

La producción de conocimiento en las instituciones de formación inicial en Educación Física: reflexiones en el contexto del sistema de enseñanza superior de Argentina

Fernando Jaime González*

Resumen

Este texto surge como respuesta al desafío propuesto¹ en torno a la necesidad de reflexionar sobre el estado de la investigación en las instituciones no-universitarias² de formación inicial en Educación Física, en el marco del sistema de educación superior de Argentina,³ donde son formados, en ese país, la mayoría de los profesionales de esta área.

Se piensa el lugar que la producción de conocimiento debería ocupar en la labor profesional de los profesores que suministran clases en esas instituciones, así como también, poner en tensión, un presupuesto que en estas instituciones ha sido naturalizado: investigar en el nivel de la educación superior no es imprescindible.

Para orientar la reflexión se formulan cuatro grandes preguntas:

1. *¿Los formadores de formadores necesitan investigar; en el sentido de hacer avanzar el área de conocimiento, en el rol de su ejercicio profesional?*
2. *¿Cuál ha sido/es el lugar de la investigación en las Institutos de Formación Docente⁴ (IFD) en la Argentina?*
3. *¿Por qué no ha sido un problema, para la mayoría de los formadores de formadores de los IFD en Educación Física, el que la investigación no esté instituida como parte de sus responsabilidades/posibilidades profesionales?*
4. *¿Qué es necesario hacer para que la investigación forme parte del cotidiano profesional de los formadores de profesores en los IFD en Educación Física?*

Enseñar a enseñar y enseñar qué enseñar⁵ son las dimensiones nucleares en el proceso de formación de formadores. En este contexto, cabe

* Profesor Universidad Estado del Noroeste Río Grande de Do Sul / Universidad Unijí Brasil. fig@unijui.edu.br

¹ Texto base de la conferencia desarrollada en el Congreso de Educación Física: Repensando la Educación Física, Córdoba (Argentina), organizado por el Instituto de Educación Física IPEF, setiembre de 2006.

² Este trabajo se origina en una instancia anterior a la sanción de la Ley de Educación Nacional N° 26.206 y por lo tanto no discute aspectos previstos en la nueva legislación. No obstante se entiende que, salvando aspectos puntuales, en líneas generales los aspectos específicos discutidos continúan vigentes.

³ "El mal llamado 'sistema' de educación superior en la Argentina constituye un conglomerado institucional complejo y heterogéneo, conformado por más de 1.700 establecimientos de nivel terciario no universitario y por 102 establecimientos universitarios. El sistema de educación no universitario está compuesto por institutos de formación docente para los distintos niveles de enseñanza e institutos o escuelas especializadas de orientación técnica [...]" (Mollis, 2008, p.516)

⁴ En el nuevo ordenamiento legal estas casas de estudios son denominadas Institutos de Educación Superior.

⁵ Si conceptualmente esos procesos pueden ser connotados de forma diferente, para facilitar el proceso de reflexión, es claro que en el proceso de la enseñanza los mismos no están disociados.

problematizar qué lugar tiene la investigación junto a esos dos procesos.

Se concibe la investigación, centralmente, en el sentido de un proceso intencional destinado a producir conocimiento nuevo para un área; aunque este proceso admite también una segunda interpretación, en tanto principio vinculado a los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Deben profundizarse, entonces, estos dos sentidos.

Cuando se utiliza el concepto en el segundo de los sentidos explicitados, se busca hacer hincapié sobre el uso de los principios de la investigación como estrategia de enseñanza-aprendizaje, donde los procedimientos vinculados al quehacer investigativo son utilizados para favorecer el proceso de (re)construcción del conocimiento por parte del estudiante. En general, se puede afirmar que las teorías del aprendizaje que cuentan con mayor reconocimiento en la actualidad sustentan la idea de que los conocimientos siempre se construyen de acuerdo a la perspectiva singular, nueva y original de quien aprende, lo que coloca a la enseñanza basada en la investigación como una forma privilegiada para favorecer este proceso (Bouffleuer, 2005).

No obstante, la intención de este texto es abrir la reflexión acerca del lugar de la investigación en el primero de los sentidos, más restricto, ya explicitado: la investigación como construcción de conocimiento nuevo, no para quien aprende, sino desde el punto de vista del saber “acumulado” en el contexto de una determinada comunidad de conocimiento. En esta línea, lo “nuevo” se sitúa en la perspectiva de la construcción para el enriquecimiento de una determinada área de saber. Igualmente, no debería adscribirse el sentido de lo nuevo a lo absolutamente inédito, sino entender que la producción se caracteriza por un abordaje mínimamente original, sea desde el punto de vista de una nueva articulación de ideas en sí ya existentes; sea desde el punto de vista de la aplicación de un cuadro teórico en un contexto diferente (Bouffleuer, 2005).

Respecto a la primera de las preguntas formuladas: *¿Los formadores de formadores necesitan investigar (en sentido restricto) en el rol de su ejercicio profesional?*

Para fundamentar la idea de que los formadores de formadores *no* necesitan investigar para enriquecer el área de conocimiento, dos argumentos serían factibles:

El primero de estos argumentos daría por supuesto un conjunto consolidado de certezas y convicciones acerca del universo donde se desarrollan las actividades profesionales del área, es decir, la pretensión de haber llegado a captar la realidad tal y como ella es. No sólo serían conocidas todas las respuestas, sino también todas las preguntas potencialmente formulables acerca de ese universo.

Gnoseológicamente, se trata de un argumento indefendible. No es posible acceder a *la realidad*, todas nuestras comprensiones y explicaciones que a ella refieren son siempre incompletas, parciales, cuando no totalmente inadecuadas. Luego, la realidad está siempre oculta y se manifiesta apenas para corregir las interpretaciones, inevitablemente, provisionarias.

