

LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA EN LA FORMACIÓN DOCENTE

Liliana Vanella*

Tengo interés en plantear algunas ideas que vengo trabajando, producto de la reflexión sobre mi experiencia profesional haciendo investigación y haciendo docencia en investigación, ya sea como investigadora, dirigiendo proyectos, dando clase o a través de actividades de extensión. Ideas que expuse en el II Congreso de Investigación Educativa en la Universidad Nacional del Comahue hace unos días y que quisiera compartirlas en este contexto.¹

Antes de ello, quisiera plantear ciertos puntos de partida que a modo de resguardos metodológicos sirven para ubicar y ubicarme desde el lugar donde estoy hablando. Me interesa trabajar desde los usos de la investigación y no desde lo que debería ser la investigación educativa para tratar de correrlos del lugar de la prescripción y situarnos más en la interrogación, la receptividad, la escucha, la observación. Parto entonces de formularme algunas preguntas que son las que orientan mi reflexión. El lugar de la pregunta es clave, como decía ayer María Saleme de Burnichón, en nuestro trabajo profesional es una herramienta fundamental, como una brújula agregaría yo.

Voy a tratar primero de contestar esas preguntas que me sirven de base para anudar estas ideas que me preocupan, para cerrar con un planteo no sé si propositivo, pero sí en la línea de pensar algunas cuestiones en términos de resguardos a considerar en nuestras prácticas de cada día.

Me pregunto, ¿quiénes somos los profesionales en educación y qué hacemos en nuestro trabajo cotidiano?; cuando hablamos de investigación educativa ¿qué estamos significando?; ¿qué entendemos por educación y que entendemos por investigación?.

Estamos aquí reunidos educadores, egresados de universidades y de institutos de formación docente que a su vez trabajamos en esas mismas instituciones y en otras del medio. La mayoría ejercemos la docencia. Es lo que nos une, lo que

* CIFYH, Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba. Email: lvanella@ffyh.unc.edu.ar.

¹ Ponencia presentada en el Panel: "Construcción de la visibilidad de procesos y tensiones en la educación. El lugar de la investigación y los investigadores". II Jornadas de Investigación en Educación. CIFYH - UNC. 22 y 23 de noviembre de 2001.

tenemos en común. Y somos cada vez más, quienes desarrollamos además otras actividades ocupando cargos directivos, de asistencia técnica o como especialistas, en asesoramientos de distinto orden: institucional, pedagógico, de investigación, de evaluación, entre otros.

Diversidad de tareas que muchas veces se reúnen en una sola persona. La mayoría de los que estamos aquí, nos podemos reconocer haciendo al menos más de una de estas tareas. Podríamos agregarle además una particularidad de nuestro país -y de casi todos los de América Latina- referido a que muchas de estas actividades las realizamos sin percibir remuneración. O a la inversa, una misma persona desarrolla distintas tareas según sea la demanda que recibe o de acuerdo a cuál sea su inserción en las diferentes instituciones donde trabaja.

Reconocer esta situación me parece importante porque ayuda a designar el carácter complejo de nuestras prácticas profesionales y nos advierte sobre la necesidad de identificar los múltiples atravesamientos de nuestro trabajo y condiciones de trabajo. También nos sirve para distinguir entre sujetos y prácticas, como dos dimensiones dónde mirar nuestro problema objeto de interés 'formación docente, investigación, formación en investigación'.

Nos estarían faltando los espacios concretos donde los educadores desarrollamos nuestras prácticas. En primer término las instituciones escolares: escuelas primarias y secundarias, institutos terciarios y de formación docente y universidades. Es decir aquellas instituciones donde por excelencia se juega la acción pedagógica.

Están además el sinnúmero de instituciones que se crean para atender las demandas de aquellas o para satisfacer otras nuevas. La propia administración del sistema de educación formal, la industria y el mercado editorial, los sitios de la red de internet y el conjunto de instituciones de educación no formal. Compleja trama de instituciones y agencias donde los sujetos y grupos se insertan y realizan una variedad de prácticas.

