

**MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN
SECRETARÍA DE PROGRAMACIÓN Y EVALUACIÓN EDUCATIVA**

***SEMINARIO COOPERATIVO PARA LA TRANSFORMACIÓN
DE LA FORMACIÓN DOCENTE***

Primera reunión.

Buenos Aires, 9 al 13 de diciembre de 1997.

031087
Fall
377.8
12

"INVESTIGACIÓN EDUCATIVA Y PRÁCTICA DOCENTE"

**Ricardo Baquero
Beatriz Uralde**

VERSIÓN PRELIMINAR PARA LA DISCUSIÓN

Diciembre de 1997

INVESTIGACIÓN EDUCATIVA Y PRÁCTICA DOCENTE

- Introducción

Se ha perfilado que la razón de ser de la investigación hace a la emergencia de situaciones que se consideran susceptibles de constituirse en objeto de análisis sistemático. El **momento de problematización**, en tanto que reconocimiento que los conocimientos y saberes que se poseen pueden o deben ser reconstruidos a la luz de nuevas situaciones, es el **principal movilizador de la investigación**.

En otro lugar, nos hemos referido a algunas nociones básicas que posibilitan definir en un sentido amplio a la investigación, así como algunos rasgos que le son inherentes, y hasta cierto punto necesarios, para otorgar a la actitud indagatoria un carácter investigativo. (véase Documento "La investigación en educación")

Pareciera conveniente, a fin de posteriormente introducirnos más específicamente en la relación entre investigación y formación docente, apuntar algunas ideas sobre la **finalidad** de la investigación educativa.

- ¿Para qué investigar?

La **investigación educativa** se propone la construcción de nuevos conocimientos sobre las concepciones, procesos y prácticas que subyacen al accionar educativo.

La riqueza de la actividad investigativa radica en constituirse en un proceso analítico lo más acabado y sistemático posible, de los elementos que entran en juego en la conformación de una situación o problemática dada.

Su potencialidad está dada por el hecho de que si bien no se convierte **por si misma** en medio de su resolución o de planteamiento de nuevas concepciones y prácticas es evidente que un mayor y mejor conocimiento de sus características, causas, efectos y condiciones en las que opera, es una condición válida para la generación de propuestas tendientes a su modificación.

- ¿Desde qué perspectiva encarar la investigación?

Introducir la discusión en torno a la finalidad o propósitos que persigue la investigación remite necesariamente al carácter que se le otorga.

Antes de adentrarnos en este carácter, aunque sea brevemente, no podemos dejar de señalar que las publicaciones y documentos sobre la investigación educativa que se ha producido en la Argentina, muestra que la misma ha sido concebida y desarrollada desde las diferentes enfoques teóricos y bajo distintas perspectivas metodológicas. Derivándose -siempre implícita aunque a veces no explícitamente- de determinadas concepciones de educación y enseñanza que a su vez se desprenden de concepciones más globales que la enmarcan y le otorgan su sentido y especificidad.

Las explicaciones del papel que le cabe a la educación en los procesos y prácticas sociales en los que se gesta y desarrolla, así como aquellos más específicos del acto propiamente educativo, se desprenden de enfoques paradigmáticos alrededor de los cuales gira la discusión en torno a estos aspectos.

Si entendemos por paradigmas a las “realizaciones científicas universalmente reconocidas que, durante cierto tiempo, proporcionan modelos de problemas y soluciones a una comunidad científica” (Kuhn, 1988), pareciera pertinente recomendar, para la iniciación y desarrollo de propuestas de investigación, un acercamiento a la bibliografía que ilustra sobre los que han marcado el desarrollo de la investigación educativa y de los distintos componentes que entran en juego para su viabilidad y/o limitaciones interpretativas.

La “puesta en mira” de estos componentes puede coadyuvar a la búsqueda de acercamientos conceptuales y metodológicos que den mayor cabida a la explicitación y análisis de las situaciones problemáticas que emergen permanentemente en todo proceso y prácticas sociales, de lo cual no escapa la formación y el ejercicio docente.

