

La formación en investigación en educación y los desafíos del nivel inicial

Silvia Baldivieso | UNSL
silvia.baldivieso@gmail.com

María Constanza Valdez | UNSL
mariaconstanzavaldez@gmail.com

Resumen

El presente artículo analiza la formación en investigación educativa que se ofrece en los profesorados y licenciaturas de Educación Inicial en algunas universidades nacionales en Argentina. Parte de considerar que la Educación Inicial se encuentra en un proceso de reconfiguración y que la formación en investigación constituye un elemento clave para propiciar la problematización en torno a los requerimientos del nivel y la generación de respuestas creativas y críticas. Mediante una investigación documental se indaga la propuesta de formación en investigación de profesorados y licenciaturas de Educación Inicial de universidades nacionales y se profundiza el caso de la Universidad Nacional de San Luis. Se visualizan orientaciones de la formación y brechas para el logro de lo esperado, y se identifican controversias entre los profesorados y las licenciaturas, manifestando la necesidad de promover diálogos entre los actores de la formación y la investigación, para construir lenguajes y prácticas significativas y comprometidas en torno a la formación de investigadores, que se cuestionen por el lugar que se le concede a la investigación.

Palabras clave: Investigación educativa - formación en investigación - Educación Inicial - neoliberalismo - educación

The research in education training and the initial level challenge

Abstract

This article analyzes the educational research training that is offered in the teacher training and degree in Initial Education in some national universities in Argentina. It arises of considering that the Initial Education is in a process of reconfiguration and that training in research is an important element to the problematization about the requirements of the level and the generation of creative and critical answers. Through a documentary investigation, the proposal of training in the research of teacher training and initial education degrees of national universities is investigated and the case of the National University of San Luis is studied in depth. The orientations of the training and the gaps to the achievement of the expected are visualized, and the controversies between the teacher training and the degree are identified, manifesting the necessity of promote dialogues between the actors of the training and the research, to build languages to promote the values between the actors of the formation and the investigation, for the languages and relevant, committed practices with the training of researchers that question about the place that is given to the research.

Keywords: educational research - research training - Initial Education - neoliberalism - education

Introducción

Históricamente la Educación Inicial ha sido interpretada desde diferentes marcos conceptuales y desde diferentes visiones sobre las atribuciones del Estado y de la sociedad civil (Montesinos y Pagano, 2007) generando tensiones y controversias que se expresaron en diversidad de propuestas, formatos y requerimientos de formación para atender a los infantes, y en las que predominó una orientación al cuidado por sobre la educación.

Durante los últimos años, las instituciones y la sociedad en su conjunto han ido tomando mayor conciencia respecto a la importancia de los primeros años de vida y al valor personal y social de la educación temprana, generándose un importante movimiento en el ámbito de la Educación Inicial, que compromete a todos los actores y a los docentes en especial.

La nueva perspectiva, entre otras cosas, deja clara la relevancia de la tarea docente y la necesidad de formación de sus profesores, para asumir la función que le compete.

Profesoras y profesores de Educación Inicial requieren formación que les posibilite analizar el contexto de la educación, sus necesidades y oportunidades, redefinir vínculos entre las múltiples instituciones y agentes que convergen en su espacio de acción. Necesitan elementos para construir la propuesta de formación en un espacio en transformación y desarrollar prácticas reflexivas, fundadas, comprometidas y críticas.

En este escenario, nos preguntamos: ¿Cómo participa la formación en investigación en la preparación de los futuros docentes de Educación Inicial para leer críticamente el entorno, transformar sus prácticas, ofrecer respuestas a los requerimientos y generar alternativas? ¿Cómo contribuye a la redefinición del nivel?

El presente trabajo surge de una investigación realizada en profesorado y licenciaturas de Educación Inicial en universidades nacionales argentinas, analiza la formación en investigación que ofrecen a los futuros egresados y la coloca en tensión frente a las demandas del nivel y de la educación hoy. Partimos de una investigación documental, entendida como una estrategia metodológica de obtención de información que supone, por parte del investigador, acceder a la realidad objeto de estudio a través de documentos de diferente materialidad con el fin de estudiar las justificaciones e interpretaciones que realiza en el análisis y reconstrucción de un fenómeno que tiene características de historicidad (Yuni y Urbano, 2014).

Trabajamos con documentos institucionales escritos y públicos, es decir, elaborados por las instituciones educativas y publicados; en nuestro caso particular, planes de estudio de profesorado y licenciaturas en educación y programas de asignaturas orientadas a formar en metodología de la investigación disponibles en línea. Para garantizar la autenticidad de los documentos se verificó su pertenencia y publicación en sitios *web* oficiales.

