

**Congreso Iberoamericano de Educación**

**METAS 2021**

Un congreso para que pensemos entre todos la educación que queremos  
Buenos Aires, República Argentina. 13, 14 y 15 de septiembre de 2010

## **DOCENTES**

### **Posibilidades de colaboración entre Universidades e Institutos de Formación Docente**

Flora M. Hillert<sup>i</sup>

---

<sup>i</sup> Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires. Puan 480 (1406)- 4º Piso- Of 440 (IICE).  
florah@fibertel.com.ar

## 1. Introducción

El paradigma socioeconómico de los '90 estableció una fuerte distancia de ingresos – de 30 ó 40 veces- , de prestigio y de poder, entre los distintos estratos de trabajadores de una misma rama. En educación, entre funcionarios, especialistas, técnicos, asesores, y el simple docente.

En esos años, y no por casualidad, el salario del docente universitario estaba absolutamente degradado, y el docente universitario, en dura lucha con su conciencia, volvía la mirada hacia los ministerios y secretarías porque el mes era muy largo. Difíciles geografías de conciencia, entre las convicciones, la pertenencia a una institución fuertemente opuesta al modelo neoconservador, y el mandato de sostener un status en las escalas social y del conocimiento.

Pero al cabo de 10 años, el estallido popular del 19 y 20 de diciembre de 2001 encontró en la misma vereda a los docentes universitarios y los docentes de todo el sistema.

En relación con la construcción de conocimiento, en el sistema educativo, las escuelas y los maestros apelaron a una tarea titánica, ideativa de las mejores alternativas en el nuevo escenario de pobreza e indigencia

Algunas instituciones y docentes volvieron la mirada a sus colegas universitarios en busca de respuestas para problemas como la exclusión, la violencia, la drogadicción, el embarazo adolescente, las poblaciones migrantes y otros.

Para algunos de estos problemas había nuevas respuestas, porque en esos años y a pesar de todo la universidad se había conectado, en parte, a dos puntas: con el sistema educativo y con los nuevos movimientos sociales; y había construido nuevos saberes en conjunto con esos actores.

Pero en muchísimos aspectos y sentidos, docentes universitarios y no universitarios reconocíamos no tener elementos "listos para usar", reconocíamos la necesidad de la investigación.

Uno de los campos en que la investigación se hacía más acuciante era el de la formación docente: ¿cómo formar docentes para las nuevas condiciones?

La necesidad de una investigación conjunta entre diferentes actores del sistema educativo –en el caso de la formación docente, entre docentes superiores y

universitarios, y estudiantes – obedecía a la necesidad de construir nuevas miradas para problemas insuficientemente trabajados como la “autoridad”, la disciplina, el lugar del adulto, las transformaciones de la infancia, la diversidad cultural, los nuevos lenguajes comunicacionales, y otras problemáticas presentes en la escuela, que reclaman propuestas a construir en el intercambio.

En esa búsqueda, ambos subgrupos requieren estudiar la realidad en colaboración, apuntando a la generación de saberes y a la búsqueda conjunta de soluciones.

La nueva Ley de Educación Nacional incluye a la formación en investigación como parte de la formación docente, propone incentivar la investigación vinculada con la enseñanza y la experimentación, coordinar y articular acciones de cooperación académica e institucional entre los institutos superiores de formación docente, universidades y otras instituciones de investigación educativa.

## **2. El Proyecto PICTR 2029**

El Proyecto de Investigación Científico Técnica en Red (PICTR) acerca de las posibilidades de colaboración entre Universidades Nacionales e Institutos de Formación Docente presentado en 2008 al FONCYT por las Universidades de Buenos Aires, San Luis y Centro de la Provincia de Buenos Aires, y subsidiado a partir de 2010, se instalaba en un intento de articulación entre IFD, docentes en ejercicio y Universidades, para la investigación de los procesos de formación docente en relación con tres ejes, abordados respectivamente por tres nodos:

Nodo 1: "Comunicación y lenguajes en la formación docente " (a cargo de la UBA)

Nodo 2: "Gestión y dinámicas institucionales en el marco de las reformas y la exclusión en la formación docente " (a cargo de la UNSL)

Nodo 3: "Educación, ciudadanía y democracia en la formación docente " (a cargo de la UNICEN)

Dichos ejes responden a las áreas de acción establecidas en el Documento "Plan Nacional de Formación Docente": Desarrollo Institucional, Desarrollo Curricular, y Formación Continua y Desarrollo Profesional.

