

CAPÍTULO III

Reflexiones sobre la enseñanza y el aprendizaje de la investigación con docentes de nivel terciario, en el marco de la Carrera de Especialización en Investigación educativa de la CTERA.

María del Rosario Badano*
Amalia Homar**

La intención de este trabajo consiste en actualizar las reflexiones realizadas sobre la enseñanza y el aprendizaje de la investigación con profesores de nivel terciario de los institutos de formación docente de diferentes puntos del país, a partir del trabajo desarrollado como profesoras de la Carrera de posgrado: Especialización en Investigación Educativa (CTERA-Universidad Nacional del Comahue).

Se parte de identificar el contexto en el cual se instala la investigación en los institutos de formación docente y se avanza en el análisis de los aspectos de la complejidad de la enseñanza de la investigación y de la realización de tesinas.

En este trabajo se recuperan análisis y propuestas de documentos ya elaborados y el estado de debate y producción tanto al interior de la Asociación Gremial del Magisterio de Entre Ríos como por miembros de la Comisión de Formación Docente de la CTERA¹.

1. La investigación educativa y los Institutos de Formación Docente.

La reforma educativa impulsada en nuestro país a partir de la década del 90 incorporó dentro de sus dispositivos:

- a) La transferencia de los institutos a las provincias.
- b) La implementación de políticas de formación docente que significaron la reforma de los mismos.

A la formación inicial de la que históricamente se habían ocupado los institutos se incorpora dos nuevas funciones previstas en la ley : la capacitación, perfeccionamiento y actualización docente por un lado y promoción, desarrollo e investigación educativa por el otro.

La reforma promueve estrategias y propuestas en busca de su legitimación a partir de un discurso que instala la necesidad de "profesionalización" del docente, la "concertación" y la "autonomía".

Al nivel de desconcierto que desató la reforma en cuestiones organizativas y curriculares la lógica de la concertación funcionó como instancia de legitimación de las propuestas diseñadas en los organismos centrales con participación de los expertos, un ejemplo de ello fue el modo en que se instalaron los diseños curriculares de la formación docente.

El discurso de la "profesionalización" se asoció al de reconversión con un intento permanente del gobierno de avanzar sobre la carrera docente y flexibilizar las relaciones laborales. Apple lo denomina de descualificación efectiva del rol docente. Mientras el discurso profesionalizante supone ciertos niveles de autonomía en el trabajo de enseñar, se contradice con medidas tales como la generalización de exámenes de evaluación, la imposición de nuevas currículas estandarizadas y la exigencia a los institutos de producir capacitación e investigación

En este contexto el concepto de "autonomía" habiendo generado en la práctica dependencia de los organismos de control se instala junto a la idea de ubicar a los docentes como únicos responsables de los resultados.

* Profesora en Ciencias de la Educación. Magíster en Metodología de la Investigación. Docente e investigadora Universitaria y de nivel Terciario en Formación Docente. Miembro de la Escuela Marina Vilte CTERA. Profesora de la Carrera de Posgrado: Especialización en Investigación Educativa (CTERA, Univ. Nac. Comahue). E-mail: conradof@arnet.com.ar

** Profesora en Ciencias de la Educación. Docente de nivel Terciario en formación docente. Miembro de la Escuela Marina Vilte CTERA. Profesora de la Carrera de Posgrado: Especialización en Investigación Educativa (CTERA, Univ. Nac. Comahue). E-mail: lolyhomar@hotmail.com

¹ Comisión de Formación docente conformada por integrantes de diferentes entidades de base y coordinada por la Dirección de la Escuela Marina Vilte.

Para los institutos de formación docente la “evaluación” ligada a las ideas de eficiencia, eficacia y calidad, a través de la cual aumenta el control y el poder se transforma en sinónimo de “acreditación” tanto de las instituciones como de las carreras de formación docente que dictan.

La incorporación de la investigación a la formación docente desde una prescripción normativa y ausencia de política, genera desconcierto entre los docentes, lo que se traduce en que escasamente optan, los que quedan con horas en disponibilidad por los cambios de planes, por integrarse a dicho Departamento.