El segundo argumento afirma que el conocimiento necesario para la actuación profesional en el área de Educación Física se origina básicamente en otro tipo de experiencia o de combinación de saberes producidos al margen de la lógica de los procesos investigativos, tales como:

- a. la experiencia subjetiva concomitante a la realización de las prácticas corporales;
- b. el conocimiento desarrollado por otros y transmitido por diferentes soportes para el formador de formadores y,
- c. la experiencia generada en la intervención profesional, o sea, en el ejercicio de la docencia en los niveles educacionales para los cuales se forma a los futuros profesores.

En cuanto a la experiencia subjetiva, es muy discutido su valor entre los profesores de Educación Física. La relación entre el saber hacer una práctica corporal y el saber enseñarla es perturbadora y vivida como una relación ambigua. Por ejemplo, una crítica fuerte a los atletas o ex-atletas que se dedican a la enseñanza de las modalidades deportivas consiste en reconocer la insuficiencia del saber realizar de forma eficiente una práctica corporal, como único saber disponible, para la

actuación profesional. No obstante, en muchas instancias, en los institutos de formación, el saber-hacer toma tal peso que parece contrariar la afirmación anterior. Por ejemplo, no son pocas las instituciones que mantienen la exigencia de tener determinado nivel de habilidades motoras para ingresar a la carrera docente en Educación Física; o la multiplicidad de disciplinas, dentro de estas mismas instituciones, en las que es necesario saber-ejecutar habilidades motoras específicas como requisito fundamental para obtener la acreditación. Ese mismo requerimiento es perceptible en las propias expectativas de aprendizaje de los estudiantes, traducidas en quejas sobre la “excesiva” carga teórica de la carrera, afirmando que, en realidad, la Educación Física se aprende en la práctica (léase práctica deportiva o motora).

Sin embargo, y sin pretender agotar el análisis sobre las características de la relación entre la habilidad práctica y la habilidad para saber enseñarla, es posible afirmar que, a pesar de las contradicciones, la mayoría de los agentes del campo entienden que el conocimiento vivencial que se genera en las prácticas corporales no es suficiente para cumplir las tareas de enseñanza y que ese conocimiento evidencia, aún más, sus limitaciones cuando se trata de sustentar la formación de profesor de profesores.

En cuanto a la suficiencia que para la actuación profesional aporta el trabajo con el conocimiento desarrollado por otros y transmitido por diferentes soportes, cabe reconocer como supuesto implícito en esta afirmación la idea de que el formador de formadores es un mero repetidor de conocimientos producidos y validados por “otros”. Si bien resulta clara la imposibilidad de producir todo el conocimiento necesario para trabajar en las clases de los IFD, también es cierto que esto no supone ni condiciona la posición del docente a la de un resignado transmisor de conocimientos producidos por otros. Esto implicaría, como afirma Pedro Demo:

[...] aceptar que dar clase copiada sería una profesión, o sea, la de profesor. En cuanto profesor y clase copiada sean sinónimos, está garantizada la mediocridad” [...] como también la negación de la transformación

ya que meramente copiar es lo contrario de innovar” (1997, p. 76). En otras palabras, “sin investigación, no hay vida académica, a menos que la reduzcamos a una táctica de repase copiado. Se así fuese, no combina con la formación de la competencia de sujetos históricos. (1997, p. 78).

Finalmente, respecto a la potencialidad de los saberes que se originan en el ejercicio de la profesión, la pregunta es: ¿qué tipo de conocimiento se gesta en esta instancia y en qué grado éste alimenta la producción y el avance del conocimiento del área?

Cuando se ejerce el magisterio, un docente se enfrenta a situaciones diversas que exigen desarrollar estrategias y movilizar conocimientos que permitan una intervención fundada. Ese movimiento, sin duda, es el que genera estos saberes.

Es necesario reconocer que en el campo de la Educación Física se encuentran, respecto a la valía de estos saberes, posiciones ambiguas. Cuando se busca explicar por qué un docente no podría transformar su actuación profesional apoyado solamente en la experiencia del día a día, suele afirmarse que “tantos años haciendo lo mismo” difícilmente permitan reconfigurar formas de pensamiento que posibiliten nuevas comprensiones y nuevas formas de trabajo. En definitiva, no se alberga la esperanza de que la experiencia originada en la actuación profesional, aislada de otros procesos de formación continua, genere innovación en el conocimiento en el área.

Hay quienes reconocen positivamente el valor productivo de la experiencia en la generación de saberes que se caracterizan por ser específicos del ejercicio profesional, como lo afirman Schön (1992), Nóvoa (1992) y Tardif (2002), entre otros. Sin embargo, esos conocimientos no se originan a partir de la rutina del aula, sino desde la reflexión que acompaña a un proceso intencional y sistemático de comprensión de los fenómenos que se suscitan en el enfrentamiento constante de los innúmeros problemas de la docencia. Esto conduce a pensar que esos saberes no se convierten en el motor de desarrollo de un área de conocimiento si antes no están atrave-

sados por un proceso intersubjetivo de validación, un proceso de re-construcción colectiva y colaborativa en diálogo con la teoría.⁶ Es decir, como una *forma de investigación* caracterizada por el debate abierto e informado sobre el hacer educativo (Insaurralde, 2003).