Para seleccionar las carreras se decidió trabajar con aquellas que estuviesen articuladas a la Red Universitaria de Educación Infantil (REDUEI), la cual —desde el año 1995— nuclea instituciones educativas que forman para la Educación Inicial. Esta red está integrada por representantes de universidades nacionales con el propósito fundacional de generar un espacio autónomo de reflexión, acción y cooperación interuniversitaria, para contribuir en materia de formación de recursos humanos, investigación y extensión e influir en las políticas educativas relacionadas con la problemática de las infancias y la Educación Infantil (REDUEI, 2018).

Se analizaron las propuestas de formación de 16 carreras de grado:

- Diez profesorados pertenecientes a: Universidad Nacional de San Luis (UNSL), Universidad Nacional de Cuyo (UNCUYO), Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC), Universidad Autónoma de Entre Ríos (UADER), Universidad Nacional de la Patagonia Austral (UNPA), Universidad Nacional del Nordeste (UNNE), Universidad Nacional de La Pampa (UNLPam), Universidad Nacional del Comahue (UNCOMA), Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (UNICEN).

- Seis licenciaturas pertenecientes a: Universidad Nacional de San Luis (UNSL), Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC), Universidad Nacional de Luján (UNLU), Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (UNICEN), Universidad Nacional del Nordeste (UNNE) y Universidad Nacional de Chilecito (UNdeC).

Se analizaron los aspectos formales propios de la dimensión administrativa de la formación (duración de la carrera, crédito horario, etc.) y se aplicaron los procedimientos generales de análisis de datos cualitativos presentados por Rodríguez Gómez (1996) siguiendo la propuesta de Miles y Huberman, es decir, reducción de datos, disposición de los datos y extracción-verificación de conclusiones.

Se trabajó con un criterio temático, indagando los componentes de los planes de estudio de las diferentes instituciones; es decir, se analizaron todas las universidades en su conjunto y, por razones de accesibilidad, se profundizó la mirada en los programas de asignaturas y la situación de la Universidad Nacional de San Luis. Cabe aclarar el anclaje laboral de las autoras en esta institución.

Marco conceptual de referencia

El trabajo se realiza a partir de dos premisas fundamentales:

- 1.** El nivel inicial es una unidad pedagógica compleja y su análisis requiere trascender el ámbito de lo técnico administrativo y considerar elementos del contexto político social que lo constituyen y al que contribuye en su consolidación.

En Argentina, el nivel inicial tuvo, durante las últimas décadas, una transformación significativa. En poco más de 20 años se definió la obligatoriedad para sus salas de cinco y cuatro años (leyes 24195/1993 y 27045/2014, respectivamente), se comprometió la universalización de los

servicios educativos a partir de los tres años con vistas a reglamentar su obligatoriedad y se incrementó la matrícula (Botinelli, 2016).

La Ley de Educación Nacional reconoce en el nivel inicial una unidad pedagógica compleja que comprende a los/as niños/as desde los 45 días hasta los cinco años de edad inclusive. Da la misma jerarquía al ciclo maternal que al jardín de infantes (Ley 26206, art. 18), dando al nivel una identidad que trasciende el carácter preparatorio para el acceso al primario.

Este desarrollo cuantitativo, acompañado de otras acciones de índole pedagógica que fundamentalmente regulan la formación de los profesores del nivel, está teniendo lugar en el marco de diversas iniciativas de organizaciones comprometidas con el derecho a la educación en la primera infancia¹ y, si bien replantea el nivel educativo, deja fuera de la discusión elementos basales para el análisis del mismo vinculados a la política educativa que impera en las sociedades neoliberales y prácticas instauradas que operan en desmedro de la profesionalización de la labor docente, tales como:

- Los cometidos que se les asignan a las políticas educativas y a las reformas que los gobiernos llevan a cabo para ir reconfigurando un específico tipo de ciudadanía y de personalidades, coherentes con el ideal de sociedad que las elites dominantes avalan. En este marco, las reformas educativas en su propuesta curricular potencian y privilegian dimensiones del ser humano que son adecuadas para reproducir políticas económicas, laborales y financieras, afianzarlas y perpetuarlas (Torres, 2017). Por ello, en los sistemas educativos prima un determinado tipo de contenidos culturales, competencias y valores; también unas determinadas áreas de conocimiento y asignaturas, al tiempo que se minimizan otras que podrían amenazar la viabilidad de educar personalidades neoliberales, conservadoras y neocolonialistas.

