

# INVESTIGACION Y FORMACION DOCENTE. INTERROGANTES SOBRE LA EDUCACION PÚBLICA<sup>1</sup>

Elena Libia Achilli

## Presentando la charla

En principio mi profundo agradecimiento por esta invitación. Realmente, para mí es un orgullo y me pone muy feliz poder compartir un espacio como éste que ha sido generado, pensado, concretado por la organización de los docentes. Un espacio en el que se estará trabajando sobre procesos, relaciones, políticas que hacen al mundo educativo de un modo **que no nos resulta externo**. Es decir, no es ésta una reunión ni de la “investigación burocrática”<sup>2</sup> ni de los tecnócratas del campo de las ciencias sociales/educacionales que han orientado y normatizado las políticas educativas oficiales. Por el contrario, este es un “*encuentro de docentes que hacen investigación educativa*” y, por ello, un espacio de trabajo reflexivo concretado por quienes **viven, sufren, resisten los procesos y las políticas objetos de análisis**. Es el **espacio de los docentes, el espacio de las políticas educativas que se construyen desde el análisis de quienes están –directamente- implicados en el quehacer educativo**. Un espacio que, seguramente, será rico y a la vez abierto a todos los desafíos que supone el “compromiso y distanciamiento” –como dice N. Elías; 1990<sup>3</sup>- de cualquier quehacer investigativo, más aún cuando lo *que investigamos* se trata de objetos que nos involucra directamente. Por esto, quiero nuevamente agradecerles que me hayan posibilitado intercambiar con todos Uds.

Me han solicitado que hable de *investigación y formación docente*. De hecho, todo un tema que cruza de un modo particular este encuentro y que, también, ha dado lugar a una variada bibliografía nacional e internacional en la medida que está presente en las reformas educativas de las últimas décadas. Por lo tanto, frente a un tema que no sólo ha sido muy trabajado sino que resulta tan amplio, me he cuestionado ¿Qué decir? ¿Cómo enfocarlo? Y, en especial, ¿Cómo articularlo con la situación de la *educación pública* en estas épocas de hegemonía neoliberal, aspecto contextual que, a mi entender, no podemos dejar de considerar?

En tal sentido, he decidido compartir con Uds. algunas ideas que podría sintetizar en dos grandes preguntas.

Por un lado, ***¿Qué supone -como proceso socioeducativo- complementar el quehacer de la enseñanza/el quehacer docente con el de la investigación educativa?***

---

<sup>1</sup> Base de la Conferencia desarrollada en el **III Encuentro Nacional de Docentes que hacen Investigación Educativa**, (Escuela “Marina Vilté” CTERA, AMSAFE, CTA), realizado en Santa Fe, 12 y 13 de Abril de 2002, por invitación de sus organizadores.

<sup>2</sup> Hablo de “investigación burocrática” para referirme a aquellas producciones que se realizan desde las lógicas del “mercado de conocimientos”. Investigaciones como “servicio” -al modo de “pensamiento rápido” o “consultorías”-, acordes con las tendencias que han impulsado las políticas neoliberales de investigación, especialmente para estos países empobrecidos. Políticas que, también, constriñen los modos de investigación en la Universidad Pública, debilitando la autonomía de pensamiento de las mismas (E.Achilli; 1999)

<sup>3</sup> Norbert Elías (1990) Compromiso y distanciamiento; Ediciones Península; Barcelona; España

Por el otro, *¿qué supone –en el contexto de las políticas educativas neoliberales- la expansión de estas prácticas educativas?* Un interrogante que pretendo vincularlo a *lo que supone para la educación pública* y, por lo tanto, a las preocupaciones acerca de *la situación y futuro de la escuela pública*.

Trataré de presentar sólo algunas cuestiones vinculadas a estos interrogantes con la esperanza de completarlas a través de un intercambio con Uds. que, si resulta polémico, será mucho mejor.

