiempo para construir conocimientos teóricos deben distanciarse de la práctica. De esta manera están situadas *en interfaz de imperativos de orden profesional, de orden pragmático y de orden científico*. La incidencia de esta interfaz se da en la elección de los objetos de investigación, el despliegue del campo, etc. Este último aspecto fue dejado de lado como imperativo profesional. El orden pragmático de la docencia como rol social pasó a un primer plano en las consideraciones oficiales. Es importante destacar que tampoco hubo demanda de la actividad de investigación de parte del colectivo de los profesores de los IFDC.

Retomamos la perspectiva teórica del interaccionismo socio-discursivo (cf. Bronckart, 1998), respecto de las mediaciones sociales y las intervenciones formativas explícitas del medio adulto (en especial las intervenciones formativas realizadas en la escuela) que constituyen los factores mayores del desarrollo específicamente humano para situar la problemática descripta.

Desde nuestra perspectiva, es desde la investigación de los procesos de enseñanza-aprendizaje en situación escolar que surgirán contribuciones esenciales para la elaboración de una teoría del desarrollo humano. En este sentido, la profesionalización necesita trabajarse como “diseño cultural”, es decir, por el conocimiento de la arquitectura mediacional de las funciones superiores que dan los procesos guiados de participación y funcionamiento compartidos, es posible diseñar “auténticas ingenierías de los instrumentos psico-culturales y de los sistemas de actividad y conciencia mediados por estos operadores externos”. (Del Río, 2002).

Vygotski (1999) al finalizar *La crisis de la psicología*, ha sostenido que la conciencia, una vez que entiende cómo ha sido construida culturalmente, puede volver en activo ese saber y comenzar a tratar de controlar su propia construcción.

La concepción de la formación profesional como intervención planificada deriva en el análisis de las actividades como “sistemas de actividad y conciencia” diferenciados que se influyen mutuamente en el desarrollo como “funciones y estructuras”, para decirlo en términos de Vygotski.

La investigación del enseñar y el aprender en la perspectiva de la interacción social, en particular desde el área de Lengua y literatura, se centra en el desarrollo de las capacidades de lenguaje. En este sentido, la investigación educativa indaga en esa relación entre enseñante / aprendiz, pero, además están los objetos de enseñanza y cómo son transmitidos. Ese es el otro objeto de investigación específico de la Didáctica de la lengua y la literatura. En definitiva, concebimos necesariamente el diálogo del aula como el espacio de la investigación educativa que es, a la vez, la investigación didáctica específica mediada por los objetos de enseñanza.

## REFERÊNCIAS

AEBY DAGHÉ, Sandrine., CORDEIRO, Glais. y LEOPOLDOFF, Martin. **Les différentes facettes de la construction d’une discipline. Didactique du français et construction d’une discipline scientifique. Dialogues avec Bernard Schneuwly.** Lille: Presses Universitaires du Septentrion, 2019.

BRONCKART, Jean.-Paul. **Entrevista para D. Riestra** - In: *Propuestas*, 7, Universidad Nacional de Rosario, Argentina, 7-18, 2002.

BRONCKART, Jean.-Paul. **Psychologie et problématiques éducatives.** In: *Anuario de Psicología*, vol 29,87-108, Madrid, 1998

BRONCKART, Jean.-Paul. **Agir et discours en situation de travail.** Cahiers de la section des sciences de l’éducation (N°103).FAPSE. Genève, 2004

Consejo Provincial de Educación. Río Negro. **Diseño Curricular Formación Docente: EGB 1 y 2 Versión 1.0**, 1999.

Consejo Provincial de Educación, “**Diseño Curricular para los o Institutos de Formación y Perfeccionamiento Docente**”, Viedma, Río Negro, 1988.

Consejo Provincial de Educación. Río Negro. **Diseño Curricular Formación Docente de nivel primario**. Viedma, Río Negro, 2008.

Consejo Provincial de Educación, **Diseño Curricular jurisdiccional para la educación primaria**, Viedma, Río Negro, 2015

DEL RÍO, P. The external brain: Eco-cultural roots of distancing and mediation. **Culture and Psychology**, 8 (2), 233-265, 2002.

Documentos del CPE de la Provincia de Río Negro. *Lineamientos de investigación*, 2000. **Reglamento de investigación**, 2003.

DOLZ, Joaquin. y MONNIER, A. Bernard Schneuwly: une esquisse biographique. **Didactique du français et construction d'une discipline scientifique. Dialogues avec Bernard Schneuwly**. Lille: Presses Universitaires du Septentrion, 2019.

HOFSTETTER, Rita. et SCHNEUWLY, Bernard. **La production de connaissances dans un champ disciplinaire: l'exemple des sciences de l'éducation en Europe**-In : III Conference for Sociocultural Research : New conditions for knowledge production : globalization and social practices, CD-Rom. 2002.

JOBERT, G. (2001 à paraître). Travailler, est-ce penser ? De l'action intelligente à l'intelligence de l'action. In F. Hubault (Ed.), *Affirmer que travailler c'est penser*, Toulouse, Octarès.

Kemmis, S. La formación del profesor y la creación y extensión de comunidades críticas de profesores In: **Investigación en la escuela**, N° 19, 15-38. (1993).



PERRENOUD, Philippe. **Enseigner. Agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude**, Paris : ESF. 1996.

RIESTRA, Dora. Dialogar con Bernard Schneuwly a través de « **“Plaidoyer pour le français” comme une discipline scolaire autonome ouverte et articulée** ». *Didactique du français et construction d'une discipline scientifique. Dialogues avec Bernard Schneuwly*. Lille: Presses Universitaires du Septentrion, 2019

SCHÖN, DONALD. **El profesor reflexivo**. Barcelona, Paidós, Stenhouse, L. (1987). **La investigación como base de la enseñanza**. Madrid: Morata. 1998

TARRUELLA, N. **Informe de consultoría**. Fortalecimiento de la Investigación Educativa en los Institutos de Formación Docente de la Provincia de Río Negro. 1999.

VYGOTSKI, Lev. **La signification historique de la crise en psychologie**. Lausanne: Delachaux et Niestlé, 1999.

*Recebido em 22 de junho de 2020.*

*Aprovado em 02 de outubro de 2020.*