

DOCUMENTO DE TRABAJO N°1

“La educación es praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo”

Paulo Freire, 1985

Presentación

El Estatuto de la Universidad Nacional de La Plata, sostiene que sus pilares fundamentales son la docencia, la investigación y la extensión marcando el sello identitario de nuestra educación superior. La historia de los colegios de pregrado ha estado enlazada al primero de estos ejes. Sin embargo, en el último decenio las facultades han articulado, desde la extensión, diversos equipos de trabajo con el nivel medio. En la actualidad, los espacios de extensión propiciados desde las escuelas se han jerarquizado, situación que en el Liceo “Víctor Mercante” se vio fortalecida a partir de la creación de la Secretaría de Extensión en el año 2014.

Como se afirma en los sucesivos Planes Estratégicos “la Universidad Nacional de La Plata asume la responsabilidad de producir conocimiento social y científicamente transformador, comprometido con el destino de nuestro país y con el de cada uno de los habitantes, solidario y desafiante con sus necesidades y potencialidades” (Tauber, F; 2022:5). Así, las distintas dependencias y unidades deben “apoyar y estimular la creación e investigación científica, tecnológica, artística, preservando su calidad, así como facilitar la transferencia de conocimientos y desarrollos que benefician a la sociedad” (Tauber, F; 2010: 121).

Por su parte, a partir del año 2006, la Ley de Educación Nacional N°26.206 marca un hito al definir a la educación como un derecho humano y establecer la obligatoriedad del nivel secundario sosteniendo que “la educación y el conocimiento son un bien público y un derecho personal y social, garantizados por el Estado” (Art. 2).

En línea con este nuevo marco jurídico, los Proyectos Académicos y de Gestión *Forjar encuentros...* de la profesora Erbetta, (2014-2018/2018-2022), han asumido la tarea de desarrollar líneas de acción para garantizar “el ingreso, un trayecto continuo y completo de aprendizajes significativos y la graduación de todos los estudiantes” (Erbeta, C; 2018:6) abrazando la premisa de que “concebir a la educación como derecho social inalienable, tal como se expresa en la ley, implica asumir un posicionamiento ético, político y pedagógico” (Erbeta, C; 2018:7).

En este marco entendemos que el desarrollo de la investigación educativa se torna una necesidad ya desde el mandato fundacional de la Universidad, ya desde el paradigma de derechos propuesto por la Ley Nacional de Educación, ya desde el compromiso asumido de manera sucesiva por los Proyectos Académicos y de Gestión hasta el presente¹. En orden a ello, se trata de promover “el desarrollo de actividades de investigación

¹ Las primeras definiciones de este documento fueron elaboradas durante los años 2020 y 2021. Es importante destacar como antecedente el “Programa de Formación en Investigación Educativa en los Colegios del Sistema de Pregrado Universitario de la UNLP” del año 2013.

educativa del Liceo "Víctor Mercante" para profundizar el carácter innovador del colegio en materia de enseñanza e inclusión" (Miranda, J; 2022: 46).

Objetivo general

- Promover y organizar las actividades de investigación educativa en el Liceo "Víctor Mercante".

Objetivos específicos

- Acompañar el carácter innovador del colegio en materia de enseñanza e inclusión a través de la investigación.
- Promover la investigación como tarea de reflexividad tanto en relación con los conocimientos didácticos, escolares y profesionales como en relación con los aspectos vinculares y de construcción de la grupalidad, entre otros.
- Impulsar el desarrollo de proyectos de Investigación Educativa.
- Impulsar la investigación educativa colectiva e interdisciplinaria.
- Promover instancias de formación y capacitación para docentes en el campo de la Metodología de la Investigación.
- Desarrollar tareas en articulación con la Secretaría Académica del Liceo Víctor Mercante.

Sobre la investigación educativa

La investigación educativa y el ejercicio de la docencia tienen algunos puntos de contacto. Toda investigación implica un proceso de indagación que conlleva a la producción de nuevos conocimientos y, la actividad áulica, es un ejercicio permanente de problematización y reflexividad sobre la praxis educativa. Asimismo, los docentes son portadores de saberes disciplinares y saberes construidos a partir de la experiencia que los ponen en un lugar de privilegio para el ejercicio de una producción teórica. Su vínculo con el objeto de estudio también es, desde esta propuesta, considerado una ventaja como se verá más adelante.