En este punto del desarrollo, se debe asumir que los dos argumentos orientados a legitimar la ausencia de la investigación en la formación de docentes, considerada como proceso de enriquecimiento del área de conocimiento, no son aceptables. Por el contrario, afirmar que la investigación en los centros de formación docente es simplemente imprescindible, implica el reconocimiento de que las vivencias en tanto alumno/practicante, las ideas producidas por otros, y la experiencia profesional, no mediada por un proceso intersubjetivo de validación, constituyen formas de conocimiento débiles y limitadas a la hora de habilitar nuevas formas de explicar y/o comprender los fenómenos⁷ que atraviesan la actuación profesional; considerando que el acceso a la realidad es siempre, como ya fuera dicho, incompleto y parcial. Esta afirmación implica la necesidad de que los profesores de los centros de formación se vean no sólo favorecidos sino exigidos respecto a diferentes procesos involucrados en la producción de conocimiento. Esa producción debería centrarse, necesariamente, en la comprensión y enriquecimiento de la enseñanza en la Educación Física (González, 2006).

En este marco, también debería discutirse la conveniencia y la posibilidad de que los institutos de formación docente puedan estudiar/investigar los propios objetos culturales convertidos en contenidos de la enseñanza en la disciplina escolar. En Educación Física, a diferencia de otras áreas,⁸ particularmente en Argentina, no hay centros

universitarios o de investigación desarrollados⁹ que se centren principalmente en la producción de conocimiento y que puedan, de esta manera, subsidiar la comprensión científica de las prácticas sociales que son estudiadas en la disciplina Educación Física escolar. Así, los centros de formación docente en Educación Física deberían ser pensados, en gran medida, como productores de conocimiento con una doble función: producir conocimiento no sólo sobre la enseñanza, sino también, producir conocimiento sobre lo que se enseña en la disciplina.

¿Cuál ha sido/es el lugar de la investigación en las Institutos de Formación Docente?

La formación docente en la Argentina nace, se desarrolla y consolida fuera de la universidad. Cuando se analiza su origen, se percibe que la formación del profesorado surge y se constituye en el nivel secundario, puntualmente, a partir de la creación de los Escuelas Normales Nacionales. En una segunda etapa, su perfeccionamiento y diversificación se realiza en los Institutos de Profesorados —de nivel terciario— también llamados Institutos de Educación Superior, que resultaron del desdoblamiento de las Escuelas Normales. Actualmente, y desde 1995, se denominan Institutos de Formación Docente (IFD) y son ellos los que sustentan gran parte de la oferta de la formación docente en el país (Campolí, 2004).

Hoy existen, aproximadamente, 1.700 institutos de formación docente, en el nivel no-universitario, distribuidos en todo el país. De los datos cuantitativos disponibles, se puede destacar que en el año 2000 estudiaban en ellos 250.413 alumnos, entre los cuales el 72,1% lo hacía en instituciones públicas. Ese año egresaron 39.855

⁶ Entendiendo la teoría no como rectora de la práctica, sino como apoyo a la reflexión sobre la práctica.

⁷ Tanto socio-culturales como naturales.

⁸ Por ejemplo, cuando comparamos con un profesorado en Historia, parece claro que producir conocimiento sobre lo que se enseña está a cargo de los historiadores, en centros especializados, en las universidades. Investigar cómo enseñar historia sería asunto de sus profesores, de los especialistas en esa área.

⁹ Una de las excepciones a esta afirmación es la Universidad Nacional de La Plata.

alumnos de los cuales 5.668 pertenecían a la carrera de Educación Física¹⁰.

Cuando observamos específicamente el lugar que la investigación ocupó en los IFD se puede esquemáticamente afirmar, con base en las investigaciones y los informes estudiados, la existencia de dos periodos. El primero se inicia con la propia creación de los IFD extendiéndose hasta finales de la década de los ochenta. En ese periodo, como afirma Misuraca (2003, p. 84):

Esas instituciones [...] se estructuraron centrandose su actividad en la formación docente de grado, sin incorporar actividades de investigación ni de extensión. Los esfuerzos tendientes a la investigación y a realizar ofertas de capacitación fueron aislados, respondiendo a iniciativas individuales, sin continuidad y basados en el voluntarismo.

El segundo periodo se caracteriza por un conjunto de iniciativas oficiales que sustentan la idea de que la investigación, en sus diferentes formas, podría o debería ser parte del universo de esas instituciones. Esta segunda fase puede ser dividida en tantos momentos diferentes (Figura 1) como gobiernos se sucedieron en la conducción nacional (Misuraca, 2003).

La figura 1 permite observar que en los últimos 20 años se sucedieron múltiples programas oficiales que procuraron, de diferentes maneras, modificar la formación docente. Como se afirmó desde el propio Ministerio de Educación “*en esta historia pueden identificarse experiencias que tuvieron diferentes intenciones a la base, e intensidades variadas en sus efectos, pero que, sin dudas, dejaron huellas que hoy perviven en las instituciones, en los sistemas educativos provinciales y en sus actores*” (Argentina, 2004). La impronta del normalismo, las iniciativas de algunas provincias frente al cambio curricular a fines de los años 80 e inicios de los 90, la experiencia del MEB (Magisterio de Educación Básica), la presencia del PTFD (Programa de

Transformación de la Formación Docente), la Reforma Educativa de la década del 90 y la conformación de Polos de Desarrollo en los años 2000-2001¹¹, constituyeron políticas nacionales cuyas huellas se reconocen hoy sedimentadas en expresiones diversas en las instituciones y en el subsistema formador.