Si bien en este trabajo no se pretende explicar el proceso en que las políticas educativas de los 90 desataron en los institutos, Sirvent señala que “esta implementación -de la investigación -por decreto esconde problemáticas y prácticas de “obligar a investigar” en un contexto donde el protagonismo del docente es mínimo y prima, la así llamada, “bajada de línea”, la imposición de la investigación en “arenas” institucionales donde predomina una relación de poder caracterizada por la amenaza al no cumplimiento de una orden. Los espacios institucionales donde estos mecanismos de poder generan, un clima de miedo y de temor no son posibilitadores de los ámbitos de libertad necesarios para el desarrollo del espíritu cuestionador y problematizador propio de la actividad de investigación”.

En 1998 nos preguntábamos “¿Cómo instalar la investigación en instituciones que han vivido en un gran aislamiento académico y a las cuáles no se les ha garantizado las condiciones reales para desarrollarse en ese sentido?. Creemos necesario afirmar que siendo la investigación científica una actividad colectiva ubicada en el ámbito de la producción cultural y como tal, regida por diferentes tipos de instituciones, las condiciones de trabajo para el desarrollo de la misma adquieren un carácter determinante. Queremos señalar dos de ellas a modo de ilustración y que no fueron objeto de ningún esfuerzo ni de propuestas gubernamentales para solucionarlas. La primera de ellas, el aislamiento académico, la generación de las condiciones materiales de acceder a las producciones científicas en el ámbito didáctico y pedagógico; la disposición de los materiales científicos o saberes que les permiten acceder a los mismos. La segunda condición necesaria, es el tiempo de trabajo, la demora cultural que implica la adquisición de los saberes necesarios para llevar adelante un proceso de investigación científica o las condiciones materiales y culturales que harán posible su surgimiento.

“Más allá del valor que tienen los esfuerzos y/o excepciones individuales, era posible anticipar que la generación de proyectos iba a recaer en aquellas instituciones que tienen algún docente que también ocupa un lugar en la investigación en el ámbito universitario. Así la investigación en lugar de ser un factor de crecimiento académico, desde la perspectiva oficial, se convierte en un factor de exclusión”.²

Partimos de la idea de que la dinámica de la investigación científica en el plano educativo se vincula a los problemas de investigación que surgen producto de las necesidades derivadas de las articulaciones internas propias de un programa de investigación o también del trabajo didáctico o pedagógico que se da en las instituciones educativas; de la capacidad de advertir críticamente la situación en la que viven. El trabajo pedagógico en las instituciones educativas, en la medida que entra en el tamiz del análisis crítico desde el protagonismo activo de los educadores y los estudiantes, se convierte en un espacio generador de problemas de investigación y en estas condiciones el desarrollo de la misma adquiere un papel transformador.

La investigación en la formación docente es una práctica necesaria para transformar la formación de grado; requiere de la construcción de una cultura académica y dinamismo cultural que incluya producción de conocimiento, circulación y distribución de los mismos; lectura crítica, actualización permanente, espacios de reflexión y debate. No es una actividad que puede ser impulsada como una competencia individual sino que merece instalarse como una práctica colectiva y solidaria de trabajo intelectual y en la que se vaya enriqueciendo la historia institucional no exenta de compromiso ético y social. La posibilidad de generar “la reflexión sobre esta práctica, la capacidad para apropiarse críticamente de la producción intelectual externa al sistema y que comprenda la participación de los sujetos que se hallan comprometidos con la problemática que se estudia.

² Badano – Homar: Los institutos de formación docente. Entre el protocolo, la acreditación y el proyecto institucional. Cuaderno de Formación Docente N° 1 Escuela M. Vilte – Bs. As. Marzo 1999.

2. Proyecto de formación en investigación.

Desde el área de formación docente de la Escuela “Marina Vilte” de CTERA a partir de 1995 se comienzan a dictar en distintas provincias talleres que giran alrededor de la problemática de la cultura institucional y metodología de la investigación. En 1998 se organiza un curso de Posgrado en Investigación Educativa, que a partir del año 2000 se transforma en carrera de especialización. La propuesta fue creciendo y en uno de los principios centrales se señala que “en el campo de la investigación educativa, el docente debe modificar su situación de mero ejecutor y combatir la idea instituida en el imaginario social de que sólo los especialistas son los “habilitados” para investigar una realidad que en la mayoría de los casos es ajena a ellos”.