El objetivo general consistió en explorar estrategias de colaboración para avanzar en el conocimiento de los procesos de formación docente sobre contenidos de

comunicación, institución escolar y ciudadanía y avanzar en la formación continua de los profesores en investigación.

Se partía de suponer que:

- la colaboración mutua entre docentes de IFD y docentes universitarios permitiría avanzar en la elaboración y superación práctica de prejuicios y representaciones previas;
- la investigación puede ser un eje central de la colaboración entre IFD y carreras universitarias de educación, con resultados positivos para los docentes y alumnos de IFD, y para los docentes y estudiantes universitarios;
- la colaboración entre docentes de IFD y docentes universitarios incidiría positivamente en la formación de los futuros docentes;
- el tratamiento conjunto de problemáticas de carácter institucional, comunicacional y ético-políticas redundaría en la generación de nuevo conocimiento más complejo y más ajustado de la realidad de la formación docente;
- el conocimiento surgido de la colaboración de diferentes actores del proceso educacional redundaría en estrategias de innovación más adecuadas para la solución de algunos problemas actuales.

El desarrollo de la investigación debía permitir:

- Explorar los obstáculos y las posibilidades de colaboración entre las Universidades y los IFD y entre sus docentes.
- Desarrollar procesos de investigación participativa y construcción de conocimientos entre docentes superiores y universitarios con carácter formativo en ambas direcciones.
- Indagar las características de la población ingresante y su evolución a partir de la incidencia de la colaboración entre docentes de instituciones superiores y universitarias, a fin de disponer de indicadores del proceso en el curso de la investigación, mejorar la oferta formativa relativa a las temáticas comunicacional, institucional, y ético-política, en cada uno de los IFD participantes teniendo en cuenta sus singularidades, y formular propuestas de mayor generalidad y replicables en otras instituciones.

- Ensayar innovaciones focalizadas en forma de investigación experiencial que permitan generar nuevo conocimiento crítico propositivo acerca de los procesos de formación docente, con relación a las temáticas institucional, comunicacional y ético-política.

Se perseguiría el cumplimiento de los objetivos a través de las actividades a desarrollar por cada Nodo.

### **3. Metodología propuesta**

Se propuso una estrategia mixta, con un abordaje fundamentalmente cualitativo y un diseño flexible que no se limitara al diagnóstico.

Pensamos que gran parte de la investigación en educación adopta estrategias cualitativas, aunque no en forma exclusiva.

Las técnicas utilizadas también son fundamentalmente cualitativas: entrevistas, observaciones, filmaciones, grupos de reflexión, análisis de documentos.

Y que si es realizada por y con docentes, presenta peculiaridades especiales. Por un lado debe dar cabida a lo narrativo; por el otro, debe ir avanzando paulatinamente desde la actividad habitual y la reflexión y evaluación que el docente realiza en forma permanente, hacia una perspectiva investigativa no muy diferente, en continuidad y no disruptiva con respecto a su actividad.

Las investigaciones acumuladas sobre ingresantes y formación docente son en general exploratorias, descriptivas. En este caso propusimos una investigación acción, con momentos prácticos.

Para el análisis de las prácticas, se intenta registrar las prácticas en distintos soportes - apuntes, fotografías, grabaciones, filmaciones - que permitan después tratarlas como textos, analizar la información reunida y construir los datos.

El FONCYT prescribía que los diseños a presentar debían ser de estudio o experimentales.

Ante este requisito, optamos por denominar cuasi experimental a nuestro Proyecto.

En el Nodo 1, una vez en marcha el Proyecto, esta denominación fue cambiada por la de “experiencial”.

Nuestra investigación se fundamentaba como cuasi experimental en términos del FONCYT, porque la intervención colaborativa entre docentes universitarios y docentes de IFD debía construir los objetos de la investigación.

Este hacer o producir los objetos o aspectos de objetos de investigación se corresponde con un diseño cuasi experimental, bastante frecuente en educación, utilizado cuando no se puede trabajar sobre selecciones representativas de escuelas ni de aulas, no se procura establecer relaciones causales ni generalizaciones, y es imposible el control de todas las variables intervinientes,<sup>ii</sup> dado el complejo de factores que pueden incidir en los cambios cualitativos de un grupo en estudio.