- El modo de ser docente en las escuelas argentinas. Fischman (2005), al analizar la imagen de la docencia, el neoliberalismo y formación docente, señala que, desde los orígenes de los sistemas escolares públicos, los docentes han ejercido importantes funciones simbólicas y legitimadoras de los estados modernos, fundamentalmente a través de la transmisión del conocimiento oficial plasmado en el currículo y en el reforzamiento de rituales nacionalistas y patrióticos. No obstante el peso de esas funciones, durante el siglo XIX y la primera mitad del siglo XX, maestras y maestros de la Argentina no eran considerados (y no se consideraban) meros empleados públicos únicamente responsables de la transmisión de contenidos curriculares y la organización de festejos y discursos ritualizados; denotando que las denominaciones de *maestro*, *maestra* o *profesor*, *profesora* tenían connotaciones más allá de lo profesional. Más de un siglo después de la consolidación de los sistemas de educación pública seguía sin ser llamativo que la gran mayoría de las mujeres maestras en escuelas primarias fueran comúnmente llamadas «segundas madres», «tías», «señoritas», «misses».

¹ Declaración Mundial de Educación para Todos (Jomtien, 1990) y Declaración de Dakar 2000. Metas 2021 OIE (Itzcovich, 2013).

Ser maestra, tal como el autor antes mencionado lo señala, quería decir que, además de dominar las artes y ciencias de la enseñanza, se poseía la vocación: una profesora o un profesor, lo eran porque tenían que responder a su *llamado vocacional*, en contextos sociales que consideraban que transmitir conocimientos y valores colectivos de la Nación era casi una *misión sagrada*.

Actualmente, en Argentina, la figura de las maestras como segundas madres continúa siendo importante especialmente en el nivel inicial.

Cabe señalar que quedan también por fuera de los planteamientos otros elementos de orden social cultural en crisis y transformación, como:

- El cuestionamiento al concepto históricamente construido de infancia: la infancia *híper realizada* de los niños que ya no forman un mundo aparte del de los adultos ya que, bajo la influencia de los medios de comunicación, acceden a un volumen de información que antes les era vedada. Y por el otro, la infancia marginal, en la que los niños también ingresan en un mundo de autonomía que los obliga a generar su propia subsistencia (Martino, 2007).

- La transformación del modelo tradicional de familia occidental y cristiana, con la consecuente diversificación de figuras parentales y nociones de hijo en el imaginario social.

2. La formación docente y la formación para la investigación constituyen bases de la transformación en educación.

La necesidad de atender con cierta urgencia a la formación y actualización del profesorado se argumenta en el hecho de que el colectivo docente simboliza una ciudadanía activa; un colectivo de intelectuales públicos y profesionales críticos y responsables.

La dimensión de ciudadana y de ciudadano es una conquista social típica de una democracia, que coloca en primer plano atributos de equidad, justicia e igualdad de derechos. Por tanto, la detección de las desigualdades e injusticias humanas es algo que conlleva una ciudadanía educada para prevenirlas y atenta a detectarlas y a resolverlas, y nunca dispuesta a asumirlas como irresolubles o *naturales* con un destino sujeto a los caprichos de un sistema (neoliberal, conservador y neocolonialista) excluyente (Torres, 2017).

Entendemos, junto a Ardoino (2005), que existe una ruptura epistemológica entre lo que se considera *formación inicial* y *formación continua*, tanto en la escuela, la universidad o el ámbito laboral. Las *formaciones iniciales* se dicen universales, sus contenidos son incluidos en el currículo porque se los considera científicamente universales, válidos para todos, en todo tiempo y en todos los lugares; y aunque se sabe que esto no es completamente cierto, se actúa como si lo fuera. Son los mismos —hablando democráticamente, pero no científicamente— porque es una aproximación teórica que deriva de los derechos del hombre; mientras que la *formación continua* nunca es universal sino que es particular, singular, enraizada en la experiencia de cada uno, aun cuando al mismo tiempo pueda tener valores universales.

La *formación inicial* se da antes de tener experiencia y es administrada *a priori* por otros en una lógica de desarrollo lineal y generalmente acumulativo del conocimiento, como suele acontecer con los currículos de formación de docentes, mientras que la *formación continua* puede ser organizada y significada por los docentes en función de sus propias necesidades de conocimiento y experiencias profesionales.

Una vez en ejercicio, los profesores avanzan en procesos de formación para la mejora, guiados por la orientación de sus propios intereses de crecimiento personal o científico y/o en la búsqueda de una mejora directa de la actuación docente (Zabalza Beraza, 2011).