“Lo central de este proyecto, es capacitar y formar a los profesores de Institutos de Formación Docente, en Investigación Educativa, para que se apropien de herramientas teórico-metodológicas que les permitan analizar crítica y científicamente el campo educativo en todas sus dimensiones y con diferentes grados de participación. Pretende a su vez desarrollar y consolidar la revisión de la práctica educativa, generando una actitud reflexiva, crítica y transformadora de la misma”.

Con la apertura de las diferentes sedes y profesores que van y vienen desde diferentes puntos del país se socializa un conocimiento que no circulaba en las instituciones de formación docente y lugares donde la propuesta se materializa. Analizadas las primeras experiencias somos conscientes que llegaba hasta la instancia de la elaboración de un diseño, quedando por fuera la realización de todo el proceso de investigación. Si como sostiene Juan Samaja a “investigar se aprende investigando” y el proceso de investigación no es sencillo desarrollarlo autónomamente, se necesita de una interlocución que posibilite el intercambio y crecimiento, se promueve la realización de una segunda etapa de trabajo que implique la puesta en marcha de los diseños y por ende todas las problemáticas, vicisitudes y desafíos propios del proceso de investigación educativa.

En Entre Ríos se organiza “La puesta en marcha de los diseños de investigación”, una experiencia de alcance provincial que suma a los y las santafecinas iniciarse en la investigación con asistencia y tutoría académica y metodológica.

La dinámica predominante del trabajo, es sin duda la construcción social del conocimiento como instancia de trabajo que genera focos de debate y producción; análisis y construcción los conocimientos de manera colectiva y solidaria entre los diferentes miembros del equipo.

Las tutorías teórico-metodológicas fueron la modalidad de organización de la propuesta pedagógico- didáctica, articulación del trabajo de campo con la reflexión teórica. La ida y vuelta sobre el trabajo controla la tentación de la linealidad.

Se suma en el marco de la Carrera, la coordinación y dirección de los trabajos de tesina que los alumnos y las alumnas tienen que presentar como instancia final de la misma, para acceder al título. Se realizan las tutorías de acompañamiento a lo largo del proceso.

El proceso de enseñanza y aprendizaje

La antropóloga e investigadora Elena Achilli señala que mucho de lo que sucede en el quehacer investigativo, no resulta fácilmente “codificable” y por lo tanto es de difícil transmisión. Advierte a su vez sobre diferentes conjuntos tensionales que atraviesan a lo que denomina la “Pedagogía de la investigación”, y entre los que señala los siguientes:

- La tensión que supone apropiarse conceptualmente de las cuestiones metodológicas de los procesos de investigación y a la vez criticarlas y re-crearlas, inventarlas en el momento de su implementación
- La tensión imaginación y creatividad de quienes están aprendiendo a investigar:
- La tensión entre la idea de transmitir las dificultades y complejidades de un oficio, tendiente a evitar reduccionismos, simplificaciones en el conocimiento de procesos sociales, y a la vez no generar un permanente estado
- La tensión entre romper con los “empirismos” que puede llevar el trabajo de campo y la dificultad de construir tramas conceptuales que permitan integrar e interrelacionar la información.

En el hecho didáctico se produce la experiencia misma del conocimiento, que se aborda en esta etapa para intentar pensar lo que no se ha podido pensar, avanzar en la perspectiva de construcción de un problema.

Podemos relevar las siguientes problemáticas en el proceso de conocimiento siendo que merecen aún trabajo y reflexión:

1) Las docentes que asisten a nuestra carrera deciden asumir una práctica investigativa pero han desarrollado fundamentalmente una práctica “profesional” docente, en el lugar históricamente asignado de la “práctica” y generalmente asumido por ellas, el trabajo permanente con el “deber ser”, la norma y la prescripción modelan un modo de ver y actuar sobre la realidad educativa.

Es una tradición que se materializa en ritmos, relaciones, prácticas, a la que es posible enriquecer en la medida que se modifiquen tiempos, miradas, perspectivas que posibiliten otra construcción.