En el encuentro de estas tres dimensiones: sujetos, prácticas e instituciones, se van configurando una diversidad de ámbitos superpuestos, relacionados y diferenciados entre sí, donde es posible reconocer en cada uno, rasgos particulares como así también problemas y demandas específicas, conformando de esta manera lo que se denomina el campo educativo. Entendido éste como una construcción social e histórica, es decir construido a lo largo del tiempo y en un espacio social concreto. Concibo el campo educativo en el sentido bourdieano del término, como campo de fuerzas donde los sujetos, las clases y grupos sociales, y las instituciones se nuclean y compiten entre sí, alrededor del interés por un bien común: la educación.²

² Bourdieu, P. *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*. Taurus. Madrid. 1998.

Tendrán mayores probabilidades de acceder a los beneficios de ese bien, las instituciones y grupos con más recursos ocupando posiciones privilegiadas al interior de ese campo de fuerzas. Y aquellos con menores recursos ocuparán en cambio, posiciones subalternas y periféricas, ya sea en calidad de productores o consumidores de ese bien que es la educación. Pensar la educación como campo, nos permite a su vez reconocer nuestras propias posiciones.

A esta caracterización en este caso, la estoy planteando desde *mi* punto de vista, construido a partir del lugar desde donde lo miro: como investigadora y profesora de la universidad pública, la Universidad Nacional de Córdoba. ¿Qué quiero decir con esto? Formo parte interesada de lo que está siendo objeto de tratamiento. Mi análisis pretende por tanto, ser un aporte desde este lugar.

La invitación entonces es tratar de distinguir los usos de la investigación a partir de las instituciones y los sujetos sociales condicionados por sus posiciones, demandas, necesidades e intereses en que les toca actuar desde la práctica de su quehacer profesional.

Con relación a la formación en investigación que se ofrece a docentes en ejercicio de los otros niveles del sistema educativo, desde la investigación y la universidad estamos acercando herramientas conceptuales y metodológicas a educadores que están fuertemente implicados con los problemas de las instituciones educativas en las cuales están insertos.

Sin embargo, no es lo mismo desarrollar esta tarea con profesores de institutos de formación docente que con maestros de colegios primarios o profesores de secundarios.

Los institutos de formación docente, creo que expresan más preocupaciones y problemáticas relacionados con la reforma educativa, con problemas de orden curricular, administrativo, organizacional o jurisdiccional. Con lógicas que son más de orden interno al instituto o al sistema y que operan como lentes desde donde mirar la realidad.

En otra experiencia donde trabajamos con profesionales de escuelas secundarias, los intereses eran diferentes. Se trató de un asesoramiento en investigación realizado a un grupo de más de veinte psicopedagogos de colegios de nivel medio de carácter público de la Provincia de Córdoba, donde los colegas manifestaban estar más vinculados a problemas de orden social; expresaban mayor preocupación por pensar en el otro.³

Me pareció interesante rescatar esta experiencia para recuperar desde el terreno de las prácticas, los usos posibles de la investigación por parte de los educadores. En este caso se trataba de una demanda cuyo interés radicaba en tratar

³ Se trató de un asesoramiento ad honorem realizado como actividad de extensión desde el Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la UNC, durante el ciclo lectivo del año 2000. El equipo lo integraban también las colegas Silvia Avila y Mónica Maldonado.

de pensar problemas de investigación y formularse interrogantes que tenían su origen en problemáticas sociales y específicamente, en tratar de comprender la modalidad que las mismas asumen en el ámbito escolar: la violencia en las escuelas. Conflictos en la relación entre pares, de los adultos con los jóvenes, disputas entre grupos y 'barritas' de amigos, de los cursos entre sí, entre otros.