Específicamente, en relación a la investigación en los IFD, el resultado del conjunto de políticas que se sucedieron, especialmente en los últimos años, puede ser dimensionado, en parte, por el informe desarrollado por la Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa, del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, “*La formación docente en el marco de la educación superior no universitaria*” (Argentina, 2005). Este estudio, publicado en mayo de 2005, sistematiza un conjunto de datos cuantitativos del *Relevamiento Anual de la Red Federal de Información Educativa* de 2003, en relación a la oferta de carreras, a la capacitación, a la extensión y a la investigación.

Respecto a la investigación, el informe describe que apenas el 20% de las instituciones de formación docente puede acreditar esta actividad. De acuerdo al cuadro 1, del total de las horas cátedras destinadas al nivel, sólo el 2% corresponde a la investigación —indicador que evidencia la precaria posición que ésta ocupa en el sector— mientras que el 89% restante está adjudicado al “dictado de clases”.

Destino de las horas cátedra	Horas cátedra	%
Dictado de clases	599.177	89%
Capacitación	31.724	5%
Investigación	13.460	2%
Extensión a la comunidad	10.046	1%
Otras actividades o funciones	18.199	3%
Total	672.606	100%

Cuadro 1. Horas cátedra totales de la educación superior no universitaria según destino. 2003. Cifras absolutas y porcentajes
Fuente: Relevamiento Anual 2003. DINIECE - MECyT. (Argentina, 2005)

¹⁰ Cuantitativamente apenas atrás de los egresos para Educación Primaria (10.473) y la Educación Inicial (6.471).

¹¹ Esta enumeración procura sólo mencionar las iniciativas que se promovieron desde el Estado Nacional y en las Provincias, pero de ningún modo constituye una equiparación de estas políticas, que tuvieron diferentes duraciones, consensos y presencia en el campo educativo.

Período	Programa	Lugar de la investigación
1987- 1989	Magisterio de Educación Básica	En ese proyecto la investigación formaba parte del currículo de formación en el tramo conocido como 'Residencia docente intensiva' bajo la forma de <i>Iniciación en la práctica investigativa</i> en el cuarto año de la carrera. Es decir, la investigación era concebida, fundamentalmente, como contenido curricular de las prácticas de los estudiantes de magisterio.
1991- 1993	Programa de Transformación de la formación docente	Dentro del proyecto de constitución de un sistema federal de formación docente continua se enfatizó, como una de sus definiciones más importantes, la transformación curricular con eje en la vinculación teoría-práctica a través de la investigación-acción, como perspectiva teórica desde el inicio de la formación.
1994 - 1999	Transformación del sistema formador	En el conjunto de modificaciones y movimientos que genera esta transformación, aparece la investigación como uno de los requisitos para la "supervivencia" del sistema formador. No obstante, se la identificará únicamente con una etapa propia de la elaboración del PEI y, en algunas jurisdicciones, como indicador de "producción" para la acreditación.
2000- 2001	Programa Nacional de Formación Docente	En el campo de la investigación, el proyecto <i>Polos de Desarrollo</i> propone: líneas teóricas de investigación o de innovación pedagógica en algún área de referencia o en un campo de conocimiento. Estas líneas fueron pensadas con el propósito de facilitar la producción de conocimiento y la realización de acciones de transferencia, extensión e intercambio. Para esto, se trabajó con un grupo limitado de IFDs auxiliados con especialistas externos que tenían como propósito tutelar la formulación de las propuestas de desarrollo.

Figura 1. La investigación en los institutos de formación docente, período 1987-2001.
Fuente: Misuraca (2003, pp 84-88)

En cuanto al esquema de los cuatro períodos presentado en la figura 1, cabe explicar la inclusión de un quinto período, inaugurado con la administración de Néstor Kirchner, orientado a un conjunto de nuevas políticas educacionales para el sector y denominado *Plan Nacional para la Formación Docente*, previsto inicialmente para los años 2004-2007.

En este plan se identifican dos niveles de acciones prioritarias. De acuerdo al documento *Políticas para la formación y el desarrollo profesional docente* (Argentina, 2004) e inclusive, en la propia página web del Ministerio, se consigna que el primero de estos niveles involucra el desarrollo de acciones a través del Plan Nacional para la Formación Docente que abarca al conjunto del sistema formador en sus aspectos estructurales.¹²

¹² En el primer nivel se abordarán los aspectos estructurales del sistema formador, mediante la elaboración, por parte del Ministerio Nacional y el Consejo Federal de Cultura y Educación, de un conjunto de orientaciones para la organización y el desarrollo de propuestas en aspectos críticos y comunes de los procesos de formación identificados en las provincias. El Plan involucra líneas de trabajo para el conjunto de las instituciones de formación docente, entre las que se prevén las siguientes:

- Generación de estrategias para el análisis de las propuestas curriculares vigentes (especialmente en relación con las perspectivas ligadas a las transformaciones del mundo contemporáneo) y los modos de organización de las instituciones en tanto aspectos críticos de los procesos de formación.
- Promoción de espacios de intercambio sobre las políticas y la gestión de la educación superior no universitaria.
- Desarrollo de propuestas para la diversificación de carreras y el análisis de alternativas de formación para el desarrollo local y comunitario.
- Consolidación de propuestas para ampliar los ámbitos de trabajo de los institutos, contribuyendo a la vinculación con las escuelas de sus localidades.
- Revisión de la política de acreditación implementada y generación de nuevas alternativas de acreditación

El segundo nivel contempla el *Programa de Renovación Pedagógica en Institutos de Formación Docente* que, desde su inicio, se preveía desarrollar en aproximadamente el 15% de la totalidad de los institutos de formación. La administración educativa presenta este programa como un dispositivo complejo destinado a inducir y fortalecer procesos institucionales que converjan sobre problemas de la formación docente. En él se vincula un conjunto de estrategias de intervención que, integrando diversas acciones, procura, a partir de sus especificidades, afectar de forma simultánea y complementaria diferentes dimensiones de la formación. Es importante recordar que hasta el 2006 el programa incluía apenas 203 institutos del país y que se tendía, según el organismo, “*al trabajo integral con las instituciones mediante un vínculo directo con los IFD conforme a los acuerdos y principios de trabajo establecidos con las jurisdicciones*” (Argentina, 2006).