La mirada evaluadora sobre lo que se realiza y realizan otros, lo que está bien o está mal, si es correcto o incorrecto, tiene corto alcance para encarar este trabajo. Se tiene que realizar un tránsito entre una mirada binaria y detectar en las observaciones y/o descripciones, las tramas, lógicas y complejidades presentes, el advertir lo inédito, la multicausalidad en los viejos y nuevos problemas escolares.

Sin embargo la práctica docente y práctica pedagógica, señala Elena Achilli se desarrolla cotidianamente en determinadas y concretas condiciones sociales, históricas e institucionales, adquiere una significación personal y social e involucra una compleja red de actividades y relaciones que la traspasa, las que no pueden dejar de considerarse si se intenta conocer la realidad vivida por el docente. A lo que Gloria Edelstein agrega la dimensión histórica y contextual en tanto advierte que la comprensión de las prácticas de la enseñanza impone la necesidad de considerar algunas marcas del tiempo en su constitución.

La práctica docente –señala- es altamente compleja ya que se desarrolla en escenario singulares, bordeados y surcados por el contexto.

Gimeno Sacristán por otra parte indica en su ya clásica mirada sobre la pluridimensionalidad, simultaneidad, inmediatez, y fuerte dosis de implicación personal.

Agrega a las condiciones sociohistóricas e institucionales de lo anterior la dimensión subjetiva en tanta se trata de una práctica sometida a tensiones y contradicciones.

Es en este escenario complejo y lejos de ser binario donde el docente realiza su trabajo y se constituye como sujeto investigador en una invitación por redescubrirlo.

2) Una dificultad frecuente es acerca de cómo “problematizar” aspectos del área de interés o el tema que se constituye en una situación de incomodidad sobre la que se pretende avanzar en conocimiento. Cómo interrogarse sobre lo “dado”, cómo introducir preguntas del orden epistemológico a cuestiones que han sido siempre así, lo que no merece cuestionamiento. Generalmente los episodios de conflicto son “naturalizados”, “ordenados”, en las instituciones o escenarios de práctica de una cierta manera que suspende las posibles preguntas y que nos posibilita transitar “más tranquilamente” entre ellas. La tensión entre conocimiento e ignorancia no se torna tan evidente por lo que hay que trabajar la tensión que se establece entre el saber y el no saber, como se tiende el puente. El problema, el interrogante surge de algo que no está en orden en el presunto saber o por lo menos no se presenta a simple vista o explícitamente.

3) Ligado a lo anterior se suma la impronta positivista tan largamente analizada en la formación pedagógica argentina, las situaciones problemáticas las acompaña un juicio o postura asumida de por qué son así. Contribuye esta perspectiva a reforzar por una parte la idea de la “realidad como dado independientemente del sujeto” y por otra parte de verificación y constatación de los hechos.

Se considera que el trayecto realizado por los institutos no ha logrado la autonomía suficiente como para generar su propia problemática y por lo que más aún se legitima en tanto lugar de ejecución o de verificación, la producción si fue de otro lugar.

4) Sabemos que para conocer es necesario atreverse a mirar el revés de la trama, o intentar otras miradas posibles sobre los temas de interés, pero resulta que las preguntas que se realizan generalmente forman parte de una agenda construida históricamente no exenta de intereses políticos que ponen sobre la mesa algunos temas y omiten otros. Algunos temas se señalan como objeto de pre-ocupación docente pero que escasamente se avanzó desde ese lugar, ahora bien ¿Cómo salirse de los temas de agenda?, ¿Cómo pensar por fuera ...? ¿Cómo se discute el conocimiento disponible? Salirse de la agenda, de lo disponible, es avanzar en el cuestionamiento no de los temas sino la lógica que los instituye como problemas.

La formulación de preguntas nos lleva a repensar nuestro modo de enfrentarnos a la realidad social. Preguntarse por otros problemas es disputarle al pensamiento hegemónico el sentido de los mismos. Es por ello que advertimos que muchas de las preguntas a los problemas en general son del orden didáctico quedando atrapadas en este nivel; en el fondo se sabe bien que respuesta se modela o espera al final del proceso.