Propusimos trabajar al menos en tres planos, incluidos unos en otros al modo de muñecas rusas:

- La investigación de la enseñanza en el aula de un determinado contenido disciplinar, en nuestro caso, lenguajes artísticos, para la formación de nuevos docentes.
- La investigación de la posibilidad de la formación en investigación y la realización de investigación como actividad de los docentes de nivel superior.
- La investigación de las relaciones entre docentes universitarios y superiores en torno de la investigación. (Como es sabido, la relación entre Universidades e IFD está doblemente marcada tanto por el deseo de vinculación, como por la presencia de recelos y prejuicios, largamente acumulados.)

---

<sup>ii</sup> Cohen y Manion señalan la imposibilidad de controlar factores tales como la historia y los acontecimientos institucionales, o la maduración y los cambios en los sujetos independientes de las intervenciones propuestas. Cohen y Manion, op.cit

Estos tres planos constituyen objetos de investigaciones en espiral, porque al investigar aspectos de la formación docente de los alumnos, se experimenta la formación en investigación de los docentes superiores y universitarios, y se investiga la propia relación entre docentes superiores y universitarios.

En otros términos, estos procedimientos investigativos se constituyen en espacios de construcción de conocimiento para docentes y alumnos de ambas instituciones, proceso en el cual la misma relación entre Universidades y docentes en ejercicio en IFD es objeto de indagación.

El diseño es participativo, porque docentes y alumnos de IFD, y docentes universitarios, son simultáneamente objetos y sujetos activos de la investigación, interactuantes, retroalimentadores del proceso y de la construcción teórica. Y el diseño y las etapas de la investigación, una vez en la Institución, son programadas colectivamente.

#### **4. Los obstáculos y las posibilidades de colaboración entre las Universidades y los IFD y entre sus docentes**

Entre los docentes de Profesorados y los docentes universitarios existen viejos y nuevos celos y prejuicios: los primeros, están vinculados a los orígenes de cada una de estas instituciones, que tienen en la formación docente una zona común, pero difieren en sus objetivos más generales. Los más nuevos, se vinculan a las reformas de los años '90, que empeoraron las condiciones de trabajo de todo el campo profesional docente, incluido el universitario, intensificaron las exigencias, establecieron mecanismos de control más rígidos, intentaron fomentar la competencia entre instituciones, condujeron al cierre de muchos institutos de Profesorado, y amenazaron con la supremacía universitaria sobre los institutos terciarios.

Sin embargo, muchos docentes de Profesorados son egresados y docentes Universitarios, y algunos han obtenido títulos de posgrado; y muchos docentes e investigadores Universitarios son docentes de Profesorados. Ambos subgrupos suelen desempeñarse además como especialistas en organismos de la administración educativa, jurisdiccionales o nacionales, en asesorías institucionales, y en capacitación docente. Lo que difieren son los estilos institucionales construidos o impuestos a lo largo de décadas, el tiempo de trabajo frente a alumnos, las posibilidades de trabajo en equipo, la obligación o la prohibición de hacer investigación en uno y otro caso.

Estos estilos se asientan en condiciones materiales que pueden operar como posibilidades, obstáculos, límites de la colaboración entre Universidad e IFD: el Profesor de Institutos de Formación Docente continúa teniendo, en términos casi absolutos, nombramiento por horas cátedras, sin horas “no al frente de alumnos”, una parte de las cuales pueda destinarse a tareas investigativas; otras, a trabajo en equipo, planificación, evaluación, etc.

El Profesor universitario tiene nombramiento por dedicación, y por lo general debe destinar un tercio de sus horas semanales a la docencia, y dos tercios a tareas de investigación, extensión, participación en la vida institucional.

Esta disparidad de condiciones da lugar a habitus también muy diferentes: entre los profesores universitarios abundan los tiempos dedicados a reuniones y, con mayor o menor grado de escucha democrática, existen prácticas deliberativas.