Al respecto, aunque sea muy sintéticamente podemos señalar que a través de la investigación educativa se ha producido un avance considerable en el rescate y generación de elementos conceptuales y metodológicos, que han permitido ahondar en la forma en como aspectos globales de la sociedad inciden y dan cuerpo a la educación formal.

Así se ha recurrido al aporte de distintas disciplinas para la formulación de **explicaciones en torno a la incidencia de las determinaciones sociales** - tanto de índole estructural como superestructural - en el quehacer educativo, develando los mecanismos específicos que se ponen en juego para dar a la educación, y más específicamente a los procesos escolares, su particular inpronta y función social.

Por otra parte, cobran cada vez mayor fuerza las investigaciones que, retomando los avances producidos por la línea de indagación antes descripta, se proponen una mirada analítica de los **procesos sociales que suceden al interior de la cotidianeidad de las instituciones escolares** y que son los que le dan vida propia a través de las formas específicas en que en cada ámbito se entrecruzan y articulan los procesos sociales con los educativos y no educativos.

Aquí se proponen tanto ahondar en la manera concreta en como se configura la organización y el funcionamiento escolar, como destacar el papel que les cabe a los sujetos involucrados en el accionar educativo en la resignificación de los aspectos normativos del mismo.

Nos hemos referido a estas dos tendencias ya que, aunque no son únicas ni antagónicas, sirven para ilustrar la distinción entre una investigación que se nutre de enfoques, conceptos, técnicas o métodos de las distintas disciplinas para abonar al conocimiento de los problemas educativos, de otra que - sin rechazar estos aportes - se centra en la indagación de los problemas específicos que resultan de la práctica educativa.

En este sentido, los aportes de una y otra línea analítica si bien pueden apelar a distintos recursos, o poner el énfasis en uno u otro aspecto para abordar e interpretar los problemas educativos, no son excluyentes en tanto arrojan miradas que conjugadas potencian análisis más abarcativos y por ende con mayor fuerza explicativa.

Ante realidades tan crecientemente heterogéneas, crecientes y cambiantes como lo es la educativa, ante procesos que tienen una impronta multifacética, acordamos en reconocer las ventajas que tiene para la construcción de nuevos conocimientos sobre esta realidad y procesos “un abordaje metodológico múltiple predominantemente - pero no únicamente - cualitativo y, en particular interdimensional” (Ibarrola, 1991)

Paralelamente al desarrollo de las miradas investigativas como las ejemplificadas, se ha suscitado un debate - no siempre explícito - en torno a si el carácter de la investigación educativa ha de ser básicamente diagnóstico o si en cambio debe estar abocado a la generación de propuestas para la resolución de situaciones problemáticas, derivándose de esta última postura una que enfatiza el papel de la investigación como productora de insumos para la toma de decisiones.

Si bien es evidente que en todos los casos se apela a la necesidad de construcción de nuevos conocimientos o a la generación de nuevas formas de aplicación de los ya existentes, “la diferencia es de énfasis. En el primer tipo el acento se coloca en la creación de conocimientos, mientras que en el segundo lo central es el problema a resolver mediante la investigación” (Llomovatte, S., 1992)

En torno a esta discusión cabe destacar que si bien a través del desarrollo de la investigación se ha avanzado en el análisis de los principales problemas que aquejan al accionar educativo y las políticas que lo sustentan, se perciben **algunas limitaciones** o vacíos, dos de los cuales vale aquí consignar:

- 1) su **aún incipiente incidencia sobre la gestación de estrategias innovadoras o en la formulación de propuestas alternativas** a los problemas que le ocupan.
- 2) su **dificultad para vincularse con la cotidianeidad de los sujetos que construyen la realidad educativa** y, consecuentemente, de constituirse en recurso válido al que se puede apelar en dicha construcción.

Estos planteamientos llevan a preguntarnos más específicamente sobre la finalidad de la investigación educativa en relación a la formación y práctica docente.

En el siguiente apartado abundaremos en esta relación, por ahora podemos apuntar a que pareciera que **la apelación a una actitud investigativa por parte de los docentes no hace necesariamente a la idea de formar investigadores en un sentido estricto, sino a la potencialidad que tiene la recurrencia a los aportes de la investigación educativa**, en las distintas acepciones señaladas anteriormente, para el desarrollo de una mirada sistemática y posiblemente diferente de sus prácticas formativas y laborales.