No es sencillo preguntar cuando hemos sido entrenados a lo largo del sistema educativo para responder. No es tan fácil abordar esta práctica del conocimiento como práctica de un preguntar que no esté seguro de antemano de algo cierto. No es sencillo tampoco avanzar sobre lo que se desconoce con la fuerza que se nos han impuesto en conquistar “lo conocido”.

Apelamos a un cambio y crecimiento de la criticidad del sector docente no a un cambio de estructuras externas.

5) La dificultad existente a la hora de transformar el tema en objeto de estudio, en objeto de conocimiento. Es habitual encontrarnos con la enunciación de una multiplicidad de objetos sobre un mismo tema, como también multiplicidad de intenciones-propósitos acerca del mismo. Se producen desplazamientos de objetos e intereses, se señala un hecho social como centro de interés pero en realidad ante la dificultad para focalizarlo, contenerlo en su complejidad, en los objetivos se alude a diversos temas que se consideran importantes y pasibles de ser estudiados. Esta multiplicidad no posibilita una relación densa y compleja en el campo problemático, sino que alimenta la dispersión.

6) La contracara se encuentra cuando al querer focalizar los temas se reducen de tal manera que la situación problemática desaparece. Hay que estar atenta y atentos ya que la pregunta corre el riesgo de cristalizarse, el recorte se torna arbitrario, “fija” la búsqueda, la “congela”.

El camino a trabajar reconoce el desafío de pensar lo que no está ordenado de manera lineal, la capacidad de identificar problemáticas y lugares móviles en una trama de lógicas y de las pretensiones que este juego de conocimiento sí posibilita.

Para preguntarnos se necesita de una imaginación abierta y romper con el espíritu conservativo que lucidamente nos advertía Bachelard.

El conocimiento científico –señala Samaja- pone en movimiento representaciones y conceptos y los confronta de manera crítica con las representaciones y conceptos imperantes en la sociedad.

La relación que establece el sujeto con la realidad descansa en diferentes supuestos culturales, epistémicos y políticos.

7) Un interesante trabajo pedagógico implica el poder precisar acerca de lo que se conoce, los supuestos sobre la problemática, las intenciones de búsqueda o las soluciones de las mismas. El trabajo con las pre-nociones resulta fundamental ya que las ideas previas se pueden cristalizar para mirar la realidad, obturando la construcción de nuevas miradas.

Estas pre-nociones, lo dado conceptualmente o son puntos de partida para re-trabajar o punto de llegada, que se convierten en hipótesis a confirmar. Situarnos en el umbral que deslinda aquello que está acabado, cual divisoria de aguas de lo desconocido que se encuentra en el devenir.

8) Asociar mecánicamente el proceso de investigación a la aplicación de un diseño, como si este instrumento necesario desde el punto de vista administrativo y nivel de síntesis de un momento determinado implicara *per se* un itinerario para el desarrollo del proceso de investigación. La banalización que se produce en muchas ocasiones es considerar que el proceso de problematización quedó clausurado en la pregunta y al diseño lo que le falta es “aplicar determinadas técnicas para el relevamiento de información”. Se cuele una cierta idea tecnológica y de racionalidad técnica de cómo llevar adelante el proceso.

9) En el trabajo con las categorías teóricas es frecuente la utilización del marco teórico, como exterior a la problemática, como corset, “marco deductivo” para mirar la realidad y no como herramienta que posibilita el análisis y provoca conocimiento. La cantidad de conceptualizaciones que instaló la reforma para nombrar y significar la realidad educativa conspiran con la posibilidad de poder utilizarlos para sospechar de ellos, se instaló un “nuevo orden” sin análisis previo, aunque quedaron dudas y espacios de resistencias.

Otra perspectiva ligada a la anterior lo constituye la utilización de categorías complejas que dan por sentado un sentido común y unívoco de las mismas.

Este tema desnuda, sin dudas las concepciones epistemológicas, teóricas y políticas. La manera de entender la teoría y la práctica presentes en el pensamiento y práctica de los docentes. La utilización de la teoría ligada frecuentemente al modelo científico-tecnológico con su racionalidad anticipadora aparece como un indicador de la necesidad de instalar la reflexión sobre estas problemáticas con los propios sujetos.