Desde esta perspectiva, la formación en investigación que tienen los docentes en formación se aproxima al conocimiento de la realidad y los procesos de transformación de la práctica y generación de nuevos conocimientos y se actualizará en el espacio del ejercicio profesional vehiculizando el desarrollo profesional, la formación continua, la transformación de la realidad y la generación de nuevas realidades educativas.

En el espacio de lo educativo hay aspectos íntimamente ligados que forman parte de la misma realidad que nos abren a dos prácticas y ámbitos de investigación diferentes, el de la investigación en y desde la práctica pedagógica y el de la investigación en y desde la práctica docente. La práctica pedagógica es la que se despliega en el contexto del aula, en la que se pone de manifiesto una determinada relación maestro-conocimiento-alumno, centrada en el enseñar y en el aprender; por ello el objeto de esta práctica está atravesada por la transposición didáctica que cobra relevancia por sobre los conocimientos propios de cada ciencia. La práctica docente, tal como la caracteriza Achilli (1986), es el trabajo que el maestro desarrolla cotidianamente en determinadas condiciones socio históricas e institucionales, incluye la práctica pedagógica pero la trasciende, pues se constituye en el conjunto de relaciones que se conforman en el campo laboral docente; el objeto de esta práctica se construye en un entramado de cuestiones vinculadas a la resignificación de la función educativa y todo lo que de ella deviene, e incluye al docente como protagonista (Duhalde, 2007).

Ahora bien, ¿de qué formación en investigación hablamos?

Sirvent señala que, en el contexto neoliberal, las universidades han contribuido a la consolidación de un modelo instrumental y apolítico en las formas de llevar a cabo investigaciones científicas y de enseñar la metodología. En este sentido afirma:

varios de los parámetros y criterios de evaluación de nuestras políticas científicas son «anticientíficos» porque no facilitan la generación de las condiciones objetivas necesarias para la formación en el oficio de investigador y para el crecimiento de nuestros investigadores jóvenes en el alma y el corazón de la ciencia: la creatividad, la libertad, la autonomía y el pensamiento reflexivo y crítico. (Sirvent, 2015: 1)

El mencionado modelo instrumental se traduce en una enseñanza vertical

y lineal de las reglas, instrumentos y técnicas a aplicar para llevar adelante una investigación.

La autora destaca que también se observa la presencia cotidiana de mecanismos de poder y de toma de decisiones institucionales que obstaculizan la generación de ámbitos de debate y discusión plenamente democráticos y que por tanto «hieren» la formación de una ciudadanía democrática, manifestando la preocupación por el impacto negativo de las políticas científicas en la formación de las nuevas generaciones de jóvenes científicos.

Entendemos la investigación, junto a María Cecilia de Souza Minayo, como la actividad básica de las ciencias en su indagación y construcción de la realidad que alimenta la actividad de enseñanza. «Investigar constituye una actitud y una práctica teórica de constante búsqueda y por eso tiene la característica del acabado provisorio y de lo inacabado permanente. Es una actividad de aproximación sucesiva de la realidad que nunca se agota, haciendo una combinación particular entre teoría y datos, pensamiento y acción» (de Souza Minayo, 2015: 26).

Comprendemos a la *investigación social* como los diversos tipos de investigación que tratan al ser humano en sociedad, sus relaciones e instituciones, su historia y su producción simbólica. Prácticas relacionadas a los intereses y circunstancias socialmente concatenadas que nacen de la inserción en lo real y se desarrollan manteniendo una intrínseca relación con la dinámica histórica.

Concebimos la *formación en investigación* como un proceso de problematización en torno a la realidad socio educativa, de concienciación sobre la relación intrínseca que establece la investigación con contextos socio históricos, concepciones sobre la realidad y modos de generar conocimiento, y asunción de proyectos políticos vinculados a la educación y la sociedad en su conjunto; y también como un proceso de preparación en metodología de la investigación, es decir en el conjunto de principios, criterios y procesos que posibilitan relacionar críticamente situaciones de conocimiento, epistemología, método, técnicas de investigación y tecnologías con procesos de construcción de conocimiento y de realidades socio educativas.

II. Presentación y análisis de los resultados

La lectura y análisis de los planes de estudio y documentos publicados de cada una de las carreras permitió visualizar particularidades de la formación en investigación que ofrecen los profesorados y las licenciaturas. Para dar cuenta de ellas, seguidamente se caracteriza lo que se aprecia al interior de los profesorados, luego al interior de las licenciaturas y, finalmente, lo que emerge del análisis de ambas titulaciones, profundizando el caso de la UNSL.

La formación en los profesorados de nivel inicial

Los profesorados se desarrollan mediante planes de estudio reglamen-

tados durante los últimos años con explícita intención de atender los requerimientos crecientes a la Educación Inicial. Prevén una duración de cuatro años de formación, excepto los de UNPA y UNCOMA, que contemplan tres años.