## 1. INVESTIGACION Y ENSEÑANZA. LOS MODOS DE PENSAR

*“(…) pensar dialécticamente va contra el sentido común vulgar, que es dogmático, ávido de certezas perentorias y tiene la lógica formal como expresión” (A. Gramsci; 1971)*

Nos habíamos interrogado, en primer lugar, acerca de las implicaciones que supone complementar o desarrollar simultáneamente las *prácticas de enseñanza –y/o formación docente-* con las *prácticas de investigación educativa*.

Para introducirme en tal interrogante parto afirmando, a modo de hipótesis de trabajo, que la coexistencia de las prácticas de *investigación* con las de *enseñanza* abre la posibilidad de generar un *campo intelectual crítico* a partir de la *construcción de conocimientos* dirigidos a la comprensión y explicación de determinados procesos socioeducativos en los que nos involucramos. En palabras del sociólogo francés P. Bourdieu (2000)<sup>4</sup> abre la posibilidad de generar un campo de *“autoanálisis colectivo”* que, a través del intercambio, pueda someter “a un examen crítico lo más radical posible” nuestras prácticas, nuestras representaciones cristalizadas y, al proporcionar *instrumentos de conocimientos* diferentes, permitan, a la vez, orientar otras acciones y políticas educativas.

Para sustentar esta suposición me detendré en dos cuestiones íntimamente vinculadas. Por un lado, discutir la *concepción de investigación* en la que estamos pensando y, por otro lado, cómo las prácticas de investigación podrían desestructurar cierto núcleo problemático del *quehacer escolarizado* (incluido el nivel universitario).

En cuanto a la *concepción de investigación* no es este el lugar para hacer un desarrollo teórico metodológico amplio. Sólo diré, en principio que ella depende de la *concepción de la vida social* que tengamos. Es decir, del posicionamiento teórico desde el que entendemos “lo social” lo cual será orientador del enfoque y las estrategias metodológicas con que accederemos al conocimiento del mismo.

Por lo tanto, si reconocemos la tan mentada *complejidad* de la vida social/educativa, podríamos decir que la *investigación científica* se trata de un *proceso sistemático de conocimiento* basado en el esfuerzo por **relacionar** distintas dimensiones de una determinada *problemática* analizando los *procesos* se generan en sus *interacciones dialécticas y condicionamientos contextuales*. (Entre paréntesis, quiero aclarar que, al hablar de “científico”, aún cuando acuerdo con muchas de las críticas que se han realizado acerca de determinados modelos de “cientificidad”, considero que la modalidad sistemática/metódica/reflexiva/crítica abre esa posibilidad de conocer. Discuto

---

<sup>4</sup> Pierre Bourdieu (2000) Los usos sociales de la ciencia; Ediciones Nueva Visión; Buenos Aires; Argentina

con ello las posiciones relativistas que tanto han proliferado en los últimos, en algunos casos, apoyados en retóricas aparentemente atrayentes)

Si nos planteamos entonces, la *investigación educativa* como la intención de conocer determinados procesos que nos preocupa, supone, entre otras cuestiones, plantearnos un *trabajo intelectual* de análisis, de crítica, de confrontación de múltiples informaciones que posibilite construir un *objeto de estudio* en sus *interdependencias y relaciones históricas contextuales*. Para que se entienda, voy a apoyarme en un ejemplo que ha dado L. Vygotsky (1995)<sup>5</sup> criticando aquellos métodos de análisis que, para estudiar los “*complejos conjuntos psicológicos*” los “*descomponen en sus elementos*”. Es lo mismo, dice, que quien quiera estudiar alguna propiedad del agua (por ej. por qué extingue el fuego) lo hiciera descomponiendo su composición química en hidrógeno y oxígeno. Descubrirá con sorpresa que el H. arde y el O. alimenta el fuego. Es decir, ninguno de los elementos posee las propiedades del todo y cada uno de los cuales posee propiedades no presentes en dicho *todo*.