- La relación entre la teoría y la práctica

Existe una tendencia en el ámbito educativo, como sucede en todos los ámbitos que atañen a las ciencias sociales, de establecer una **dicotomía entre las actividades teóricas y las prácticas**. En el caso de la actividad docente adjudicándole a las primeras un carácter de fuente de principios que habrán de dirigir y ser aplicables, y a las segundas un carácter de emergencia de la multiplicidad de tareas y situaciones que se le presentan cotidianamente al docente y que resuelven a través de acciones y toma de decisiones concretas. Pareciera entonces establecerse una brecha entre el “deber ser” y “el ser” de la práctica docente.

Al respecto pareciera conveniente establecer dos situaciones. En primer lugar, **la producción teórica emana de distintas formas de concebir la ciencia**, así como los distintos posicionamientos teóricos de la investigación, como ya hemos visto (véase Doc. “La investigación en educación”), emanan de enfoques paradigmáticos que hacen a formas particulares de concebir el mundo y por ende los problemas educativos.

En este sentido se puede hablar de “herencias” analíticas que definen lo que es relevante o no, lo que es susceptible o no de ser analizado. Por eso hay que tener cuidado en que el “se sabe” no sea un supuesto que se transforme en un obstáculo epistemológico, ya que el predeterminar el análisis de espacios “donde mirar” y de qué cosas “deben” suceder (Ezpeleta, J., 1987) imposibilita la generación de nuevos conocimientos particularmente en situaciones o problemáticas cuya conformación aparece como novedosa.

En segundo lugar, la realidad social no está dada solamente por hechos materiales y concretos sino también está construida por significados y representaciones, por la particular forma en que los sujetos sociales perciben, entienden e interpretan la multiplicidad de elementos que hacen al mundo social y cultural al que pertenecen. Apuntamos esto para destacar que si la realidad social no es algo que exista y pueda ser conocido con independencia del que quiera conocerla, entonces **la generación de aportes teóricos no escapa a determinadas condiciones de producción**.

Siguiendo el mismo razonamiento se puede sostener que **no hay actividad práctica en la que no se encuentren subyacentes concepciones y orientaciones teóricas**.

Un ejemplo aportado por Carr y Kemmis (1988) permite dar cuenta de que sería erróneo plantear que en materia educativa todo lo teórico es no práctico y que todo lo práctico es no teórico. “Los maestros no podrían enseñar sin una cierta medida de reflexión acerca de lo que hacen (es decir, sin una teorización), como los teóricos tampoco podrían producir teorías sin entrar en el tipo de prácticas específico de su actividad. Las “teorías” no son cuerpos de conocimiento que puedan generarse en un vacío práctico, como tampoco la enseñanza es un trabajo de tipo robótico/mecánico, ajeno a toda reflexión teórica”.

Así, aparece un **carácter dialéctico en la relación entre teoría y práctica** y sobre este carácter se puede insistir al hablar de la relación entre investigación educativa y la formación y el ejercicio docente.

Aquí de lo que se trata es de "cerrar el hiato entre lo teórico y lo práctico no será cuestión de mejorar la eficiencia práctica de los productos de las actividades teóricas, sino mejorar la eficiencia práctica de las teorías que los enseñantes utilizan para conceptualizar sus propias actividades" (Carr y Kemmis, 1988).

En este sentido la **actividad investigativa** es un camino rico que **posibilita al docente generar y sistematizar nuevos conocimientos que le permitan una aprehensión crítica de las concepciones en las que se sustenta su formación y trabajo profesional así como las estrategias pedagógicas específicas que desarrolle para encarar la emergencia de situaciones problemáticas.**

Aprehensión que se constituye en un paso necesario para la evaluación de sus alcances y limitaciones, así como de la necesidad y/o pertinencia de implementación de determinadas intervenciones didácticas de acuerdo a los contextos particulares en que se desarrolle su práctica.

En síntesis, la investigación 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 sus aspectos teóricos y prácticos se nutren y enriquecen mutuamente.

Es evidente que en un proceso como este el docente asume un rol protagónico en cuanto recupera su experiencia y conocimiento como parte fundamental, como insumo necesario, de la actividad de investigación.

