Algunos apuntes sobre el lugar del Referente en el desarrollo de los Proyectos de Investigación de los Institutos de Formación Docente y la institucionalización de una cultura de investigación

Por Andrea Martino

"...en la investigación educativa hay también
un plano del saber investigador,
del saber que nace de la experiencia
de investigadoras e investigadores,
que no queda bien resuelto
con la traducción en métodos,
pero que es imprescindible
como saber de la investigación"

Domingo Contreras y Nuria Pérez de Lara

Introducción

Promover la investigación educativa en instituciones dedicadas a la formación de los futuros maestros y maestras sin duda es auspicioso. Y articular acciones con otras instituciones, como la universidad, para fortalecer su institucionalización es doblemente auspicioso.

En los últimos años, se vienen impulsando estrategias para desarrollar la investigación en los IFD, los cuales cuentan con escasa tradición al respecto. De hecho, una de las tensiones que ha atravesado históricamente a nuestro sistema educativo en general y a los Institutos de Formación docente en particular ha sido el divorcio entre las funciones de docencia y de investigación.

Estas estrategias comienzan a desplegarse desde supuestos que ponen en tela de juicio estas divisiones, y que consideran que ninguna institución encargada de formar a los futuros maestros puede estar exenta de funciones que, como la de investigación, buscan producir conocimientos sobre el quehacer docente, sobre las escuelas, los niños, los procesos de transmisión, las problemáticas que atraviesan la enseñanza en los tiempos actuales, entre otros objetos de estudio.

Es en el seno de estos derroteros que desde el año 2011 se desarrolla el proyecto de extensión denominado “Una experiencia de articulación en investigación educativa del nivel superior para la construcción colectiva de conocimiento científico”. El mismo se orienta a “generar acciones de articulación entre la Escuela de Ciencias de la Educación y la Dirección General de Educación Superior, para la promoción, implementación y desarrollo de proyectos de Investigación Educativa en el ámbito de los Institutos de Formación Docente de la Provincia de Córdoba”[1].

El proceso de institucionalización de una nueva función institucional y por ende de nuevas prácticas en los IFD afronta particulares complejidades en su ingreso a escenarios donde le preexisten significaciones y prácticas fuertemente instituidas acerca de su identidad y la especificidad de su tarea. A su vez, nos encontramos con una función, la de investigación, que propone desafíos para la producción de una cultura investigativa, si la concebimos como un oficio cuya transmisión involucra necesariamente algo en el orden del dominio práctico, es decir, de la experiencia y del acompañamiento en el proceso de “hacerse” investigador.

La consolidación de tramas interinstitucionales entre instituciones con tradiciones en investigación diferentes ha sido, a mi entender, una apuesta en la producción de condiciones que favorezcan el proceso de institucionalización del que estamos hablando. Es en el marco de estas tramas que surge la figura de los “referentes asesores” externos, es decir, investigadores que dada su trayectoria, pudieran acompañar el proceso de los equipos de investigación.

En el marco de las articulaciones que se han ido gestando entre la universidad, la Dirección General de Educación Superior y los equipos de investigación de los IFD, es que me interesa reflexionar sobre el lugar del referente en esos procesos desde una concepción de extensión universitaria vertebrada en la idea de co-construcción.

1 Proyecto de Extensión Una experiencia de articulación en investigación educativa del nivel superior para la construcción colectiva de conocimiento científico”. Responsables: Mgter. Liliana Abratte y Mgter Roxana Mercado.

Acompañar un proceso de otros... reflexiones e interrogantes desde la experiencia.

Nuestro lugar de referentes en proyectos de investigación que realizan otros, ha sido, sin lugar a dudas, una posición privilegiada a la vez que difícil (no imposible) en este proceso de institucionalización.

Privilegiada porque nos permite comprender, desde el lugar de la extensión universitaria, cuáles son las condiciones institucionales y las disposiciones subjetivas desde las que los equipos de los IFD proponen, sostienen e intentan llevar adelante sus proyectos de investigación. Los equipos de los IFD, y sus procesos acerca de cómo entienden la investigación, sus supuestos y las condiciones organizativas e institucionales en las que intentan realizarla, necesitan por ello ser reconocidos, contemplados y trabajados en este proceso de acompañar a otros en la investigación. También así las complejidades que encierra la transformación de identidades docentes vertebradas solo en torno a la función de enseñanza.

Quiero resaltar en esta presentación dos rasgos que organizaron el quehacer como referente y que han encuadrado el trabajo con los IFD y sus equipos de investigación, permitiendo afrontar, no sin dificultades por cierto, los desafíos de esta posición que se encuentra en construcción. Si bien estas resoluciones se inscriben en los sentidos y contenidos identitarios que inicialmente se previeron para los referentes desde el proyecto de articulación interinstitucional, lo que voy a plantear a continuación ancla en la experiencia personal.

Una de las apuestas fuertes en el trabajo como referente con el equipo de investigación que me tocó acompañar, se orientó a dotar de reflexividad la experiencia misma de la investigación, pensarla, discutirla y objetivarla tanto en los aciertos como en los deslizamientos y las miradas más normativistas o de sentido común, sostener las incertidumbres en algunos momentos en los que las pesquisas parecían llevar a callejones sin salida, así como acompañar las instancias más optimistas cuando algunas preguntas se articulaban a algunas hipótesis. Se trataba en suma de pensar la experiencia de investigación tanto

como la investigación entendiendo que la producción de conocimientos es una construcción histórica y socialmente determinada.