Al comenzar con el asesoramiento, al trabajar sobre la construcción del problema de investigación, nuestros colegas rápidamente advirtieron la necesidad de separarse de la manipulación que hacen los medios de comunicación sobre la temática, en el sentido de rechazar la noción de 'violencia escolar'. Rechazar esta depositación en la institución educativa de la construcción de la violencia, y definir más la cuestión en términos de 'violencia en las escuelas', entendida la institución escolar como un ámbito más donde se manifiesta la violencia generada por el conjunto social. Dentro y fuera de las escuelas en todo caso.

A partir del problema que les interesaba trabajar, fácilmente hallamos como equipo un espacio de comunicación y de diálogo. Enseguida pudimos encontrar nuestro lugar en el trabajo de asesoramiento, mirando un objeto común con ellos, y no mirándolos a ellos y a sus problemas.

A diferencia de lo que era la Escuela Normal que desaparece en 1966, donde la misma institución que formaba a los maestros era escuela primaria y secundaria, pareciera que los institutos de formación docente con el correr de los años, separados del nivel primario y secundario han ido armando una lógica propia que se ha ido autonomizando del conjunto del sistema para quienes forman docentes. Se ha ido poco a poco desdibujando como eje de referencia, la reflexión acerca de las instituciones y los sujetos para los que forma la carrera: las escuelas, los maestros, los chicos y sus familias.

Por ejemplo, el hecho de no estar directamente vinculados con los niños de sectores marginales o hijos de inmigrantes, con los adolescentes que hoy en día no saben qué hacer de su vida, ni con su futuro o en la sociedad; con los conflictos que tienen en la construcción de sus propias identidades en la confrontación con el otro, con sus barritas de amigos o con sus padres; con los procesos de exclusión que vivencian y hoy se multiplican cada día, ha ido alejando a los institutos y a quienes trabajan en ellos de su objeto de referencia, lo que le da origen y sentido a la educación.

En realidad cuando tomo a los institutos de formación docente, lo hago porque son mi cable a tierra. Pero también esto es relativo. (Muchas veces al hablar, uno hace generalizaciones apresuradas que luego no necesariamente se corresponden con la realidad). Lo que señalo lo comparten además otras instituciones como las universidades y los niveles ministeriales de educación, de las distintas jurisdicciones. Sin embargo debemos diferenciar el discurso oficial de 'lo instituído' por el estado y las voces de los sujetos individuales y colectivos que forman parte de las instituciones educativas. Conviene recordar la distinción entre insti-

tuciones, sujetos y prácticas. Ya sea como profesores, alumnos, asesores, a partir de la diversidad de lugares donde están insertos y sus múltiples desempeños, los agentes sociales están problematizados también desde lo que recogen de sus prácticas.

Retomando la preocupación por las referencias, en un sentido más global, creo que también hemos ido perdiendo la referencia sobre la función social de la educación.

Cuando hablamos de educación, ¿qué estamos significando?, ¿qué es la educación?

La ambigüedad del término nos lleva a hablar de la educación más bien como una noción que como un concepto, en el sentido que la educación alude tanto a prácticas como a instituciones; a sujetos ligados a la acción, como a resultados; a regulaciones y discursos políticos, como a funciones.

Estas referencias, aclaran esa gama de cuestiones, donde también la educación está siendo significada de maneras distintas. No es lo mismo concebir a la educación como objeto de estudio como campo en el terreno de las prácticas sociales, que pensarla en tanto función social o función del estado; prestar atención a los resultados educativos o definirla desde la acción educativa, que sería pensarla más como proceso y desde el lugar de los sujetos sociales.