- La docencia y la investigación

A la luz de lo tratado en el punto anterior, la articulación entre estas dos actividades puede resultar más problemática que lo que dejan insinuar usualmente los proyectos que promueven su tratamiento poco discriminado.

Dar por supuesto que las actividades de investigación deben formar parte del perfil profesional docente no sólo sienta una posición sobre la concepción del rol. En muchas ocasiones, y de modo implícito, define a su vez condiciones institucionales, necesidades de formación específica, articulaciones intra e interinstitucionales cuando no cambios en las condiciones laborales del propio ejercicio de la docencia.

Lejos de poder sistematizar los problemas de la articulación entre estas actividades en el cotidiano de nuestras instituciones, intentaremos por lo pronto avanzar en ese sentido proponiendo ciertos **puntos de discusión.**

Los puntos propuestos se encaminan a poder analizar las experiencias efectuadas a la luz de ciertas advertencias críticas que se han formulado desde muy diversos ámbitos.

En principio se advierte que las articulaciones entre docencia e investigación se han planteado en tres planos diversos:

- 1) en el nivel **institucional**
- 2) como actividad **formativa**
- 3) como actividad inherente a la **docencia**

Desde ya que los tres planos pueden superponerse, y de hecho lo hacen, tanto en lo que hace a la implementación concreta de experiencias como a la expresión ideal de articulaciones posibles; baste recordar los planteos y experiencias de Talleres de Educadores de Rodrigo Vera con su concepción particular de "investigación protagónica" y capacitación docente (véase Vera, R. 1988).

1) Con respecto al nivel institucional puede plantearse que es la institución educativa (sea la escuela o el instituto formador en nuestro caso) quien debe desarrollar actividades de investigación de un modo complementario a las actividades docentes. Esto no significa necesariamente que tales actividades se hallen enhebradas con las actividades de docencia.

Es decir, tal postura no implica la necesidad de que los docentes desarrollen simultáneamente actividades de docencia e investigación. Si en cambio **que sea la institución quien posea un Área de investigaciones** cuya producción de conocimientos, si bien articulada, aparezca diferenciada de las actividades de docencia.

Esto trae a su vez la posibilidad de concebir su articulación no sólo intra-institucional sino inter-institucional.

2) Como vimos, puede también concebirse la relación entre investigación y docencia por su carácter **formativo**. Desde esta perspectiva se considera que el docente en formación debe tomar contacto con elementos de metodología de investigación educativa. Este contacto con elementos de metodología puede tomar formas muy distintas. Desde la preparación para realizar alguna experiencia concreta de investigación a la aprehensión crítica de los resultados de investigaciones relevantes.

Según esta perspectiva el beneficio de tal aproximación se lo encuentra en la medida en que:

- aproxima al docente a un **conocimiento de los procedimientos de la investigación educativa**, ayudando a la discriminación o delimitación de problemas, a la formulación de hipótesis, etc.

- promueve **actitudes de indagación**.

- permite una **toma de conciencia** y una mirada crítica sobre los **procesos de producción de conocimiento** que permitan tanto una evaluación y apropiación crítica de investigaciones ya efectuadas, como la construcción de conocimiento nuevo.

- en los casos en que la actividad pudiera centrarse sobre la **propia práctica** trae la posibilidad de una **revisión crítica** de la misma; tal revisión estaría ordenada por los procedimientos específicos adquiridos.

3) Como señalamos, puede considerarse que la articulación docencia-investigación debe o puede operar sobre el diseño de la **propia actividad docente** (sea sobre la actividad de los formadores o sobre la de los docentes en ejercicio en otros ámbitos).

Desde esta perspectiva se considera que el perfil del docente debe contemplar las actividades de investigación educativa. En esta dirección se ha señalado:

- que la tarea de investigación es **inherente** a la actividad docente en tanto se pretenda darle un carácter profesional y no meramente "técnico". En tanto profesión, entre otros atributos, (véase por ej. Carr, W. y Kemmis, S. , 1988) implicaría un dominio de lo "tecnológico" sobre lo meramente "técnico", es decir un dominio tanto de las alternativas efectivas de acción frente a situaciones diversas como de los supuestos y criterios que subyacen a dichas alternativas y al diagnóstico de las situaciones.