La formación en investigación se dispone de cuatro modos diferentes en los distintos planes de estudio de los profesorados:

1) En espacios curriculares específicos para la formación en investigación, es decir espacios generados para abordar contenidos propios del área de conocimiento como Epistemología, Metodología de la Investigación, etc., como sucede en la UNRC, UNPA y UNICEN, por ejemplo.

2) En espacios curriculares que integran la formación en investigación a la práctica docente; tal es el caso de la UNCUYO, con asignaturas como Práctica Profesional e Investigación Educativa, o la UNNE con instancias de Integración, Investigación y Práctica, por ejemplo.

3) En los dos tipos de espacios curriculares mencionados anteriormente (específicos e integrados a la práctica docente). Tal es el caso de la UNSL, por ejemplo, que además de los espacios de formación en investigación educativa cuenta con los espacios de *la praxis*.

4) En planes sin espacios específicos ni explícitamente integrados. Tal es el caso de la UNLPam y UNCOMA, sin que ello signifique, necesariamente, ausencia de formación en investigación, ya que en la segunda no se visualizan espacios curriculares pero sí declaraciones que expresan «El Profesor de Educación Inicial, tendrá conocimientos y habilidades para (...) elaborar y participar en proyectos de investigación e innovación educativa referidos a problemas del nivel inicial»², por ejemplo.

El número de espacios curriculares en los que se ofrece alguna formación vinculada a investigación varía entre uno y siete en las distintas carreras, siendo mayor el número en las que combinan espacios específicos con espacios integrados a práctica.

El análisis de los diferentes componentes de los planes de estudio permite observar también que la propuesta de formación varía significativamente de una universidad a otra, pudiendo apreciarse dos tendencias generales:

- Formación predominantemente centrada en una actividad profesional que se desarrolla en relación al aula, con investigación orientada al análisis de la propia práctica, como por ejemplo la UNSL, que en la fundamentación del Plan de Estudios desarrollada en la Ordenanza 011/09 expresa: «la estructuración del Plan de Estudios postula con fuerza el concepto de un profesor-investigador y constructor de su propia práctica, superando el rol de mero reproductor».

- Formación abierta a una actividad profesional que se desarrolla en relación con lo socio comunitario, con investigación que trasciende el ámbito del aula. Como por ejemplo la UNNE, que en los alcances del título expresados en su Plan de Estudios del Departamento en Educación Inicial indica que el profesor podrá «investigar en su campo profesional específico y formar parte de equipos interdisciplinarios dedicados a la

² Descripción de la carrera en sitio web de académica <http://www.uncoma.edu.ar/oferta/?carrera=252>

investigación en el ámbito educativo, social, de la salud y otros» y la UNPA que plantea que el docente, además de la investigación en el aula, puede participar como agente transformador del medio sociocultural de la institución.³

La formación en las licenciaturas de nivel inicial

Las licenciaturas se desarrollan mediante carreras establecidas en las universidades y ciclos de complementación curricular armados para cubrir demandas de formación a término. Las primeras tienen lugar en al menos cuatro años y medio de formación, generalmente dando continuidad a un profesorado, como en el caso de la UNSL, la UNRC, etc. y los segundos en periodos que oscilan entre los dos y tres años de estudios en tanto que se ofrecen para quienes ya poseen un título de nivel terciario o universitario como la UNLU y la UNdeC, por ejemplo.

La preparación para la investigación constituye uno de los rasgos particulares de las licenciaturas en nuestro país, por lo cual, en ambos tipos de carreras, la formación en investigación se convierte en uno de los elementos base que propicia el futuro ejercicio profesional. Ante ello los espacios curriculares vinculados a esta se incrementan significativamente en relación con los de los profesorados. Sobre la base de la formación que estos últimos ofrecen, las licenciaturas regularmente establecidas en las instituciones agregan en el último año (único propio) entre dos y tres materias específicas de formación en investigación, más un trabajo final al que llaman tesis o tesina (como la UNSL, la UNNE, etc.). Por su lado, los ciclos de complementación concentran la formación en los años que dura la carrera ofreciendo, al menos, un par de asignaturas específicas y requieren también un trabajo final, como la UNICEN. Por su parte, la UNLU diversifica la oferta que habilita múltiples optativos de formación en investigación, integrando investigación en didácticas específicas.