El trabajo intelectual sostenido promueve descubrir la potencialidad en el uso de los conceptos que no estén desde el punto de partida condicionando un orden pre-establecido.

10) Se insiste en la búsqueda de objetividad por parte de las alumnas, aquello que permite desechar la consideración subjetiva en el proceso de conocimiento que desvirtúe la neutralidad del dato.

La pretendida objetividad, también ligada a cierto positivismo ya señalado, oculta el problema histórico-político en la constitución de las problemáticas, se separa la actividad de producción. La teoría crítica justamente alienta la fusión de valores y conocimiento en ciencias sociales.

11) La experiencia de vida tal como señala Mills es la base para usar en la experiencia intelectual. Un interesante punto de partida es captar la experiencia y de allí poner a prueba en pensamiento y en ese proceso es que se realiza el trabajo intelectual. A la experiencia no hay que temerle, ni tampoco fiarse demasiado de ella. Evitar quedarse anclado en lo que nos pasa sensitivamente sosteniendo que los conflictos se revelan por sí mismos. La experiencia nos da la ocasión de hacer fructíferos los pensamientos.

12) La confusión habitual que se plantea entre la elaboración de un proyecto de investigación y un proyecto de desarrollo, entre apostar a objetivos de conocimiento y de transferencia al medio. Entre la dimensión del presente y el futuro, el conocimiento y la perspectiva política y las estrategias y acciones de transformación de la realidad. En la intencionalidad del estudio se presenta la perspectiva de conocimiento presente, la gestión o propuesta política ante los problemas que no constituyen en sí objetos de conocimiento. La demanda es tal que el diseño de políticas se impone como modo de resolución.

13) La consistencia epistemológica y metodológica de los problemas no queda solo a la relación y coherencia que se establece entre preguntas, objeto y objetivos, sino que se presenta también en la dimensión metodológica en cuanto a trabajo de campo, elaboración de instrumentos, selección de la muestra. Se presentan en los diseños una batería indiferenciada de instrumentos con el propósito holístico de captar lo real de la manera más completa posible –cómo si fuera posible-, se reitera lo de la multiplicidad de intenciones. Los instrumentos responden a las preguntas y adquieren validez y pertinencia solo respecto de ellas, tal como advierte Bourdieu la realidad no habla si no es el sujeto el que la interroga..

14) La utilización de herramientas e instrumentos de la recolección de información, en la que se vuelven a presentar las dificultades señaladas como ser confirmación de lo que conozco, linealidad de miradas, fragmentación de la realidad en aspectos tan mínimos en los que se pierde la complejidad de los problemas que se intenta estudiar.

15) El análisis de la información que implica la interpretación y descripción constituye otro cuello de botella. Es el momento en que los contenidos teóricos en relación con la información empírica se encuentran más implicados.

La "ilusión de la transparencia" que analiza Bourdieu en tanto los sujetos piensan que la realidad es lo que se ve, lo observable en esta instancia vuelven a resurgir las matrices positivistas en cuanto lo que dice el entrevistado es, de una manera patente y definitiva. Entonces la interpretación de los datos se simplifican en tanto se asocia lo que se dice con una conexión teórica preseleccionada.

Es cuando se hace "hablar" a la realidad a través de conceptos y perspectivas teóricas, éticas y políticas que se presenta la dificultad cuando la significatividad del informante se encuentra con la propia.

El proceso de análisis de datos tal como señala Gil Flores es la actividad más compleja, atractiva y oscura que requiere de cierto esfuerzo y dosis de pericia. Es un proceso singular y creativo y que está presente a lo largo de todo el proceso de investigación.

Las ideas teóricas, las expectativas del sentido común y los estereotipos juegan frecuentemente

un papel clave en esta instancia. La construcción de un argumento, descripción o fundamento de un problema plantea de un trabajo intelectual en el que están presentes el análisis, la relación, la síntesis de búsqueda, elaboración nuevos planteos.