- puede concebirse que aún considerando deseable que se desarrollen actividades de investigación y docencia, la actividad investigativa no resulta inherente sino **complementaria** a la docencia. Es decir no definiría su condición profesional sino que dotaría de herramientas valiosas, oportunidades de producción diferenciadas, promoción de actitudes, etc.

Dentro de las perspectivas críticas de esta intención de considerar a la actividad de investigación como una de las esenciales al quehacer docente, se ha visto en ella un intento por recuperar algo del perdido status de la docencia esta vez asociado no sólo al supuesto prestigio de los investigadores sino al del carácter intrínsecamente innovador que esta actividad poseería. La categoría de "cambio" o "progreso" resulta cara a la concepción moderna de la docencia (Pasillas Valdez y Serrano Castañeda, 1990).

A su vez se ha indicado que una discriminación insuficiente de las particularidades de las actividades de investigación y de docencia pueden llevar a descuidar la rigurosidad de ambas. Incluso se ha planteado que llevan a cierto modo lógicas de sentido inverso (Pasillas y Furlan, 1989).

Aunque tal cuestión es obviamente opinable merece ser atendida, por cuanto los efectos de la prédica por difundir la idea de un docente-investigador como el paradigma del docente profesional ha tenido en ocasiones efectos paradójales.

Lo paradójal estriba en que el discurso que reivindica a la investigación como inherente a la actividad docente pretende de este modo prestigiarla, dotarla de herramientas que la jerarquicen. Sin embargo en la práctica, dadas las condiciones institucionales de formación y desempeño laboral, (condiciones que impiden por lo pronto tanto la formación como el desempeño sistemático de estas actividades) **este discurso puede operar como un devaluador más de la propia práctica** ya que suma otro saber a la larga lista de los que el docente debería tener y no posee. Suma por tanto prescripciones a su desempeño, se encuentren o no medios para concretarlas.

Por otra parte, como se indicó, tal intento de prestigiar la actividad docente pasa, paradójicamente, por una actividad cuya inherencia a la profesión docente es por lo menos discutible.

Es por ello que en coherencia con los lineamientos del Programa de Transformación de la Formación Docente creemos que no debe perderse la **perspectiva institucional** para comprender los sentidos diversos que puede cobrar la articulación entre docencia e investigación, sea que se la pondere por su carácter **formativo** o por sus relaciones de **inherencia o complementariedad**.

Retomando lo visto sería una visión alternativa no ponderar la actividad de investigación como un saber intrínseco al ejercicio profesional, y por tanto un atributo de la formación del docente sino, en principio, considerarla como una modalidad de trabajo organizada y promovida por la institución educativa, para cuya consecución dispone de las estrategias y recursos necesarios.

No se pretende eludir la discusión previa, ni ignorar la necesaria articulación de la actividad docente y de investigación, sólo es nuestra intención dejar explícita una tensión muchas veces subyacente entre los elementos señalados. Simplemente creemos que la lectura institucional del problema nos aproxima más al diseño de estrategias generalizables para construir efectivamente la articulación deseada.

- El problema de investigar la propia práctica

El planteamiento de este problema supone parte de los aspectos tratados en los puntos anteriores. Es decir, se entretajan aquí las concepciones presentes sobre las relaciones teoría-práctica y las características que se atribuya deba guardar la articulación entre la investigación y la docencia.

Convendría no obstante situar la cuestión en la cotidianeidad del quehacer docente. De esta manera debe ponderarse la característica particular de la práctica pedagógica y de la producción de saberes que se constituyen sobre ella.

- La noción de práctica

Como ya advertimos parcialmente, en las afirmaciones acerca de que el docente debería constituirse en un investigador de su propia práctica, puede encontrarse la **noción de “práctica”** utilizada en diversos sentidos.

Por una parte, puede concebirse “lo práctico”, por oposición a “lo teórico”, como lo **empírico**. Se delimita así como el ámbito de la experiencia y la casuística por oposición al de las formulaciones teóricas o no concretadas.