En síntesis, estos análisis *atomizadores* llevan a generalizaciones de escasos aportes al conocimiento de las *complejas y contradictorias realidades sociales*. Por lo tanto, **la investigación supone la difícil tarea de pensar dialécticamente** que es como decir, analizar en sus *relaciones y transformaciones mutuas* el conjunto de procesos que se ponen en juego en determinada problemática socioeducativa que pretendemos conocer.

Si esto es así ¿qué implica la coexistencia de la investigación con las prácticas de enseñanza/de formación docente? A modo de otra hipótesis de trabajo dejo planteada para su discusión, la idea de que *las prácticas de investigación* –en este esfuerzo por los *análisis críticos relacionales*- posibilita desestructurar un núcleo clave de fuerte presencia en lo que podríamos plantear como un *modo de pensar escolarizado*. Me refiero a la tendencia -lo que no quiere decir que haya excepciones- de un *modo de pensar disociador/ dicotomizador*, configurado desde una lógica que fragmenta, simplifica, reduce el mundo social. Una lógica que podemos vincular, también, a una larga tradición de la investigación social caracterizada por esta *concepción dualista o binaria* (hombre/naturaleza; materia/espíritu; mundo físico/mundo espiritual) que se expresa en lo he denominado “*lógicas disyuntivas de investigación*” (E. Achilli; 1994)<sup>6</sup> y que ha ido -y va- cristalizando en *modos de pensar dualista*. Una *lógica fragmentaria/disociadora* que, si bien adquiere ciertas particularidades en las prácticas escolares (incluida la universidad)<sup>7</sup>, podríamos decir que ha socializado las prácticas y pensamientos cotidianos en genera. En tal sentido, resulta esclarecedor el planteamiento de Gramsci, recuperado en el epígrafe.

De ahí entonces, la importancia de incorporar los instrumentos y las lógicas de pensamiento relacionales que suponen los procesos de investigación integrales, dialécticos cuando están abocados a la construcción de objetos de estudios contextualizados, historizados que rompan con autonomizaciones que lo parcialicen.

---

<sup>5</sup> Lev Vygotsky (1995) Pensamiento y Lenguaje; Ediciones Paidós; Barcelona

<sup>6</sup> E. Achilli (1994) Las diferentes lógicas de investigación social. Algunos problemas en la complementación de estrategias múltiples; 1era. Jornadas sobre “Etnografía y Métodos Cualitativos”; IDES; Buenos Aires; Junio 1994

<sup>7</sup> En otro trabajo he mencionado como este *modo de pensar no integral* cala los procesos de aprendizajes. E. Achilli (2000) “*Aprendizajes y practica docente*” en Ensayos y experiencias; Ediciones Novedades Educativas; Buenos Aires

## 2. INVESTIGACION Y ENSEÑANZA EN EL CONTEXTO DE LAS POLITICAS NEOLIBERALES. EL SENTIDO DE LA EDUCACION PÚBLICA

Nos habíamos planteado como un segundo interrogante ¿qué supone, en el contexto de las políticas neoliberales, esta expansión de las *prácticas de investigación educativa* en su vinculación con las *prácticas de enseñanza/formación docente*?

Quisiera compartir con Uds. la enunciación de una última hipótesis de trabajo para ponerla en discusión. A mi entender, en el contexto de las políticas neoliberales, esta expansión que se ha dado de la investigación en los distintos niveles educativos, se vincula –de un modo tendencial- a los ataques que se vienen dando a la *educación pública* produciendo una banalización tanto de la investigación como de los procesos de enseñanza (acá, cuando digo *pública* digo *estatal*, y en ello la obligación del Estado de garantizar el derecho a la educación y, por lo tanto, la expresión carece de los eufemismos instaurados al hablar de “gestión pública”/ “gestión privada”).