Acerca de la función social y función del estado, quisiera recuperar la definición de educación de Durkheim. Más allá que el concepto de socialización haya sido superado, trabajado desde otras ideas como es el de apropiación, me interesa rescatar aquel planteamiento.⁴ La escuela como la institución encargada de transmitir a las generaciones más jóvenes, concepciones, valores, conocimientos, actitudes, normas, construidos por el colectivo, por la sociedad, con el fin de asegurar la reproducción cultural. Y que se vincula con la construcción del ciudadano. A fines del siglo XIX, la escuela aparece como el elemento aglutinador que puede llegar a posibilitar a través de este proceso de transmisión la construcción de ciudadanía. Este contenido alude también a la función de construir una red de contención y de inclusión social.

Conversando con otra colega, Silvia Avila, me acercaba la siguiente definición: "...la otra gran complejidad que es el corazón de la cuestión educativa está en el cruce con la infancia como gran categoría social, y la escuela como este lugar crítico donde lo social se encuentra masivamente con la infancia y la adolescencia. La complejidad y criticidad de un proceso que se produce en el en-

⁴ Elsie Rockwell hace una genealogía de los conceptos y sus significados utilizados a lo largo del siglo XX para designar algunos de los problemas relacionados con la cultura y la educación. En Rockwell, E. "La dinámica cultural en la escuela", en *Cultura y escuela. La reflexión actual en México*. Elba Gigante ed., México, Conacult, s.f.e.

cuentro con la infancia pero que en el fondo es este encuentro de la sociedad con su futuro, con los protagonistas incipientes de la vida social, y con todo lo que tiene de carga subjetiva el encuentro con el niño. Esto es una cuestión que alude a los procesos específicos de la educación como el hecho social educativo de cada día y al proceso en su conjunto”.

En realidad nos cuesta más ver lo educativo como proceso en su conjunto porque cuando se alude al proceso, se mira aquello que se transmite: la cultura, los contenidos, el currículo. Sin embargo, lo que emerge con toda su fuerza es este otro contenido que tiene que ver con el encuentro del adulto con las generaciones jóvenes y la infancia. Es lo que uno escucha en la cocina caliente de las instituciones educativas, sobre todo en las escuelas primarias y en la escuela secundaria en los primeros años.

En la actualidad, desde el discurso oficial se tiende a mirar la educación cada vez más ligada a aquello que se transmite, cuando en realidad, la voz de los problemas educativos, trae permanentemente al otro. Hoy en día hay cierta tendencia a obturar el pensamiento sobre el costado social de la educación. Desde la teoría, las pedagogías, las reformas educativas, el énfasis ha sido centrar el eje en la organización, en los contenidos, en la oferta, en las reformas curriculares, y siendo la voz del maestro diciendo permanentemente “...pero yo no le puedo enseñar a *este chico*”.

Habría que agregar otro elemento que nos puede ayudar a pensar la cuestión del otro. Pensar, la infancia, pensar el joven, el adolescente, que en realidad es la relación que efectivamente se juega en la escuela, pero que a su vez, ese otro es portador de una problemática y de los condicionantes estructurales que tiene la sociedad y tiene la escuela. Tan condicionantes y estructurales son, que generan una situación de parálisis, de impotencia para actuar sobre aquello, perdiendo de vista que lo mismo, esta relación se está jugando todos los días con cada docente y cada chico, en cada clase y cada escuela.

Y aquí está la especificidad de lo pedagógico. Porque estos condicionantes estructurales aparecen configurados y se juegan en sujetos concretos en posicionamientos de su producción vital cotidiana. Es lo que más cuesta decodificar y está costando hacer una lectura educativa y reflexionar lo pedagógico desde este lugar.

Las tendencias de las transformaciones, las miradas teóricas y pedagógicas, que se han ido imponiendo han ido corriendo este lugar ordenador del vínculo educativo y de la presencia del sujeto en la predicción del hecho educativo. Ese costado que tiene que ver con la socialización, con el ingreso de la infancia al ámbito de las relaciones sociales para las cuales la escuela tiene un lugar tan significativo, ha venido siendo cada vez más desplazada. Esa función ha venido siendo cada vez más categorizada como una función *no educativa*, como una demanda social que la escuela *no debe reconocer*.