Los profesores de Profesorados están más habituados a la dinámica de la acción docente, al pasaje ininterrumpido de un curso a otro; como todo docente, se sienten dueños de su aula y celosos de lo que sucede en ella. Fuera del aula, pueden sentirse más o menos identificados con la institución, sus autoridades, sus compañeros de trabajo, y en muchos casos, dentro del esquema institucional escolar, reciben indicaciones, ante las que pueden adoptar diversas actitudes.

Ambos grupos pueden haber transitado lecturas semejantes, y de similar nivel de complejidad. Pero mientras para los universitarios esas lecturas son la materia prima del trabajo diario, los profesores de superior utilizan materiales mucho más sencillos con sus alumnos, y traen a colación sus lecturas cuando tienen posibilidades de reflexionar, en forma paralela o posterior a su tarea diaria. Los profesores de superior reflexionan y elaboran sobre la enseñanza mucho más que sus colegas universitarios, quienes están más preocupados por lo sociopolítico, cultural y filosófico.

La falta de tiempos y espacios de deliberación instala como parte del habitus del docente del nivel superior, la aceptación de la autoridad, o la resistencia individual, y la dificultad para acciones colectivas de resistencia o de innovación.

**5. NODO 1: "Comunicación y lenguajes en la formación docente" (PICTR 2029/1, Facultad de Filosofía y Letras, UBA)**

Si bien la presencia de los lenguajes artísticos en la escuela es habitualmente valorizada en los discursos, su presencia cotidiana en las aulas y en las instituciones se restringe a espacios específicos, casi accesorios que se tornan preponderantes sólo en instancias puntuales como actos, muestras, fiestas.

Se despliega en torno a ellos una cuestión paradójica, porque se los relega como materias prescindibles a la vez que se los pondera como necesarios para el desarrollo de la imaginación y la creatividad.

A su vez, el trabajo permanente de los docentes, requiere la posibilidad de disponer de un bagaje amplio de posibilidades que permitan entrar en diálogo con los distintos códigos culturales propios de los alumnos. En este sentido, siguiendo a Bernstein, se ha comprobado que los sectores medios y altos urbanos poseen códigos verbales elaborados, con preeminencia lógica y sintaxis completa, mientras que los sectores rurales y urbanos bajos poseen códigos restringidos, con preeminencia emocional e incompletud lógica y sintáctica. En consecuencia, el diálogo y la construcción en estos ámbitos de un universo común de significados culturales, tal como lo propusieron Freire y Gramsci, se ve altamente dificultada si se apoya únicamente en el lenguaje verbal elaborado. Por eso se hace imprescindible apelar a otros lenguajes, artísticos, audiovisuales, de mayor carga afectiva y expresiva.

Los distintos lenguajes representan opciones para el despliegue de discursos múltiples, polisémicos cuya disponibilidad enriquece las posibilidades de interacción social. Son esas interacciones las que posibilitan la construcción de conocimiento, entendido aquí como comprensión de la realidad y como transformación de la misma. Hablamos de lenguajes al referirnos tanto a lo verbal como a lo no verbal, esto es a sistemas de signos articulados, relacionados con coherencia interna produciendo un efecto de sentido, un discurso. Las diversas formas de representación del mundo, que exceden e incluyen lo lingüístico, amplían el nivel de registro de la realidad, enriqueciendo la comunicación.

Sin embargo, la crisis social y cultural por la que ha atravesado nuestro país, ha incidido empobreciendo el acceso a los bienes sociales y culturales. La caracterización de los alumnos de magisterio no escapa a esta tendencia. Si la función social del docente se define en términos del enriquecimiento del horizonte simbólico de los alumnos, ¿cómo hacerlo a partir de estas realidades juveniles de los aspirantes al magisterio? La insistencia en formatos enciclopédicos y academicista en la formación inicial, reproduce una gramática que es necesario nutrir. Los cambios en los planes de estudio de los profesorado, han buscado recuperar esta necesidad. Pero es necesario investigar sobre nuevos formatos para *promover* un proceso activo de apropiación y crítica cultural.

Consideramos ejes que vertebran la formación en los lenguajes artísticos tanto a la producción como a la apreciación. Se enseña tanto a producir como a apreciar, si bien en uno y otro caso, ambos ejes se encuentran implicados.

Uno de los objetivos del Nodo consiste en facilitar la comunicación entre pares en un espacio más distendido que el habitual, para la preparación y el planeamiento de las actividades con alumnos, y la reflexión sobre la misma.