En este sentido, se trató de instalar una posición de ejercicio de la "crítica", entendiendo la misma como un elemento esencial en la producción del conocimiento social. Posición compleja y tensa en los forcejeos con "el dominio que ejerce el positivismo como modo de comprender y producir el conocimiento social" en muchos de nosotros (Jodar F., y Gomez L., 2004).

Una posición de crítica que buscaba en el orden de la experiencia gestar disposiciones científicas que son necesarias en la producción del conocimiento social, o como lo plantearon acertadamente Bourdieu, Chamboredon y Passeron "confrontando continuamente a cada científico con una explicitación crítica de sus operaciones científicas y de los supuestos que implican y obligándolo por este medio a hacer de esta explicitación el acompañante obligado de su práctica y de la comunicación de sus descubrimientos, este 'sistema de controles cruzados' tiende a construir y reforzar sin cesar en cada uno la aptitud de vigilancia epistemológica (2001).

Ahora bien, cómo construir la legitimidad en el ejercicio de esta posición crítica hacia un equipo del IFD que no había participado en la elección de quien sería su referente en el proceso de investigación y con quien no se tenían relaciones de trabajo previas? O para plantearlo de otro modo ¿desde donde o cómo producir legitimidad de la crítica, de modo tal que ésta pueda ser escuchada y atendida? A lo largo del proceso de acompañamiento tres fueron los posibles caminos en los que podía desembocar el abordaje práctico a este interrogante. Una opción es que la crítica sea interpelada y no tenida en cuenta por el equipo de investigación; la segunda consistía en una escucha formal de la crítica, pero sin atender a sus contenidos y formulaciones tampoco; y finalmente, la tercera opción apelaba a la producción de un espacio de diálogo y de confianza, sobre el que sedimentar los procesos de objetivación del proceso investigativo.

Esta tercera opción fue, justamente, la otra resolución que se asumió en el proceso de acompañamiento que estoy relatando, y que se inscribe en la concepción de extensión entendida como co-construcción de saberes. El tipo de abordajes y tareas a cargo, condensó a la vez que fue expresando las

complejidades de una función difícil: se trataba de acompañar, de sugerir, de aconsejar, de proponer, de asistir, de ser referente en un proceso de investigación que estaban llevando adelante otros; en el cual, no se era “el investigador”, por lo cual no se compartía algo en el orden de la experiencia, no se era “director de”, “ni docente de”, por lo cual tampoco había posibilidades de transmisión en el orden del ejemplo; también se trataba de correrse de los “lugares comunes” que suelen encarnarse desde la universidad, más cercanos al de expertos, para producir un dispositivo en los que se pudiera jugar algo del orden de la experiencia y de la transmisión, sin reducirlo a información sobre preceptos metodológicos.

El encuentro e intercambio de saberes e itinerarios distintos sobre la investigación necesitó entonces sostenerse desde una posición dialógica, es decir, a través de la puesta en común de supuestos e interpretaciones, la posibilidad de promover procesos reflexivos acerca del hacer y del objeto cuidando la rigurosidad de los resultados y del proceso, la disposición a “pensar en voz alta” con el otro. Considero que el diálogo ha sido y es una herramienta fundamental en la investigación, entendido no solo y no reducido a una simple conversación, sino como un espacio de confrontación de puntos de vista distintos acerca de un interés por conocer que es común.

Sin duda, ha sido una posición en construcción y en tensión permanentes, entre el deslizamiento hacia lugares de expertizia hacia otros seguramente más difíciles de recorrer pero que siempre encierran las potencialidades del pensamiento contextuado que se nutre del trabajo colectivo. Lo cual no significa que siempre se halla logrado esto último. Si bien fue la tercera opción -de las que relatamos antes- la que fundó el encuadre de trabajo y acompañamiento a los equipos de IFD, eso no significó que las dos opciones anteriores también fueron caminos que se transitaron por momentos.

Sin duda, múltiples son los desafíos y los problemas a afrontar en la institucionalización de una cultura investigativa en los IFD que pueda producir conocimiento para comprender y mejorar no solo sus propias prácticas, sino también aquellas futuras en las que se proyecta el hacer de los futuros

maestros y maestras. Queda mucho por hacer, resolver y construir para el lugar de los referentes en estos procesos. Pero el camino ya está iniciado.

Bibliografía consultada:

Anderson, G. y Herr, K.: “El docente-investigador: Investigación - Acción como una forma válida de generación de conocimientos. En Sverdlick I. (Ed.): La investigación educativa: una herramienta de conocimiento y de acción. Noveduc, Buenos Aires, 2007.

Bourdieu P., Chamboredon J., y Passeron J.: “El oficio del sociólogo”, Siglo XXI Editores, 2001.

Contreras J. Y Pérez de Lara N. (comps.): “Investigar la experiencia educativa”, Editorial Morata, España, 2010.

Jodar Francisco y Gómez Lucía: “El sentido crítico de las ciencias sociales: reflexividad, sujeto y política de verdad”, 2004.