Este discurso referido a que la escuela no debe dejar que se la corra del lugar del conocimiento, ha ido tomando la forma de desconocer las relaciones sociales, y todo aquello que no sea contenido en sentido estricto. Incluso se ha pasado de pensar en el lugar de la escuela con relación al conocimiento, a reducir el conocimiento a contenido curricular. Al punto de pensar que no es función de la escuela trabajar con el conocimiento de lo social cuando es un ingrediente sustantivo, por el lugar que ocupa la escuela en el proceso educativo en la sociedad. Se trabaja lo que el currículum prescribe que hay que estudiar como 'lo social', seguir las pautas propuestas por estos contenidos, pero no tomar lo que le pasa al otro, como elemento de análisis de lo social en una búsqueda de la reflexión pedagógica.

Antes de pasar a la cuestión de la investigación, quiero retomar el tema de la educación como función social y como institución del estado, porque también es cierto que el desplazamiento que ha tenido y viene teniendo el estado y lo público, frente al avance de lo privado, lo sectorial, lo corporativo, hace que la escuela se convierta en un espacio donde comienzan a resquebrajarse sus cimientos fundamentales. Porque ya nadie cree en el estado. El estado mismo ha dejado de ser *el Estado*, no solamente como responsable de velar por los intereses de lo público, sino como intermediario entre el mercado y la sociedad civil, y la escuela se siente acorralada también. La institución y sus propios agentes, los docentes. Se han quedado solos en ese lugar de construcción de ciudadanía, de ofrecer ese ámbito de socialización. La institución que recepta masivamente una infancia de la cual el resto de la sociedad no se hace cargo. Ahí también se hace evidente la distancia de la escuela en relación con el resto de las instituciones y con el resto de la sociedad.

Estas cuestiones son sustantivas a la educación y desde el lugar de la investigación, no se pueden dejar de atender.

En consecuencia, el planteo de la formación en investigación, no es una cuestión metodológica entendida como mera apropiación de las reglas del procedimiento científico (lo que no es poco). Necesariamente debe incluir el esfuerzo por pensar problemas educativos relacionados con la línea de lo que venimos hablando y donde las perspectivas socio-histórica y antropológica tienen mucho para aportar.

¿Qué esfuerzos necesitamos para trabajar en orden a construir problemas de investigación relevantes en el sentido que contribuyan a decodificar, a designar conceptualmente lo que está pasando entre los chicos, con las escuelas y los maestros, y con la sociedad?

Ahí es donde me parece que pensar en la construcción de problemas de investigación no es una cuestión trivial.

¿Cómo se construye un problema educativo en tanto problema de investiga-

ción?; ¿cómo trabajar con los docentes cuando traen problemas de la práctica?; ¿no tiene que mediar alguna reflexión para que ese problema de la práctica se derive en otras preguntas que vendrían del campo educativo y que podrían constituirse en problemas de investigación?

En este punto me parece que entra en juego lo que señala Achilli referido a la cuestión de las diferentes lógicas.⁵ Cuando nosotros hablamos de investigación educativa, necesariamente nos remite a esa cuestión bastante ambigua o contradictoria, en el sentido que si pensamos a la educación ligada a la práctica, está más vinculada a la política, a problemas sociales, problemas de orden ético, etcétera. Allí es donde convergen cuestiones vinculadas a la acción y al ejercicio del poder.

En ese sentido, la distinción entre la lógica de investigación y la lógica de la acción pedagógica, como dos lógicas que tienen un alto grado de complejidad cada una de ellas y que tienen características muy específicas, nos debería llevar a pensar entonces acerca de qué se tiene que ocupar la investigación educativa y cual es el tipo de competencias, condiciones, disposiciones que hay que generar para producir algún tipo de conocimiento desde el lugar de la investigación; para qué y en función de qué.