El análisis de los planes nos permite apreciar que lo que distingue a la formación de los licenciados se vincula fundamentalmente con la intención de formar profesionales capaces de diseñar, dirigir, ejecutar y evaluar proyectos de investigación, tal como se lee en la Resolución C.S. N° 267/06 en el perfil de título de la UNLU, en las incumbencias profesionales del licenciado en el sitio web de la UNICEN⁴ o en los objetivos del plan de estudios de la UNSL (Ord. 010/11); a diferencia de los profesorados que proyectan al docente como integrante de equipos, fundamentalmente. En esta carrera no se modifican los ámbitos de investigación señalados anteriormente, ya que las citadas reglamentaciones hablan de desempeños en aulas, instituciones y espacios socio-comunitarios, aunque predomina la mirada hacia el nivel inicial y la educación formal.

Formación en profesorados y licenciaturas

El análisis integrado de ambas carreras, tomando como base lo eviden-

³ Resoluc. 059/12 Csup UNPA. Link de acceso: <https://www.unicen.edu.ar/content/licenciatura-en-educaci%C3%B3n-inicial>

⁴ Ord. CD N° 011/09. Art. 3: Objetivos de la carrera.

ciado anteriormente, nos permite decir que la formación en investigación de los licenciados se realiza fundamentalmente a partir de un ensamble de carreras, con sobrecarga en la licenciatura y diferenciación forzada de perfiles, según se detalla a continuación:

Ensamble de carreras porque sobre la base de la formación del profesorado se levantan las licenciaturas en Educación Inicial agregando un año de estudios en el que se pretende fortalecer la formación en investigación y una mirada más amplia de la realidad (macro de la educación) que posibilite formular y liderar proyectos.

Sobrecarga del último año en el que se incrementan notablemente los espacios curriculares y las horas de formación vinculadas a investigación como en el caso de la UNSL donde se pasa de un 10,8% del crédito horario destinado a formar en investigación en el profesorado a un 19% en la licenciatura (Ord. 011/09 y 010/011 respectivamente), poniendo en cuestión la necesaria gradualidad de los procesos.

Diferenciación forzada de perfiles en tanto que el esfuerzo por diferenciar profesionales que se forman mediante un mismo plan de estudios durante tres o cuatro años conduce a la diferenciación de perfiles en relación a la función en el proceso de investigación, limitando al profesor a la posibilidad de integrar equipos y abriendo al licenciado la posibilidad de dirigir y asesorar proyectos interdisciplinarios. Al respecto cabe preguntarse: ¿Cómo los docentes pueden investigar si no se los visualiza liderando un proyecto de investigación? y ¿cuánto podrá ampliar la perspectiva con que fue formado el licenciado a partir de una inmersión en cursos de metodología que se hacen el último año? Finalmente, cabe mencionar que en el caso particular de la UNSL el contraste de lo expresado en los planes de estudio y lo previsto en los programas de las asignaturas permite advertir, además, ciertas brechas en la formación.

a) Brecha relacionada con el ámbito de inserción: «Proyecciones contextualizadas, propuestas fragmentadas»

En los objetivos y fundamentaciones⁵ de las carreras se lee la necesidad de que los profesores puedan investigar, analizar y comprender las múltiples dimensiones de la realidad educativa, y los licenciados puedan desempeñarse en contextos de investigación en relación con el desarrollo del vasto campo de conocimiento de la educación de infantes⁶; mientras que asignaturas específicas de investigación se focalizan en abordar las prácticas de enseñanza para mejorar la intervención fundamentalmente en el aula (Taller Investigación Educativa y Práctica Docente) y en contenidos metodológicos sin anclaje explícito (Seminario de Investigación).

b) Brecha referida a la orientación y al potencial transformador de la investigación: «Declaraciones pluralistas, orientaciones monistas»

Planes y programas declaran la intención de formar docentes e investiga-

⁵ Ord. CD N° 010/11. Art. 2: Fundamentación

⁶ Observación y entrevista en Praxis I; observación, entrevista y análisis de documentos en Praxis II; observación de salas y desarrollo de planificaciones y prácticas áulicas en Praxis III; observación y análisis de aspectos curriculares y circunstancias áulicas en el quehacer cotidiano de salas Praxis IV; observaciones y entrevistas institucionales para elaborar un estado de situación y generar un proyecto de acción en Praxis V.

dores comprometidos en el pluralismo epistemo-metodológico brindando elementos para reconocer las principales tendencias teóricas y metodológicas que configuran el campo de la investigación en Educación Inicial (Seminario de Investigación), pero la aproximación al medio reduce la investigación al análisis de recortes de realidad que luego se leen desde categorías teóricas entregadas en las asignaturas, con lo que se acaba en procesos descriptivos e intervencionistas.