Por otra parte se ha señalado que el carácter “práctico” de la práctica pedagógica se liga a la necesaria toma de decisiones, la **presencia de juicios prácticos** que esta involucra.

A tal punto puede cobrar fuerza esta idea que de algún modo permite vertebrar alrededor de ella toda una teoría de la enseñanza (véase Carr y Kemmis, 1988). En este caso la investigación de “la práctica” se refiere a no olvidar su carácter práctico, y por tanto a definir incluso un marco conceptual específico que, en el caso de estos autores, abona la decisión de inclinarse por la investigación acción como la metodología de trabajo más adecuada.

Ambas significaciones del concepto de práctica, que por otra parte están lejos de agotar los matices de su uso, se entrelazan habitualmente. De este modo queda enfatizado, en la intención de que el docente se torne “investigador de su propia práctica”, el **interés por recuperar la experiencia concreta del quehacer docente y la necesidad de legitimar los procesos de toma de decisiones.**

La intención expresada en el último párrafo parece difícilmente cuestionable. Sin embargo existen algunos puntos a tratar en la medida en que la interpretación de este planteamiento llevara a considerar que el docente debiera convertirse en investigador, en sentido estricto, como la única manera de concretarla. Valen en parte los comentarios hechos en el punto anterior que no reiteraremos.

No obstante intentando ser fieles a la premisa de encontrar fértiles los intentos de investigar la propia práctica se advertirá un problema recurrente: **el hecho de delimitar esta práctica.** Hay que centrarse sobre el análisis del rol? Sobre los contextos de comunicación del aula? Sobre las políticas curriculares? Sobre las estrategias didácticas particulares de las áreas? Sobre la vida institucional? Sobre la lógica de gestión y administración del sistema?

- Algunos puntos críticos

Destacaremos sólo algunos de los puntos sobre los que ha existido una mirada crítica a fin, insistimos, de poder avanzar en su análisis y discusión.

Por una parte se ha señalado el **riesgo de una reivindicación ingenua de la práctica.** Es decir, la creencia, ya analizada, de la posibilidad de un encuentro a-teórico o pre-teórico con una “empiría” que, por otra parte, se dejaría leer con más fidelidad cuanto menos carga teórica o conceptual se viera involucrada.

Por otra parte no parece de fácil resolución lo que en el Documento anterior hemos denominado el carácter simultáneamente **descriptivo/explicativo y prescriptivo/normativo** de la propia práctica pedagógica y de los saberes producidos sobre ella.

La urgencia en la resolución de lo cotidiano puede llevarnos a aquella “mirada ingenieril” descrita por Apple y King (1985) y a un desprecio por comprensión más profunda de la lógica que subyace a los procesos que se pretende modificar. Paradojalmente, una vez más, correríamos el riesgo de producir lo contrario a lo buscado.

Otro punto crítico que suele ponderarse es la **confianza algo exagerada** en que ciertas **herramientas metodológicas** colaboren en la solución de los problemas presentes en la actividad docente cotidiana.

El problema presenta muchas facetas diversas. Lo que aparece como argumento principal es la **complejidad creciente y específica que poseen los diversos campos involucrados.** Tanto vale la observación para las diversas disciplinas que atacan los procesos educativos, como para las prácticas de investigación y desde ya para el ejercicio de la propia docencia.

Aunque algo extensa merece evocarse la siguiente cita de Ferry. Este autor indica: "Señalamos que la distancia no cesa de agrandarse entre saber y acción, investigación y práctica, a medida en que se desarrollan las ciencias humanas, que se traducen en una creciente diversificación de las investigaciones, la sofisticación de los lenguajes. A la inversa, las prácticas, deviniendo más complejas, totalizan y articulan funciones más numerosas: el docente, por ejemplo, enseña, anima, organiza, controla, orienta, selecciona..." (citado por Pasillas y Furlan, 1989).

Lo que el autor pretende marcar es la especificidad comentada en el punto anterior de la práctica investigativa y la práctica de la enseñanza. Pero cabe destacar cómo se insinúa que en cada disciplina donde existe un campo de investigación y un campo de prácticas, con los sentidos arriba señalados, se reproduce este problema de creciente distanciamiento.