Cabe destacar que en este contexto, y a partir del análisis de los documentos que delimitan las diferentes políticas del período, se observa que en el conjunto de ejes fundamentales que conforman la formación docente¹³ y en los proyectos¹⁴ nucleares que constituyen el Programa de Renovación Pedagógica, la investigación, una vez más, no ocupó un lugar importante.¹⁵

Puntualmente, la mención explícita a la investigación en los documentos ya referidos se reduce a dos momentos. El primero, en la línea de acción que focaliza las instancias de formación para los profesores del profesorado, como una posibilidad entre otras, de cursar un postgrado orientado a la investigación educativa. El segundo, en el campo de los **aportes para el desarrollo institucional**, en una línea de acción, entre tres sugeridas, denominada: *Construcción*

de proyectos de investigación articulados entre IFD y Universidades.

Con esta última línea de acción, el Ministerio propone “coordinar esfuerzos e iniciativas entre el conjunto de las instituciones superiores del país, a través del intercambio de información, la articulación entre las instituciones y la cooperación en proyectos específicos” (Argentina, 2004, p.19). Concretamente, se preveía que la Secretaría de Ciencia y Técnica (SECyT), junto con la Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente, realizase “un llamado anual para la presentación de proyectos de investigación para la obtención de subsidios a equipos de investigación de conformación mixta (con miembros de instituciones de reconocida trayectoria en la investigación —Universidades y/o Centros Académicos— y miembros de IFD) que, durante un año, y con posibilidades de renovación por un año más, se propongan trabajar sobre las problemáticas más acuciantes que los sistemas educativos presentan actualmente en cada región” (Argentina, 2004, p. 19).

Con base en el análisis realizado, esta política nacional comparte con los anteriores programas nacionales para el sector, la creencia de que la investigación *no* es un elemento central para la mejora de la formación docente en los IFD. Si bien, al momento de este estudio, esta política educativa estaba aún en proceso de implementación, la tendencia indica que los profesores (o mejor, las “unidades de intervención”) establecen un tipo de vínculo con el conocimiento orientado más a su consumo que a la instrumentalización de políticas que pudiesen posicionarlos, junto a los institutos formadores, en el camino de su producción¹⁶.

¹³ El desarrollo institucional, los sujetos de la formación y la perspectiva curricular.

¹⁴ Seminarios de formación e intercambio, Centros de Actualización e Innovación Educativa —CAIES—, Elegir la docencia, Recuperación y documentación de experiencias.

¹⁵ Sólo el proyecto Recuperación y Documentación de Experiencias podría ser entendido, si se simplifica el concepto de investigación, como una aproximación a su universo, desde el momento que “fortalece la escritura y lectura como herramientas para la formación inicial y continua en la medida en que potencia la producción de conocimientos y el debate pedagógico”.

¹⁶ A este respecto, Alejandra Birgin, cuando fue responsable en el Ministerio de Educación del área de formación docente, consultada sobre la idea de que los formadores de formadores realizaran investigación

En definitiva, se entiende que la investigación no ha sido una preocupación orgánica para las políticas educativas destinadas a las instituciones terciarias y tampoco podría esperarse, en lo inmediato, que lo sea. Empero, como ha sido señalado en la primera parte de este texto, la investigación se constituye en uno de los motores fundamentales de la buena formación docente y, como colectivo dedicado a la formación de profesores, debería preocuparnos que ésta no se vislumbre en el horizonte de la política educativa como una posibilidad efectiva.

¿Por qué no ha sido un problema, para la mayoría¹⁷ de los formadores de formadores de los IFD en Educación Física, el que la investigación no esté instituida como parte de sus responsabilidades/posibilidades profesionales?

Para responder a esa pregunta, inicialmente, es posible pensar en dos líneas argumentativas. La primera aduce que, realmente, no es importante investigar para formar profesores en Educación Física ya que el aprendizaje de saberes que provienen de otras fuentes y experiencias sería condición suficiente para el ejercicio de esta tarea. En relación a esta postura, la discusión ya explicitada al comienzo del texto deja en claro la fragilidad de este argumento; por el contrario, se considera fundamental promover

la investigación como proceso ineludible del que deben participar los formadores para poder formar profesores.

La segunda línea argumentativa, que justificaría la ausencia de esta problematización entre los docentes, radicaría en la naturalización de que la investigación no es un requisito importante a la hora del ejercicio del magisterio superior en Educación Física. Naturalización adquirida en el proceso de socialización profesional.

En esa línea, se entiende que el proceso de aprendizaje profesional está vinculado a dos potentes núcleos de socialización en esta área: a) al propio nivel en el cual se organiza el sistema de formación, o sea, el sistema no-universitario y b) a una fuerte tradición en el área de Educación Física que separa la práctica de la teoría y el hacer del pensar, como si eso fuera posible.