16) La distancia que existe entre los que las docentes explicitan o elaboran y la posibilidad de escritura, de comunicación para que sea conocido, debatido, ingrese a tema de agenda. La ausencia de la práctica de escritura tantas veces analizada en el sistema educativo, encuentra testigos de múltiples dificultades en los docentes de nivel superior. En este momento se toma conciencia del uso del lenguaje y sus confusiones que instala en el contexto.

17) La elección de temas en los que se encuentran las docentes severamente implicadas presenta -de no ser proyectos de investigación acción- problemas en cuanto a la posibilidad de realizar un proceso de extrañamiento y autorreflexión que posibilite pensar y pensarse. El problema se desarrolla o avanza o transforma para tal como señala Goffman mostrar "lo familiar en lo extraño" o como plantea Garfinkel "lo extraño en lo familiar". La escasa experiencia en encarar procesos de investigación, en muchos casos, conspira contra ello.

18) La conciencia histórica de las problemáticas, su devenir en la constitución. La necesidad del trabajo de sospecha en el modo de nombrar, significar e instalar dimensiones de análisis. Se efectúan recortes como si fuera allí y así como se presenta el problema de manera ahistórica. Sin la dimensión tiempo y espacio que la constituye.

La propuesta pedagógica implicó un interesante proceso de ida y vuelta sobre las problemáticas y los proyectos, cada momento desató desafíos y puesta a prueba de destrezas particulares. Cómo suele suceder en educación al finalizar esta etapa se considera que los diferentes equipos están en condiciones de comenzar y advertir lo que sucedió en un primer momento realizando una lectura más comprensiva del mismo.

El proceso de constituirse en equipos de investigación es laborioso y lento pero de la constancia en el debate, producción y reflexión colectiva es posible visualizar los frutos, en una institución que posibilite espacios, tiempos y libertad para su materialización.

Por otra parte hemos realizado este tránsito que se va "haciendo al andar" en el que no ha estado ausente la audacia y reflexión necesaria para llevar adelante tamaña empresa, que nos ha enfrentado con nuestras potencialidades y debilidades pero nos ha posibilitado también, a los que sostenemos el proceso en situaciones de aprendizaje a partir del análisis de nuestra propia práctica.

Bibliografía

- Bourdieu, Pierre, y otros. (1973) El oficio del sociólogo. Siglo XXI Méjico. 2da. parte, pp 51- 79.
- Bachelard, Gastón (1984) La formación del espíritu científico. Buenos Aires, Siglo XXI. Palabras preliminares y Cap I.
- Rojas Soriano R. (1990) Métodos para la investigación social. México. Ed. Plaza y Valdes. Cap.1
- Achilli Elena (1994) Las diferentes lógicas de investigación social. Ponencia presentada en las Primeras Jornadas sobre Etnografía y Métodos Cualitativos IDES Bs. As. Junio.
- Hammersersley y Atkinson, Etnografía. Métodos de investigación. Paidós.
- Guber Rosana. (1993) El salvaje metropolitano. Legasa Bs. As. Primera parte
- Sampieri, Hernández: Metodología de la Investigación Social Mac Graw Hill. México Cap. 3
- Samaja Juan (1987) La Dialéctica de la investigación científica. Ed. Helguero, Buenos Aires. Cap. Marco teórico.
- Rojas Soriano. 1977/1988). *El proceso de la investigación científica*. México: Trillas.
- Mills Wright: "Sobre artesanía intelectual", en La imaginación sociológica. México. FCE. 1986.

Velasco H. y Díaz de Rada: "El trabajo de campo" y "Describir, traducir, explicar, interpretar", en La lógica de la investigación etnográfica. Cap. 1 y 2. Valladolid. Ed. Trotta. 1997.

Díaz, Raúl: "La descripción. Primeros criterios para la implementación del análisis". Anexo del informe final "la reforma educativa y la significación del trabajo docente hacia el fin del milenio. Un estudio interdisciplinario en el contexto provincial de Neuquén". Cap. "Aspectos metodológicos, actividades y campo empírico". Cipoletti. Universidad Nacional de Comahue. 1998.

Rodríguez Gómez, Gregorio; Gil Flores, J. y García Giménez, Eduardo: "Metodología de la Investigación Cualitativa". Ed. Aljibe. 1996.

Zemelman Hugo: La dialéctica del presente. Ed. Antrophos.