Se puede pensar este ejercicio de investigación por parte de los propios docentes del IFD en colaboración con el equipo universitario en términos disruptivos, en cuanto a la oportunidad para el distanciamiento y la construcción de sentidos surgidos de la interlocución entre ambos equipos, en torno del material surgido en el territorio específico del instituto formador.

## **6. Desarrollo del Proyecto**

### **a) El Proyecto no fue elaborado en forma conjunta entre el equipo universitario y el IFD:**

Esto puede considerarse una falta, pero en realidad la Agencia Nacional de Promoción Científico Tecnológica invierte dos años entre la convocatoria y la evaluación de los Proyectos, y hasta un año más en la adjudicación de los fondos. Y es imposible invitar a docentes de una escuela a participar activamente y mantener vivas sus expectativas por un período tan prolongado.

Tampoco se contemplan en el Presupuesto retribuciones laborales, lo que es comprensible para el caso de los universitarios, que normalmente dedican una parte de su tiempo a la investigación, pero no para el caso de los docentes de enseñanza superior.

Estamos en presencia de lógicas distintas de convocatoria y ejecución: el organismo convocante pertenece al sistema científico técnico, la institución responsable de la ejecución (Universidad) a los sistemas científico técnico y educacional, y la otra institución participante (IFD) sólo al sistema educativo.

**b) Los cambios en la metodología**

Por otra parte, el diseño que se presentó a los efectos del subsidio, debió ajustarse a un modelo y un lenguaje más cercano al paradigma de las ciencias exactas y naturales, que a las sociales.

Por ejemplo, se pedía diseños de estudio o experimentales, y en este caso,

1. La base racional de cada experimento o estudio propuesto.
3. Que controles se usarían – en caso de ser necesarios - y por qué.
4. Que técnicas específicas se utilizarían discutiendo aspectos más críticos o modificaciones de manipulaciones habituales...

De la misma manera se solicitaban mediciones, impactos, y otras dimensiones cuanto menos discutibles en educación.

Cuando decimos que interesa desarrollar la capacidad de apreciación y producción cultural, difícilmente pueda pensarse en una evaluación adecuada a través de una simple lista de cotejo.

Durante el desarrollo del Proyecto modificamos la denominación “experimental” por “experiencial”.

Si bien en algunas orientaciones de la investigación didáctica se proponen mediciones previas y posteriores a la enseñanza (pre-test y post- test), nuestro caso, aún cuando toca temas de enseñanza, no debe confundirse con la didáctica y con la investigación didáctica.

Cuando decimos que el lenguaje artístico incomoda, denuncia lo velado, habilita el pensamiento metafórico, cuestiona la distribución de tiempos y espacios escolares, y democratiza la distribución microfísica del poder en la institución, trascendemos ampliamente la problemática de la enseñanza y avanzamos hacia la globalidad pedagógica.

c) La conformación del equipo de investigación

Por todo lo explicado, invitamos a un IFD a participar recién una vez aprobado el Proyecto.

En este paso, algunos de los obstáculos encontrados remiten a diferencias de códigos entre superior y universitarios. La designación de los docentes quedó en manos de las autoridades de la escuela.

Para los universitarios fue una sorpresa que los docentes fueran apenas consultados sobre sus tiempos, y citados directamente a participar, sin tener en cuenta sus intereses, disposiciones, ni requisitos como la proximidad de la jubilación, y otros.

Nosotros entendíamos que la designación de los docentes implicaba indefectiblemente una conversación, pero en el habitus de superior, el estilo era más ejecutivo, un cruce en un pasillo o en sala de profesores, y la transmisión de la consigna de concurrir.

Eso implicaba también que nuestra consigna no había sido clara, o que no elaboramos ni transmitimos claramente los pasos para la constitución del equipo.

Esto se subsanó en una segunda convocatoria, en la que las entrevistas de selección estuvieron a cargo del equipo universitario.

De la misma manera, en una primera etapa en varias oportunidades las reuniones fueron suspendidas sin previo aviso, poniendo en evidencia cierto formalismo y un habitus particular (porque es viernes, porque me queda una hora sandwich) pero no el compromiso con la tarea y la producción.