En relación al nivel no-universitario,¹⁸ queda claro, en base a lo expuesto, que los profesores que se forman en este universo difícilmente puedan desarrollar una convicción acerca de la importancia de la investigación, ya que esta práctica no forma parte de la cultura institucional. Por ejemplo, en 1996, el cuerpo de formadores de formadores del Instituto Provincial de Educación Física de Córdoba se componía básicamente de profesores sin estudios universitarios (60%), locus donde, en Argentina por lo menos, se hacen

(según lo planteaba inicialmente uno de los ejes de las políticas educativas de la década del 90), manifestó que le parecía interesante que los institutos realicen tareas de formación, investigación y capacitación; pero que habría que pensar qué significa investigación en un instituto terciario. Birgin complementa, refiriéndose inicialmente a las acciones de la administración menemista:

Los institutos estuvieron solos en esto y lo único que tuvieron para investigar fueron un poco más de horas. En el contexto de los problemas de trabajo fueron más horas de trabajo para los docentes. En la universidad no se investiga porque uno tenga unas horas más asignadas. En las universidades hay bibliotecas, tienen ámbitos sistemáticos de discusión, la universidad tiene grupos de trabajo, etc. Si bien la investigación es una idea potente no se brindaron ni las condiciones materiales ni simbólicas para que pueda desarrollarse. Tampoco creo que la investigación de los institutos deba ser la investigación de la universidad, pues tiene que basarse en la enseñanza y mirar al sistema educativo local. (IPPE, 2004: 6)

¹⁷ Es importante destacar que muchos profesores de los institutos de formación docente se esfuerzan por hacer de la investigación un eje de su ejercicio profesional, por más que las condiciones tanto materiales como simbólicas sean claramente adversas.

¹⁸ El nivel "ninguneado", expresión tristemente adecuada utilizada por Rozengardt (2006) en comunicación personal.

algunas experiencias de investigación durante la formación de grado.¹⁹ Recién a partir de 1998, la mayoría de los formadores de esta institución, accede a una formación complementaria para conseguir el grado universitario que les exige y posibilita una efectiva experiencia de investigación. A esto debe añadirse la consideración de que la Universidad argentina se ha caracterizado por un fuerte espíritu enciclopedista en su formación de grado y por presentar serios problemas para estructurar la investigación como elemento central de su desarrollo (Mollis, 2008). Esto significa que el pasaje por los claustros universitarios tampoco garantiza que el principio de la investigación, como motor de la acción profesional, impregne profundamente la preparación de sus egresados. Así, aquellos universitarios que se insertaron en los institutos, no necesariamente percibieron en la investigación una condición imprescindible para la lógica formativa de un IFD.

Otro factor que pudo haber evitado la expresión de un malestar por la ausencia histórica de la investigación en los IFD es la relación mal resuelta entre teoría y práctica que la Educación Física arrastra desde su constitución como área profesional. Rozengardt (2006: 24) lo explica de la siguiente forma:

La teoría ha sido entendida como un conjunto poco significativo de informaciones acumulativas, por lo cual se ha limitado la potencialidad de influir en las prácticas. Por el contrario, la práctica en la formación se la ha relacionado con la transmisión de recetas para la actuación.

Se fortalecía, de esta manera, la idea que las prácticas tienen una vida independiente de las teorías, olvidando que, si bien por un lado “la práctica es el conjunto de acciones (o intervenciones) que los sujetos realizan en su vida social, [por otro] las teorías animan, justifican, explican, motivan, distinguen, describen, esas prácticas” (Rozengardt, 2006, p. 24), o sea, las constituyen.

Así, cuando se desdeña la investigación en los institutos, relegada a una preocupación teórica, en realidad se retira la posibilidad de conocer los elementos que constituyen las “entrañas” de las prácticas sociales con las cuales se trabaja. De la misma forma, se enajena al profesorado del esfuerzo sistemático, analítico, argumentado, riguroso, intersubjetivo, de revisar las representaciones sociales que “animan, justifican, explican, motivan, distinguen, describen” el mundo y las prácticas de intervención.

En consecuencia, es posible hablar de un doble “enajenamiento” de los IFD en relación a la investigación.²⁰ Por un lado, un enajenamiento de primer orden, que se vincula con la dimensión objetiva, las condiciones efectivas de trabajo para hacer de la investigación uno de los motores fundamentales de la formación de los formadores.²¹ Por otro lado, de un enajenamiento de segundo orden, que se caracteriza por un proceso histórico de convencimiento de que la investigación no es importante y de que los institutos no tienen estatus académico suficiente para desarrollarla. Ese enajenamiento de la capacidad de desarrollar investigación y formular sus propios fines, en relación al proyecto educativo, conforma la forma más sutil de la alienación.

¹⁹ Es importante comentar que la disciplina Introducción a la Investigación, que entró en funcionamiento en el año 1981, con el nuevo plan de estudio, no fue administrada por profesores de Educación Física, hasta que pudieron aspirar a ese espacio profesores que habían completado sus carreras terciarias con otras de grado universitario.

²⁰ Analogía con la descripción que Bourdieu (1983) observa en relación a los gustos de las clases populares.

²¹ Como describen Vior y Misuraca (1999 apud Insaurralde, 2003) es necesario observar los indicadores que asumen el proceso de desprofesionalización en las instituciones formadoras, entre otros: deterioro salarial, ausencia de especialización y sobreempleo, flexibilización laboral, pseudoparticipación y pseudoautonomía.

¿Qué es necesario hacer para que la investigación forme parte del cotidiano profesional de los formadores de profesores en las IFD en Educación Física?