La práctica que se promueve responde a una única matriz investigativa, predominantemente verificacionista, que modela «sin que los implicados lo sepan» el proceso de investigación y condiciona el proceso de construcción de realidad. El aprendizaje de la investigación se supedita al desarrollo *intuitivo* de instrumentos clásicos de recolección de información y su aplicación⁷, sin reflexiones previas respecto a lo que significa investigar. Todo ello conduce a que la aproximación a la investigación que se realiza en cada espacio sea fragmentada, reiterativa y débil en sus fundamentos teórico-epistemológicos explícitos.

III. Reflexiones finales

El recorrido realizado por las propuestas de formación de las universidades integrantes de REDUEI y el sumergimiento en las carreras de la UNSL pone de manifiesto la necesidad de promover diálogos entre los actores de la formación y la investigación para construir lenguajes y prácticas significativas y comprometidas en torno a la formación de investigadores que se cuestionen por el lugar que se le concede a la investigación en la educación y en la construcción de realidades educativas y ciudadanía, y por el modo en que formadores y formadores en formación se apropian o se hacen cargo de la *investigación*.

Respecto a la orientación de la formación en investigación, el análisis de los diferentes planes de estudio muestra:

- Orientación al desarrollo de capacidades pedagógico didácticas: La formación responde mayoritariamente a la necesidad de desarrollar capacidades pedagógico didácticas, es decir, formación para la intervención docente mediante el diseño, la puesta en práctica, la evaluación y la reestructuración de estrategias, fortalecida en los espacios curriculares que articulan formación en investigación y práctica docente (vista en carreras que integran la formación en investigación a la práctica pedagógica como UNSL, UNLU, etc.).
- Incorporación de la perspectiva social, o desarrollo de compromiso con el conocimiento y la transformación de contextos socioculturales —actividad profesional emergente— (vista en carreras que explícitamente trascienden el aula en los procesos de investigación, como UNNE y UNPA).
- Debilidad en algunas carreras en el desarrollo de la formación en investigación en y desde la perspectiva de los saberes básicos: carreras que no cuentan con formación en epistemología como la UNSL que la incorpora en la licenciatura, por ejemplo).

Más allá de las declaraciones en relación a la formación en investigación y la importante carga horaria que las instituciones le asignan, el caso de la UNSL ha puesto de manifiesto que, generalmente, se favorecen experiencias de investigación empíricas que promueven el desarrollo de proposiciones y conclusiones sobre observaciones en situaciones controladas. Experiencias que dan prevalencia a una única voz, a una ontología y una epistemología, circunscribiendo búsquedas y construcciones a los referentes y favoreciendo la descripción y el potencial heurístico, potencial de comprensión y cambio de una realidad práctica, más que lo que se conoce como potencial generativo, es decir, potencial de promover reconsideraciones sobre aquello que se ha *tomado por dado*, y que, brinden nuevas alternativas para el nivel inicial.

Se forma desde un conjunto de cursos fragmentados, diferenciados y comprimidos en los últimos años de las carreras y desde prácticas escindidas de un proyecto superador que las contenga y otorgue sentido, se aprecia la falta de aproximaciones graduales y diferentes que respondan a un proyecto de conocimiento con claridad de sus bases epistémicas y sus implicancias éticas y políticas.

Bibliografía

ACHILLI, Elena (1986). *La práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro*. Rosario: Universidad Nacional de Rosario.

ARDOINO, Jacques (2005). *Complejidad y formación*. Pensar la educación desde una mirada epistemológica. Formación de formadores. Buenos Aires: Noveduc.

BALDIVIESO, Silvia [PDF] (2016). Enseñando a investigar desde la comprensión. Una experiencia de formación en investigación educativa en el Nivel Superior. En: Pogr , Paula Alejandra, María Luisa Granata y María Francisca Giordano (comp.) *Experiencias de enseñanza en Red. Avances y Desafíos para la Educación Superior*. San Luis: Neu, 21-50.

BOTTINELLI, Leandro [PDF] (2016). La cobertura del Nivel Inicial en Argentina. Situación y tendencias en contexto. Buenos Aires. Dirección Nacional de Innovación y estadística Educativa. Secretaría de Innovación y Calidad Educativa. Ministerio de Educación y Deportes Presidencia de la Nación. BURGOS, Noemí [en línea] (1988). *Nota editorial*. Revista de Educación Infantil, N  2, 11-12. [Consulta: 01 de junio de 2017]. Disponible en: <http://reduci.com/revista/nota-editorial-numero-2/>

DE SOUZA MINAYO, María Cecilia [en línea] (2015). El desafío del conocimiento. Investigación cualitativa en salud.