Ahí es donde digo que *formar en investigación* no es lo mismo que *formar investigadores*. Porque me parece que en esa línea diferencial entre acción pedagógica y práctica de investigación hay que encontrar los pasajes. Son practicas con lógicas diferentes pero donde no pueden dejar de mirarse una a la otra. Y me parece que formar en investigación, también significa, formar en esta posibilidad de una escucha al otro lugar, a la otra lógica, y al conjunto de problemáticas que la rodean. Formar en la capacidad de esa escucha, a la voz de la realidad educativa y a la posibilidad de 'parir' problemas de investigación. Porque la escucha hacia la realidad para la construcción de un problema, es la escucha luego para el trabajo con el material empírico, y la posibilidad de construir y reconstruir los sentidos del otro. Es un trabajo de decodificación, de problematización y de descentramiento que forma parte de formar en investigación y de formar investigadores en educación.

En este sentido resulta interesante retomar a Norbert Elias, cuando analiza la relación compromiso-distanciamiento.⁶ Idealmente hablando uno se imagina el compromiso más ligado a la acción pedagógica. Y el distanciamiento lo asocia más a la práctica de la investigación.

Me parece que es importante pensar qué componente del distanciamiento necesita el que está más implicado en el terreno de la acción, que le permita re-

⁵ Achilli, E. *Investigación y formación docente*. Laborde Ed., Rosario, 2000.

⁶ Elias, N. *Compromiso y distanciamiento. Ensayos de sociología del conocimiento*. Península ed., Barcelona, 1990.

flexionar entorno a lo que está haciendo, para poder dejar de repetirse, de buscar justificaciones improvisadas o apelar a la ingenuidad del sentido común; para no caer en la impotencia e inmovilismo del 'nada se puede hacer' porque todo está condicionado por las presiones externas.

A ese profesional que está más ligado a la práctica, le puede llegar a servir trabajar su distanciamiento para re-posicionarse en el compromiso. Porque finalmente lo que termina sucediendo frecuentemente en su práctica cotidiana es que también se va descomprometiendo.

Desde los conceptos de particular e individuo de Heller ⁷, estaríamos hablando de un compromiso que supere la particularidad, en el sentido de aquel sujeto preso de su cotidianidad donde pierde de vista la dimensión de lo humano genérico, dando lugar a la alineación. Por el contrario, cuando el sujeto recupera la posibilidad de elección, recupera su individualidad.

Y a la inversa, también desde el distanciamiento, desde el lugar de la investigación, generar un espacio de relaciones, de comunicación que permitiera acercarse a la implicación, al compromiso, desde los problemas de la realidad. Y recuperar también la individualidad, al decir de Heller.

Es en ese juego de compromiso-distanciamiento donde ingresa el objeto de conocimiento. Sería tensar esta relación, para poder convertir el compromiso de uno y el distanciamiento del otro, en una mirada sobre el tercero que sería el problema de la realidad educativa para reingresarle nuevamente como elemento posibilitador de que ese juego tenga lugar .

Para que, quien está en la acción, su compromiso sea un compromiso más elaborado y no redunde en caer en el descompromiso en el sentido de falta de implicación por no poder manejarse con ese juego. Y para volver este distanciamiento comprometido, para que pueda tener un papel activo y que en la producción de conocimientos tenga más sentido con relación al otro lugar. Lo que posibilita una cosa y otra es esta posibilidad de mirar la realidad educativa y convertirla en objeto de conocimiento. Puede permitir trabajar el compromiso de la práctica con elementos de conocimiento, en este esfuerzo por decodificar aquello con lo que se trabaja que me parece, es el papel sustantivo de la investigación. Y trabajar este distanciamiento anudándolo con el compromiso con la realidad que se busca conocer.