Para responder a esta pregunta conviene, primero, formular otra: *¿Es posible transformar sin reivindicar?* Aparentemente no resulta lógico esperar de las conducciones educativas nacionales ni jurisdiccionales una transformación orientada a incentivar las investigaciones como una dimensión, si no prioritaria, por lo menos importante entre los formadores de formadores. No hay elementos en la historia, ni pasada ni reciente, que indiquen que sea posible pensar que estas instancias serán las promotoras de la inclusión de la investigación como un eje central del hacer de los IFD, aun cuando su posibilidad legal esté expresada en el artículo 19 de la Ley Federal de Educación.²²

Dadas las circunstancias descritas, la única posibilidad de que se generen las condiciones para su transformación es la reivindicación colectiva y organizada de las propias instituciones y de sus protagonistas. Si los profesores y la dirigencia de los IFD, particularmente los de EF, no exigen que la investigación sea realmente un eje central de la profesionalización de la docencia en el nivel superior, esta transformación no podrá concretarse.

En este sentido se formula una segunda pregunta: *¿Es posible reivindicar sin sentir la falta?* La respuesta es claramente negativa. No es posible imaginar profesores movilizadas sin el convencimiento de que investigar es una instancia fundamental en la profesión de formar profesores. Además, sólo será posible comprender el lugar de la investigación en el ejercicio profesional del for-

mador, si los propios formadores, en un esfuerzo colectivo, radicalizan sus cuestionamientos sobre el lugar de la producción de conocimiento en los IFD y en la formación académica de los futuros profesionales. Se trata de desarrollar el deseo de “ocupar un espacio científico propio, en el cual realizar producciones originales y constituirse en defensa de teorías y prácticas; de tener un proyecto propio, una historia de transformación constante [...]” (Demo, 1995, p. 106). Esta condición sólo podrá lograrse en un ambiente colectivo de efervescencia intelectual.

En este camino surgen nuevas preguntas: *¿Es posible transformar sin autonomía académica?* Según puntualiza Fernández Lamarra (2003 apud Arias; Doberti, 2006: 8) las instituciones de Educación Superior No-Universitaria:

[...] no gozan de autonomía porque dependen en lo institucional, académico y administrativo de las autoridades educativas de cada jurisdicción, generalmente a través de direcciones provinciales de educación superior. En materia de planes de estudio deben sujetarse a los lineamientos [...] o diseños [...] curriculares de cada provincia. A su vez, estos lineamientos deben responder, particularmente en lo relativo a la formación docente, a los Contenidos Básicos Comunes establecidos por el Consejo Federal de Educación.

¿Es posible, entonces, concebir la transformación en instituciones que no tienen autonomía siquiera para pensar sus propias matrices disciplinares? La respuesta, una vez más, es negativa, por lo tanto será necesario profundizar el análisis de las implicancias del artículo 15 inciso d) de la Ley de Educación Superior donde se indica que las jurisdicciones deben tender, en particular, “a ampliar gradualmente el margen de autonomía

²² La Ley Federal de Educación establece en su artículo 19 que la formación docente (dictada en instituciones no universitarias) tiene como objetivos: “Preparar y capacitar para un eficaz desempeño en cada uno de los niveles del sistema educacional”; y [...] “Perfeccionar, con criterio permanente a graduados y docentes en actividad en los aspectos científico, metodológico, artístico y cultural. Formar investigadores y administradores educativos”. No obstante, Arias y Doberti (2006: 9) afirman:

Más allá de otras finalidades mencionadas en la misma ley, pero que tienen un carácter más declamativo que concreto, resulta claro que la ley confiere a las instituciones de formación docente un rol de formadoras y capacitadoras de docentes y, adicionalmente, de generadoras de investigadores y administradores educativos.

de gestión de las instituciones respectivas, dentro de los lineamientos de la política educativa jurisdiccional y federal”.

Si bien en la interpretación de algunos autores “la autonomía de gestión que menciona este artículo no debe confundirse con la autonomía de las universidades, ya que se limita a la aplicación ejecutiva de criterios emanados por una autoridad superior” (Aries; Doberti, 2006, p.8), la reivindicación de generar mayor autonomía académica y de la necesaria autonomía administrativa que esta primera demanda,²³ puede constituirse en un buen punto de partida.

Finalmente, una última pregunta, fuertemente vinculada a la anterior, se expresa en los siguientes términos: *¿Es posible lograr autonomía académica sin una gestión democrática?* Y, nuevamente, la respuesta es negativa. A este respecto, se puede afirmar que es incomprensible que las Instituciones Superiores No-Universitarias de diversas jurisdicciones educacionales en Argentina no cuenten con un sistema democrático para elegir su conducción. El informe de la Comisión Nacional para la Mejora de la Educación Superior (2002, p.9) identifica que la mayoría de los IFD se caracterizan por una lógica de organización institucional propia de los niveles previos de escolarización²⁴ y que, puntualmente, en relación a la conducción de los institutos, las mismas no surgen de un cogobierno de alumnos, docentes, no docentes y graduados, como en caso de las Universidades. Generalmente, son producto de

la designación de los Ministerios o Consejos de Educación provinciales, en base a un sistema meritocrático de acumulación de antecedentes (Arias; Doberti, 2006). Aun así, es importante destacar que, en algunos casos específicos, como por ejemplo el de la Provincia de Mendoza o los Consejos de San Juan y Santiago del Estero, sí existen procesos de participación de los claustros de los institutos en su conducción, lo que muestra la posibilidad de caminar en ese sentido.

Consideraciones finales

Convertir la investigación en un eje central de la formación demanda, en parte, una transformación académica que, a su vez, requiere mayor autonomía institucional. Respecto a este proceso de autonomización no es factible imaginar que pueda darse por fuera de un proceso de democratización. Así, también lo entiende Misuraca (2003, p.98):

No pretendemos ignorar la legítima atribución del Estado de establecer lineamientos político-educacionales, ni desconocer la importancia de contar con un marco político nacional [y provincial] que otorgue unidad de sentido a la formación de los docentes. Pero la insistencia explícita en la sujeción a los objetivos macro-políticos para la elaboración de proyectos institucionales impide la posibilidad de procesos reflexivos en un marco democrático. Por otra parte, contradice de forma explícita la pretensión de diferenciar la política de Estado y la de gobierno [...].