Disponible en: <https://www.researchgate.net/publication/31673891>

DUHALDE, Miguel  ngel (2007). *La investigación en la escuela*. Buenos

Aires: Noveduc.

FISCHMAN, Gustavo (2005). Imágenes de la docencia: neoliberalismo, formación docente y género. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, Vol. 7, N°2. [Consulta: 01 de junio de 2017]. Disponible en: <http://redie.uabc.mx/vol7no2/contenido-fischman.html>

GERGEN, Kenneth (2006). Hacia una teoría Generativa. En: Estrada Mesa, Ángela María y Silvia Díazgranados Ferráns (comp.). *Construccionismo social*. Bogotá: Universidad de Los Andes.

ITZCOVICH, Gabriela [PDF] (2013). La expansión educativa en el nivel inicial durante la última década. Sistema de información de tendencias educativas en América Latina. SITEAL. Cuaderno n° 16.

PÁRAMO, Pablo et al. (2007). Investigación Alternativa: por una distinción entre posturas epistemológicas y no entre métodos. En: Osorio Francisco (edit.). *Epistemología de las Ciencias Sociales*. Breve Manual. Santiago: Ediciones UCSH.

PLAN DE ESTUDIOS DEPARTAMENTO EN EDUCACIÓN INICIAL. Universidad Nacional del Nordeste, Facultad de Humanidades. [Consulta: 29 de julio 2018]. Disponible en: http://hum.unne.edu.ar/académica/carreras/ampliar/educ_inicial.pdf

MARTINO, Aldana [en línea] (2007). Estado y Educación en Argentina. Desde los inicios del estado nación al estado neoliberal. [Consulta: 26 de noviembre de 2016]. Disponible en https://www.academia.edu/5797998/Estado_y_Educaci%C3%B3n_en_Argentina._Desde_los_inicios_del_estado_nacion_al_estado_neoliberal?auto=download.

MONTESINOS, María Paula y Ana Pagano (2007). La situación de la infancia en la Argentina. En: *Diagnóstico sobre la situación del nivel inicial en la región del noreste argentino*. Buenos Aires. Convenio entre el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación y el FOPIIE.

RODRÍGUEZ GÓMEZ, Gregorio et al. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.

SIRVENT, María Teresa (2015). Enseñar a investigar en la universidad. Contextos, propósitos y desafíos en la formación metodológica de grado y de posgrado. Seminario Internacional de Educação Superior. RIES Rede GEU, Faculdade de Educação de la Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre.

TORRES SANTOMÉ, Jurjo (2017). *Políticas educativas y construcción de personalidades neoliberales y neocolonialistas*. Madrid: Morata.

YUNI, José y Claudio Urbano (2014). *Técnicas para investigar II*. Córdoba: Editorial Brujas.

ZABALZA BERAZA, Miguel Ángel [en línea] (2011). Nuevos parámetros para la formación de educadores. iii Congreso Internacional y xi Congreso

Nacional bajo el lema «Infancia y Ciudadanía en el Siglo xxi». Universidad Nacional de Luján, Julio 2011. [Consulta: 29 de mayo de 2017]. Disponible en: <http://reduci.com/wp-content/uploads/2012/06/ZABALZA.pdf>

Silvia Baldivieso | UNSL

silvia.baldivieso@gmail.com

Es doctora en Pedagogía. Profesora adjunta exclusiva en Investigación Educativa II de la Licenciatura y el Profesorado de Ciencias de la Educación de la Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de San Luis (FCH-UNSL). Directora del Proyecto de Investigación Promocionado (PROIPRO) 4-4216 Formación en Investigación y Generación de Conocimiento de la FCH-UNSL. Directora del proyecto de extensión Cimientos para la transformación socioeducativa: un espacio para construir (con) cimientos para el desarrollo de una cultura reflexiva e investigativa en las escuelas y sus comunidades, FCH-UNSL. Docente del curso de posgrado Metodología de la Investigación, UNSL.

María Constanza Valdez | UNSL

mariaconstanzavaldez@gmail.com

Licenciada y profesora en Educación Inicial. Docente auxiliar de primera exclusiva en Investigación Educativa y Práctica Docente de la Licenciatura y el Profesorado de Educación Inicial (FCH-UNSL). Estudiante de la Especialización en Investigación en Ciencias Sociales y Humanas. Integrante del PROIPRO 4-4216 Formación en Investigación y Generación de Conocimiento, FCH-UNSL. Integrante del proyecto de extensión Cimientos para la transformación socioeducativa: un espacio para construir (con) cimientos para el desarrollo de una cultura reflexiva e investigativa en las escuelas y sus comunidades, FCH-UNSL.