#### d) Incertidumbre ante la presentación de un diseño débil

Durante varios meses de trabajo, predominó la incertidumbre ante un diseño débil. Reiterábamos que sólo estaban dibujadas las grandes líneas, y que el Proyecto concreto debía ser elaborado colectivamente, que lo contrario sería una imposición, que no teníamos un Proyecto bajo la manga y que tampoco nosotros sabíamos cómo sería el Proyecto en definitiva. Hay que tener en cuenta que al momento de iniciar la tarea no sabíamos siquiera a qué disciplinas pertenecerían los docentes interesados, ni sus características y experiencia en investigación.

Tanto la desconfianza original como el desconocimiento de elementos de metodología de la investigación contribuían a la incertidumbre.

#### e) Avances en la tarea

No obstante, las reuniones eran ricas en contenidos acerca de los espacios curriculares sobre lenguajes artísticos, su papel en la formación docente, aportes bibliográficos, hasta llegar a la formulación del problema de investigación y sus objetivos:

- El Problema quedó definido en los siguientes términos:

“Qué aporta la interacción con objetos culturales mediada por el docente, los artísticos en particular, a la formación docente inicial. Es decir, no en la formación de

especialistas en arte ni maestros curriculares, sino futuros docentes de sala o de grado capaces de incorporar en sus prácticas pedagógicas los lenguajes artísticos, en relación con diversas áreas del conocimiento”.

Y las preguntas que guían nuestra investigación se formularon del siguiente modo:

¿Cómo ampliar el horizonte cultural de los alumnos de profesorado?

¿De qué manera inciden en la formación de los futuros docentes la interacción con distintos objetos culturales a lo largo de su formación profesional inicial?

¿Cuáles son los aportes que les ofrece la interacción con producciones provenientes del arte, y con el profesor, en la ampliación del repertorio comunicacional, sensible y cognitivo de los estudiantes de formación docente?

¿Qué potencialidad tiene el contacto con los objetos artístico culturales en la formación de los docentes de sala y de grado?

¿Cómo favorecer prácticas pedagógicas que incorporen los lenguajes artísticos como elementos estructurantes de la formación docente en las condiciones de tiempos, espacios y prescripciones en que estas disciplinas se enseñan, teniendo en cuenta la diversidad cultural de la población estudiantil que asiste a los IFD?

En la tarea de constitución y consolidación del grupo, y formulación del Problema y los interrogantes, fue crucial el corrimiento desde “el docente y la enseñanza” como objetos de la investigación, al “contacto con el objeto cultural mediado por el docente” como objeto de la investigación.

- El grupo elaboró un Glosario, que permitió avanzar en la lectura bibliográfica y en los códigos compartidos

Algunos de los términos que relevantes a los efectos del diseño fueron:

### Objeto artístico cultural

En la enseñanza artística trabajamos con los conceptos de lenguajes y objetos artísticos.

Los lenguajes artísticos constituyen sistemas de signos articulados, verbales y no verbales, que poseen coherencia interna y producen un efecto de sentido, un discurso.

Los objetos artísticos son objetos artificiales, resultados de la actividad humana que se producen como vehículos tendientes a comunicar/expresar representaciones, sensaciones, emociones, subjetividades, por medio de imágenes.

El objeto, para ser conocido y apropiado, requiere de una actividad adecuada, el desarrollo de aptitudes humanas acordes a sus cualidades (Leontiev).

En este proyecto se coloca al objeto artístico cultural en el centro de los procesos de enseñanza y aprendizaje, como portador de mensajes estéticos y nexo entre docentes y alumnos.

## Experiencia

En nuestra propuesta de investigación adquirió relevancia el concepto de experiencia. Al desarrollar el papel de la experiencia en educación, Dewey indica como comienzo de la "experiencia" una necesidad que debe satisfacerse o un problema que debe resolverse, por cuyo resultado el sujeto está interesado y ansioso. Una vez realizada la experiencia el individuo ya no es el mismo, ha cambiado.

Larrosa propone reivindicar la experiencia que ha sido desestimada porque el saber de la experiencia estaría más cerca de la doxa (u opinión) que de la episteme (ciencia). Sostiene que si se espera que el conocimiento sea absoluto, se procurarán exclusivamente ideas claras y precisas y se desechará la experiencia por confusa, fugaz, ligada a situaciones concretas y particulares, a intereses y pasiones.