Sin embargo, la tarea del docente-investigador en la escuela secundaria se encuentra subsumida a las urgencias diarias, por lo que esas problematizaciones e indagaciones suelen darse de manera asistemáticas y en soledad. En este sentido, la experiencia educativa es eminentemente práctica y suele estar guiada por la inmediatez, aspectos que socavan una reflexividad profunda y grupal.

Como sostienen Néstor Pievi y Clara Bravin, "desarrollar la autorreflexividad y el conocimiento de la propia práctica, científica y pedagógica, de cómo se va construyendo el bagaje de conceptos disciplinares que se enseña, requiere incorporar un habitus científico desarrollando la capacidad de producir los instrumentos metodológicos necesarios" (Pievi y Bravin, 2009:20). La investigación educativa entonces, se distingue de la

acción educativa porque tiene sus propias reglas de juego, sus propias teorías y métodos aceptados por la comunidad para la construcción de un conocimiento socialmente válido en un momento histórico determinado.

Para pensar de manera crítica la investigación científica en general y la investigación educativa en particular, es necesario hacer explícitos los supuestos de partida desde los que se construye este tipo de saber. Hay que dar cuenta de las concepciones de realidad, de la relación entre sujeto y objeto de estudio, del papel de los valores en la investigación y de los procedimientos válidos para la construcción de evidencia empírica.

En este sentido y a grandes rasgos, mencionaremos dos paradigmas que de ninguna manera agotan la totalidad de las formas en que las disciplinas abordan y comprenden la investigación. Se trata del positivismo y del constructivismo².

El primero de ellos se apoya en el supuesto ontológico de una concepción de realidad única y objetiva donde el investigador se desprende de sus propios valores para construir conocimiento de manera aséptica y distante. Aquí suelen prevalecer las metodologías cuantitativas que dan preeminencia a los datos estadísticos como si se tratara de algo con existencia independiente del investigador que está a la espera de ser recolectado, como si acaso no fuera parte del recorte, de la selección de herramientas de investigación y de la interpretación de los resultados obtenidos. Elsie Rockwell cuestiona estas posiciones en investigación educativa ya que otorgan prioridad “a las técnicas de investigación como medios para superar la subjetividad y garantizar la objetividad, sin considerar el objeto de estudio y la reflexión teórica” (Rockwell, E; 2009:44).

Por oposición, el paradigma constructivista tiene una concepción múltiple de la realidad, entendiendo que el investigador está inmerso en ella, estudiando y asumiendo que sus valores deben ser sometidos a un proceso de construcción crítica y de vigilancia epistemológica. El diseño metodológico suele ser más flexible e interactivo, sobre todo en los casos en que busca interpretar significados desde la perspectiva de los propios actores. Aquí el “dato” es el resultado de una teoría y una metodología que lo construyen y le van dando vida a través de problematizaciones y conceptualizaciones reivindicando la reflexividad teórica sostenida por Rockwell.

Una de las variantes de esta perspectiva es la línea de trabajos interpretativos cuyas raíces encontramos en autores como Dilthey, Rickert y Weber quienes ponen su foco en los estudios de los significados que los sujetos sociales le otorgan a la acción. Aquí el vínculo entre objeto y sujeto de estudio es de ajenidad generando lo que Kemmis³ denomina “investigación en segunda persona”, basada en el respeto, pero sin un lugar activo para el docente-investigador. A diferencia de ello, la posición del enfoque sociocrítico propone investigar “en primera persona” porque lo que se busca es cambiar la realidad. En igual sentido, las

² Para una mejor comprensión de estos paradigmas recomendamos Ruth Sautu y Col: Manual de metodología. Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología. Colección Campus virtual, CLACSO, diciembre de 2005.

³ Stenhouse (1987) plantea una distinción similar al hablar de investigación sobre educación (con sujetos externos) y educación en educación (con los sujetos que participan del proyecto educativo)

producciones latinoamericanas en educación popular lideradas por Paulo Freire también aportaron una concepción de educación entendida como praxis para la transformación basada en el diálogo⁴, sentando las bases de lo que se denominó investigación-acción.

La Escuela de Frankfurt y la Pedagogía de la Liberación buscaron distanciarse del excesivo objetivismo propuesto por el positivismo y del excesivo subjetivismo del paradigma interpretativo reconociendo las relaciones de poder que acompañan los vínculos y las producciones de conocimiento. Por ello afirman que siempre es necesario contemplar los aspectos sociohistóricos en que se inscriben los lazos y las estructuras de significación.