En este punto hay un nudo que tiene que ver con la construcción de problemas de investigación: el poderse mover en esta línea entre compromiso y distanciamiento interponiendo el conocimiento como el elemento que permite producir ese juego y no cosificarlo en una cosa o en la otra. Cómo el objeto de conocimiento termina siendo una construcción conceptual pero que surge de un problema de la realidad social, en nuestro caso educativa. No de la mirada autorre-

⁷ Heller, A. *Sociología de la vida cotidiana*. Península ed., Barcelona, 1977.

ferenciada del investigador o del educador, cada uno en su lugar de la práctica.

Uno puede volver entonces a pensar de qué se trata la investigación educativa y la formación de investigadores, en el sentido de ser más abiertos, más amplios, más flexibles. En el sentido de aceptar que en el campo educativo los usos de la investigación son diversos y heterogéneos, y que tal vez, es posible pensar a través de la formación en investigación, más que de la formación de investigadores, científicos reconocidos por nuestros pares y en los otros campos disciplinares. Promover en cambio ciertas miradas, actitudes, disposiciones, propias de la lógica de la investigación, la capacidad de formularnos interrogantes, de qué modo poder formularlos, qué es lo que significa la consulta para poder buscar referencias teóricas que nos ayuden a designar nuestros problemas, designarlos conceptualmente. Tomar los recaudos necesarios para llevar adelante una indagación sistemática que permita separarnos de nuestros propios preconceptos, para alcanzar resultados que produzcan algún tipo de movimiento en el conocimiento.

Aceptemos que puede haber ciertos profesionales en educación que se van a centrar de manera más sistemática en producir investigación según los cánones de la producción de conocimiento científico con la exigencia de las reglas que lo imponen.

Aceptemos también que hay otros agentes desde el lugar de la acción, más vinculados directamente a la práctica educativa. En este caso, la formación en investigación consiste en ofrecerles herramientas e instrumentos conceptuales para que puedan apelar ya sea, a aquellas otras producciones construidas en estos otros espacios, o también para acercar preocupaciones o problemas que se pueden constituir en objeto de investigación y que tal vez se puedan promover espacios de trabajo más inter o pluridisciplinarios. Por ejemplo, lo que puede significar convocar a especialistas más formados en investigación, de manera que colaboren en el asesoramiento en las instituciones. O acercarles problemas o preocupaciones a grupos con más trayectoria y en mejores condiciones de encarar producciones en investigación de largo aliento.

Sería una manera de descomprimir las exigencias al docente y al investigador, a los propios profesionales del campo y a las instituciones educativas. Porque en verdad, los que están más vinculados en la práctica, necesitan formarse fundamentalmente para atender los problemas de la práctica, y aquellos que no están directamente interpelados, de la misma manera que pueden estar los primeros, pueden entonces permitirse trabajar más sobre la construcción de la otra lógica, la lógica de la investigación.

Creo que el lugar del asesor es como un lugar intermedio. El asesor pedagógico, el asesor institucional, el asesor en investigación, donde la persona o el equipo estaría operando como nexo, alentando lo que podríamos llamar la investigación aplicada.

Habría que pensar en desarrollar más esos espacios y esos grupos. Equipos

donde se plantea un problema y se conjuga el trabajo de diferentes actores. De lo contrario se recae en la exigencia de que en un sujeto, en un individuo se concentre su formación, su conocimiento y su producción en ambos campos, el de la acción pedagógica y el de la producción de conocimientos.

Es posible pensar entonces en la construcción de circuitos diferentes, con los distintos tipos de instancias que se pueden llegar a gestar: desde el uso de la consulta de las producciones escritas de distinto orden, ya sea resultados de investigación, teoría, ensayos o literatura entre otros, que son bastante poco frecuentes -y que los investigadores nos ocupamos poco en hacer circular- hasta el generar espacios de intercambio más sistemáticos que permitan construir un diálogo que acerque las preocupaciones, los ritmos, las lógicas, las miradas desde los distintos lugares.