Se supone que la interacción experiencial con objetos culturales puede impactar fuertemente en las modalidades de los procesos de construcción del conocimiento y en los vínculos docente - alumno en situaciones de enseñanza y aprendizaje.

Los términos experiencia y experiencial fueron reemplazando al término experimento del Proyecto presentado al FONCYT.

Nuestra metodología adoptó la denominación de Investigación Participativa Experiencial.

- Autores que fueron apareciendo en el Glosario

Aportados por ambos subgrupos de docentes / investigadores, fue incorporada bibliografía de Benjamin, Bernstein, Bruner, Eisner, Larrosa, Leontiev, Morin, Perrenoud, Sirvent, Wallerstein, entre otros.

Finalmente, el grupo redactó un Proyecto propio elevado al INFOD.

f) Tendencia a pensar en una investigación tradicional

Al momento de definir escenarios, muestras y fuentes de recolección de información, atravesamos cierta tensión entre abrir el aula a observaciones y diversos tipos de registros (escritos, grabados, filmicos) entre colegas, o permanecer en una investigación tradicional limitada a la toma de encuestas a alumnos. Tensión que pudo resolverse concretando ambas modalidades, con un aumento del compromiso y el entusiasmo a medida que avanzaba la tarea y se observaban resultados tangibles.

g) Actividades realizadas

- Registros escritos de clases realizados por profesores pares, y profesores y auxiliares universitarios.
- Filmaciones, realizadas por auxiliares universitarios.
- Toma y procesamiento de encuestas a alumnos ingresantes y egresantes.

h) Un Proyecto fuertemente focalizado

Desde un principio, desde el planteo del subgrupo universitario, optamos por no perseguir un conocimiento totalizador de la enseñanza, los docentes, los alumnos y la institución, no colocarnos en el lugar del panóptico, sino restringirnos al foco de la investigación, de por sí suficientemente amplio.

Subrayamos que no trabajamos “sobre el docente”, “para mejorar la actividad del docente”, sino investigando la relevancia de los objetos culturales, mediados por el docente, en la formación. Esto nos permite evitar la mirada judicativa, la mirada del deber ser, permite aprender desde el “haber” más que desde la falta. En esta posibilidad oímos que resuena algo de “la zona de desarrollo próximo” propuesta por Vigotsky, modelo de aprendizaje válido no sólo para los niños.

Durante el desarrollo del Proyecto, hicimos caso omiso de todo lo que no fuera nuestro foco de atención, especialmente hicimos caso omiso de lo institucional.

En este período hubo elecciones internas, cambios de autoridades que afectaron el clima institucional y directamente a los miembros del equipo de investigación, pero estos acontecimientos no tuvieron lugar en nuestros intercambios. Más aún, el equipo comenzó a funcionar una vez al mes en la sede de la Facultad.

Sí se intercambió acerca de la necesaria presencia del Proyecto en la Institución, y de su posible impacto en otras áreas y en la cultura institucional.

#### i) El tema de la simetría

Este tema fue extensamente meditado en el subgrupo universitario.

Por un lado, nos destaca la democracia en el funcionamiento del equipo global, donde nos percibimos y nos tratamos como iguales; la certidumbre de que no hay decisiones al margen de lo colectivo, que todos tenemos el mismo derecho a la palabra, en los usos de tiempos y en la consideración del otro; que todo conocimiento, al ser expuesto al grupo, es una opinión más que debe convencer por su argumentación, y no por principio de autoridad.

Por otro lado, se fue haciendo evidente la necesidad de tener orientaciones acerca de las etapas, los insumos, la colaboración, lo que fue recayendo en el subgrupo universitario.

Asimismo, se fue delineando la presencia de conocimientos más especializados, en lenguajes artísticos o en investigación, por parte de cada uno de los subgrupos, lo que planteaba ejercitar no la competencia sino la complementariedad entre saberes.

En los hechos, se puso en evidencia las posibilidades de aprendizajes mutuos entre unos y otros.

Estos elementos nos llevan a sostener el concepto de disimetría, propuesto por el Profesor Carlos Cullen, frente al dilema simetría – asimetría. En una relación disimétrica existen diversas relaciones asimétricas a favor de unos y otros, según los asuntos en cuestión.