Así, John Elliot afirmó que “si los docentes piensan que son meros funcionarios en el sistema educativo y que tienen poco control sobre lo que los estudiantes aprenden y cómo lo aprenden, se verán a sí mismos como técnicos que implementan un sistema de aprendizaje prescrito por la autoridad externa. Para llevar a cabo la investigación acción, los docentes tienen que comprender que hay espacios en los que es posible crear y generar cambios educativamente valiosos en las situaciones prácticas en las que están implicados” (Elliot, J; 1993: 92).

El término investigación-acción fue acuñado por el psicólogo social Kurt Lewin y llevado al campo educativo de la mano de los supuestos ontológicos, epistemológicos, axiológicos y metodológicos de la perspectiva sociocrítica. Este autor afirma que se trata de “una forma de cuestionamiento autorreflexivo, llevada a cabo por los propios participantes en determinadas ocasiones con la finalidad de mejorar la racionalidad y la justicia de situaciones, de la propia práctica social educativa, con el objetivo también de mejorar el conocimiento de dicha práctica y sobre las situaciones en las que la acción se lleva a cabo” (Lewin, K;1946:35).

En este sentido, abordar la metodología desde una concepción crítica implica “encontrarse en una continua tensión dialéctica entre los polos de este *continuum*: si se obtura la dimensión epistemológica, la metodología se reduce a un conjunto de prácticas no controladas intelectualmente, y si se abandona el aspecto técnico, se transforma en una especulación abstracta (...) incapaz de incidir sobre las actividades de investigación concretas” (Marradi, A; 2007:13).

La investigación educativa entonces y, sobre todo, la investigación-acción, sienta las bases para continuar profundizando la innovación educativa en la escuela.

Para ello, es necesario generar las condiciones institucionales para hacer investigación educativa en la escuela trascendiendo la insularidad áulica y los saberes disciplinares, potenciando los ejercicios de reflexividad docente, otorgándole sistematicidad a las herramientas que suelen aplicarse con cierta informalidad

⁴ Para un mejor detalle de esta concepción de educación, remitirse al Documento de Extensión N° 2.

(encuestas, entrevistas, registros de clases), en un marco de políticas de cuidado y con un horizonte de trabajo que apunte a la inclusión con calidad.

Finalmente, hacer investigación educativa en el Liceo no solo se propone como una práctica que indague los conocimientos didácticos, escolares y profesionales, sino que, además, aspire a “entender los afectos que se ponen en juego, los lazos que se tejen y destejen en la escuela considerando el entramado sociohistórico, sociopolítico y sociocultural en el que se inscribe” (Kaplan, C; 2013:19).

Bibliografía

ELLIOT, J (1993). *La investigación-acción en educación*. Ediciones Morata

ERBETTA, M. C. (2013). «Proyecto académico y de gestión 2014-2018. "Forjar encuentros, el arte de educar haciéndole lugar al otro".» La Plata: Liceo Víctor Mercante. Universidad Nacional de La Plata.

ERBETTA, M. C. (2017). «Proyecto académico y de gestión 2018-2022. "Forjar encuentros para construir lo común".» La Plata: Liceo Víctor Mercante. Universidad Nacional de La Plata.

FREIRE, P. (1985). *La educación como práctica de la libertad*. Buenos Aires, Siglo Veintiuno Editores.

KAPLAN, C (2013) *Culturas estudiantiles. Sociología de los vínculos en la escuela*, Buenos Aires, Miño y Dávila.

KEMMIS, S (1992). “Mejorando la educación mediante investigación-acción” en María Cristina Salazar editora *La investigación acción participativa. Inicios y desarrollo*. Editorial Popular OEI, España

LEWIN, K (1946). Action research and minority problems. *Journal for Social Issues*, 2(4)

MARRADI, A (2007). *Metodología de las ciencias sociales*. Emecé.

MIRANDA, Julieta (2022). “Proyecto académico y de gestión 2022-2026. *Recrear lo común*”. La Plata. Liceo Víctor Mercante. Universidad Nacional de La Plata.

PIEVI, N y BRAVIN, C (2009): *Documento metodológico orientador para la investigación educativa*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación

OCKWELL, E (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura de los procesos educativos*. Paidós, Buenos Aires.

SAUTU BONIOLO (2005). *Manual de metodología. Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología*. Biblioteca Virtual CLACSO.

TAUBER, F (2010). *Plan Estratégico de la Universidad Nacional de La Plata 2010-2014*.

TAUBER, F. (2022). *Plan Estratégico de la Universidad Nacional de La Plata 2022-2026*.