Indudablemente es deseable que exista una red de vinculaciones efectivas que sin reducir las especificidades de las prácticas y de la producción de saberes respectivos garantice ciertas continuidades.

El temor, por tanto, se centra en considerar agotadas las necesidades de investigación en el campo educativo si se concretara esta "profesionalización" del ejercicio docente a través del desarrollo de una práctica de investigación centrada sobre su "propia práctica"; o, por otra parte, el riesgo de descuidar la necesidad de profundizar en las conceptualizaciones específicas de los campos involucrados en la misma enseñanza.

La indagación de la propia práctica es una cuestión deseable y tal vez inevitable del ejercicio de la docencia. Sólo se quiere advertir, como se adelantó en el punto anterior, que colocar excesivas expectativas para la solución de los complejos problemas de la enseñanza (y de algún modo de la investigación educativa) en esta variable trae algunos riesgos:

- Que pierda especificidad y complejidad el propio ejercicio de la docencia.
- Que de igual modo se trivialicen ciertos procedimientos de investigación.
- Que se deterioren aún más las condiciones laborales del docente en la medida en que, como ya lo indicamos, se genere una visión devaluada del ejercicio actual de su rol.
- Se desdibuje el carácter político-institucional del problema y se lo resignifique reduciéndolo a una cuestión de déficit en la formación de los docentes.

Podemos considerar la revisión de la propia práctica de la docencia, mediante algunos de los procedimientos de la investigación educativa, como una de las actividades de investigación en sentido amplio a ser desarrolladas. Lo que se advierte es la **necesidad de que tales actividades se vean contextuadas en una organización institucional**, que con sus propios recursos o por sus articulaciones con otras instituciones, de perspectiva global a las necesidades de investigación.

En suma las perspectivas analizadas permiten advertir que debería estarse atento a no descalificar las posibilidades de protagonizar las actividades de investigación por parte de los docentes, pero simultáneamente se debería demarcar con claridad:

- la articulación precisa que guardarán, en la vida institucional, las actividades de investigación y docencia.
- las condiciones necesarias para el desarrollo de actividades de investigación, no disimulando las deficiencias de organización ni las insuficiencias de recursos que presentan usualmente las instituciones.
- delimitar los tipos de investigación a emprender de acuerdo a la naturaleza de los problemas a atacar; de acuerdo con ello demarcar a su vez las pretensiones de generalidad, sistematicidad y novedad de la indagación que se inicie.

- Algo sobre las condiciones institucionales

Por la naturaleza de los problemas arriba expuestos y por la concepción que anima el PTFD, es el nivel institucional aquel que en definitiva resignificará o delimitará su régimen a las actividades a emprender.

Por lo tanto definir el lugar o los lugares de inclusión de la actividad de investigación obliga a situarse dentro de las tensiones arriba señaladas.

Creemos honesto dejar abierta la discusión de ciertos puntos que parecen ordenar los cursos de acción posibles en este terreno.

- Pueden y deben las instituciones formadoras producir conocimientos a través de la investigación educativa, sobre aquel abanico de áreas que parecen necesarias para la resolución de los problemas educativos (investigación didáctica por áreas, curricular, socio-educativa, psico-educativa, organizacional y administrativa, etc)?
- ¿Cuáles son las estrategias más adecuadas para impulsar las actividades de investigación teniendo en cuenta las posibilidades de interrelación hacia el interior y hacia el exterior de la institución propuestas en el PTFD?
- ¿La investigación educativa en los institutos formadores, debe tener un espacio institucional y un espacio curricular?
- ¿En caso de situar la actividad dentro de la propuesta curricular: se orientará a formar futuros investigadores o a introducir en el conocimiento de ciertos procedimientos y técnicas de la lógica investigativa que permitan evaluar o apropiarse críticamente de las investigaciones educativas efectuadas?
- ¿O la investigación será utilizada como un proceso para indagar y reflexionar sobre la propia formación?

- ¿Contamos con recursos? Es válido o viable el desarrollo de actividades de investigación con un carácter generalizado?

- ¿Cuáles serían los mecanismos institucionales más adecuados para articular las necesidades y productos de investigación con las posibilidades de acción efectivas desde el marco de áreas o cátedras que la emprendan?