### **7) Conclusiones**

Si bien resulta prematuro adelantar conclusiones sobre un Proyecto en pleno desarrollo, no podemos dejar de señalar que la vinculación entre docentes superiores y universitarios es posible y promisoria.

Sólo una idea que anticipa una preocupación:

En este caso un Proyecto de Investigación instala en una Institución educativa un trabajo por Proyectos. Suelen abundar otras situaciones semejantes, que instituyen parte de los presupuestos educativos por Proyectos.

Difícilmente estas experiencias puedan conformar equipos y prácticas duraderas. Reiteramos que se hace necesario contar con horas de trabajo regular destinadas al trabajo colectivo no al frente de alumnos, como forma de jerarquizar el trabajo docente.

### Bibliografía

BENJAMIN, W. (1989). "La obra de arte en la época de su reproductibilidad técnica". <http://www.cholonautas.edu.pe/modulo/upload/Benjam>

BERNSTEIN, B. (1993). *La Estructura Del Discurso Pedagógico*. Madrid 1° Ed: Morata.

BRUNER, J. (1989). *Accion, Pensamiento Y Lenguaje*. Madrid: Alianza.

BRUNER, J. (2004). *Realidad mental y mundos posibles: Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Barcelona: Gedisa.

CASTELLS, M. y GÖSTA ESPING A. (1999) *La transformación del trabajo*, Los libros de la factoría, Barcelona.

CASTELLS, M. (1999): *La era de la información*, 3 volúmenes, Siglo XXI Editores, México.

CONTRERAS, D. (1994). "La investigación en la acción ¿qué es? ¿cómo se hace?". Cuadernos De Pedagogía, --, ( pp. 8 A 19),

DE ALBA, A. (2004) "Constitución de los sujetos educativos en un contexto de crisis estructural generalizada: la tarea de reinventarnos en el compromiso del contacto cultural." (Mimeo)

DEWEY, J. (2004). *Experiencia y educación*. Madrid, 1° Ed, 1° Reimpresión: Biblioteca Nueva.

EISNER, E. (1990). *La Investigación Acción en educación*. Madrid: Morata.

FELDFEBER, M., y A. OLIVEIRA (comps) (2006): *Políticas educativas y trabajo docente. Nuevas regulaciones ¿Nuevos sujetos?* Buenos Aires, Noveduc.

HILLERT, F. M, TARRIO, L, LOYOLA, C., 2008 “Representaciones sociales de los docentes de enseñanza media de la ciudad de Buenos Aires, Sobre si mismos y sobre otros especialistas del campo de la educación”. En VII Seminario de la Red de Estudios sobre Trabajo Docente. Nuevas regulaciones en America Latina. Universidad de Buenos Aires. 3 de Julio de 2008.

LARROSA, J. (1995). Tecnologías del Yo y educación (Notas Sobre la construcción y la mediación pedagógica de la experiencia de sí. En *Escuela, Poder Y Subjetivación*. Madrid, Ed: La Piqueta.

LEONTIEV, A. (1983). “El hombre y la cultura”. En *El Desarrollo Del Psiquismo*. Barcelona: AKAL.

MORIN, E. (1994). “Epistemología de la Complejidad”. En *Nuevos Paradigmas, Cultura Y Subjetividad*. Buenos Aires: Paidós.

PERRENOUD, Ph. (1996). *La construcción del éxito y el fracaso escolar*. Madrid 2º Edición: Morata.

PUIGGRÓS, A. (1997): *La otra Reforma. Desde la educación menemista al fin de siglo*. Editorial Galerna, Bs. As.

PUIGGRÓS, A., y colaboradores (2007) *Cartas a los educadores del siglo XXI*. Editorial Galerna, Buenos Aires.

TENTI FANFANI, E., (2007): *La Condición Docente. Análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay*. UNESCO, IPE, Fundación OSDE, Siglo XXI Editores. Buenos Aires.

SENNETT, R. (2009): *El artesano*. Editorial Anagrama, Barcelona.

SIRVENT, M. T. (1999). *Cultura popular y participación social. Una investigación en el barrio de Mataderos (Buenos Aires)*. Bs. As. 1° Edición: Miño Y Dávila.

WALLERSTEIN, I. (1998). *Abrir las ciencias sociales*. México: Siglo XXI.