Para argumentar tal planteamiento podríamos remitirnos a distintos procesos que se están dando de profunda modificación sociocultural de la educación pública (por ejemplo, la especificidad que adquieren estas políticas de investigación a nivel universitario, con los mecanismos de “incentivación”, de las lógicas basadas en “proyectos”, de los criterios de presentación y evaluación de los mismos, etc., etc.). No obstante, sólo destacaré algunos puntos que por sí habla del sentido sociopolítico que, en este campo, adquiere la ofensiva neoliberal. Por un lado, es importante considerar *la concepción de investigación* en las que se sustenta. Por el otro, las condiciones que se brindan para un desarrollo serio tanto de la investigación como de la enseñanza.

Teóricos muy destacados de las reformas educativas en América Latina vienen planteando desde hace más de una década que la *investigación* entendida como *construcción de “nuevos” conocimientos*, por los costos que implican, debe dejarse en manos de aquellos países que posean recursos. A nosotros nos queda limitarnos al “uso del conocimiento disponible”.

Por lo tanto, se impulsan los estudios “rápidos” y de inmediata aplicabilidad en temáticas que, desde luego, surgen desde las “agendas” propuestas por distintos organismos internacionales. No estoy diciendo que no sean necesarias investigaciones ligadas a la resolución de las problemáticas socioeducativas que nos circundan (gran parte de mi experiencia de trabajo está referida a un contacto directo con los problemas que plantean las escuelas, los/as maestros/as, las familias). Estoy discutiendo el empobrecimiento que ello significa tanto a nivel de los conocimientos que se pueden producir en cuanto avances científicos, en cuanto a la autonomía que ello requiere, como a la incidencia que estas concepciones tienen, por supuesto, en las lógicas de producción de estos conocimientos “pragmáticos” (lineales, empiristas)

Desde luego que tal concepción se relaciona con las condiciones de “ajuste” de la educación pública, incluido los centros de investigación (como Conicet o las presiones para que en las Universidades Públicas no figuren presupuestos destinados a sueldos de investigadores de carrera –destruir líneas de investigación con la imposición de las modalidades de “proyecto”). No es difícil imaginar como tales ajustes limita y cómo repercute en los procesos de investigación realizados en los intersticios de los tiempos libres y en las posibilidades que resta para un proceso profundo, complejo de reflexión que permita una *construcción integral, relacional, contextualizada de cualquier objeto de estudio*.

Estas situaciones, en la medida que banalizan –como decíamos anteriormente- la complejidad que suponen tanto los procesos de investigación como los procesos de enseñanza y aprendizajes, me parece que podríamos interpretarlas como parte de lo que he denominado un *proceso de “plebeyización” de la educación pública*, tomando prestado la categorización que realizara Bertold Brecht (E. Achilli; 2001)<sup>8</sup>. Es decir, un proceso que no tiende a democratizar la investigación, sacándola de los círculos de elite académica como podría entenderse (e incluso han argumentado los intelectuales del neoliberalismo) sino, más bien, a su trivialización.

Para finalizar, no quisiera dejar la impresión de deslegitimación de todos los intentos que hacemos en la construcción de conocimientos. Todo lo contrario, creo que no obstante estas condiciones, las experiencias que se desarrollan en los distintos niveles educativos, son fuertes expresiones de otra tendencia que apunta a fortalecer a la escuela pública en lo mejor de su tradición. Esta misma reunión y muchas de los procesos que maestras/os, profesores/ras, estudiantes ponen en escena permanentemente son garantías para no quedar colonizados en falsas retóricas que apuntan a la desestructuración de la escuela pública.

---

<sup>8</sup> E. Achilli (2001) *Escuela Pública hoy (de fragmentaciones sociales y “políticas identitarias”*; Panel; II Jornadas de Investigación en Educación; Facultad de Ciencias de la Educación; Universidad Nacional de Córdoba; Córdoba 22 y 23 de noviembre de 2001