²³ Varios trabajos plantean que las estructuras organizativas de los IFD son similares a las escuelas secundarias. Entre estas características destacan la “matriz histórica de la Escuela Normal (en continuidad con la primaria común) sus formas de organización y de transmisión de conocimiento, en la infantilización o puerilización de sus estudiantes (por el tipo de vínculos pedagógicos que se establecen) y por la inserción de los alumnos-futuros docentes en instituciones de la misma estructura” (Misuraca, 2003: 107). En este sentido, la Ex-Directora Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente, hoy Subsecretaria de Equidad y Calidad Educativa, Alejandra Birgin, una de las principales responsables de las políticas para el sector, sostuvo, que los estudiantes en los IFD eran tratados como “chicos” (Birgin; Pineau, 1999). Ahora, me pregunto, ¿será que los estudiantes pueden ser tratados de otra forma si las instituciones son tratadas “por las autoridades educativas” como instituciones menores, incapaces de pensar, incapaces de autonomía?

²⁴ Continúa la descripción con los siguientes detalles: inexistencia de trabajo en equipos docentes —porque la enseñanza la realiza exclusivamente el profesor a cargo del curso—, el acceso a cargos docentes no subsidiado por concursos y un régimen de designación de docentes por horas cátedra (que origina la figura del llamado “profesor taxi”) que repercuten directamente en la posibilidad de constituir equipos docentes calificados.

En definitiva, se entiende que los IFD deberían movilizarse para conseguir un marco normativo que favorezca el fortalecimiento de las instituciones formadoras. Esto implica reconocer que, hasta tanto estas instituciones no generen formas autónomas de trabajo, difícilmente se implantarán políticas efectivas de mejoramiento de la formación. Generar formas autónomas de trabajo significa, entre otras cosas, posibilitar, incentivar y exigir de los formadores la producción también autónoma de conocimiento.

Los próximos años serán escenario de definiciones en relación a estos problemas, la incógnita se centra sobre el protagonismo de los propios IFD y sus profesores en ese proceso. Como frecuentemente afirma Paulo Evaldo Fensterseifer²⁵, parafraseando al filósofo francés Jean-Paul Sartre "...se puede decir que razonablemente ya sabemos lo que hicieron de nosotros, resta saber lo que nosotros haremos de lo que hicieron con nosotros".

Referencias

- Argentina. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología; Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente. *Programa de Renovación Pedagógica* [online] Disponible en la Internet: <http://www.mcyt.gov.ar/curriculum/fd_renovacion.html>. Consultado el 15 de agosto de 2006.
- Argentina, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa. *La formación docente en el marco de la educación superior no universitaria*. Una aproximación cuantitativa a su oferta de carreras, capacitación, investigación y extensión. Buenos Aires: MECyT, mayo 2005.
- Argentina. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología; Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente. *Políticas para la formación y el desarrollo profesional docente*. Buenos Aires: Agosto de 2004.
- Arias, S. I.; Doberti, J. I. *Las instituciones de educación superior en la Argentina: un estudio de su autonomía, mandatos, regionalización y organización institucional*, The United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO); Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina (IESALC); Senado de la República Argentina - Coordinación de Cultura de la Presidencia del Senado, Febrero de 2006.
- Birgin, A.; Pineau, P. Son como chicos. El vínculo pedagógico en los institutos de formación docente. En: *Cuadernos de Educación*. Año 1 N°2, Buenos Aires, 1999.
- Bouffleuer, J. P. *Pesquisa*. En: González, F. J.; Fensterseifer, P. E. (Org.). *Dicionário Crítico de Educação Física*. Ijuí, 2005, p. 321-324.
- Bourdieu, P. *Gostos de classe e estilos de vida*. En: Ortiz, Renato (org.). Pierre Bourdieu. São Paulo: Ática, 1983, 82-121.
- Cámpoli, O. *La formación docente en la República Argentina*. Buenos Aires: IESALC, Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina, 2004.
- Comisión Nacional de Mejoramiento de la Educación Superior. *Informe Mapa de la Oferta de la Educación Superior en la Argentina del 2000*. Dirrié, C. (Coord.) et al. Ministerio de Cultura y Educación. Buenos Aires. 2001-2002.
- Demo, P. *Educar pela pesquisa*. 2ª ed. São Paulo: Autores Associados, 1997.
- Demo, P. *Pesquisa: princípio científico e educativo*. 3ª ed. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1992.
- IIPE (Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación) *La difícil tarea de aprender a enseñar*. Unesco: Buenos Aires, Junio de 2004.
- Insaurralde, M. L. *El docente-investigador: su historia, su presente ¿el futuro?* In: Triviños, A. N. S. et al. *A formação do educador como pesquisador no Mercosul/Cone Sul*. Porto Alegre: UFRGS, 2003. p. 83-109.
- Misuraca, M. R. *Investigar en los institutos de for-*

²⁵ Profesor de la Universidad Regional del Noroeste del Estado de Rio Grande do Sul.

- mación de docentes. In: Triviños, A. N. S. et al. A formação do educador como pesquisador no Mercosul/Cone Sul. Porto Alegre: UFRGS, 2003. p. 83-109.
- Mollis, M. Las reformas de la educación superior en Argentina para el nuevo milenio. *Avaliação*, Campinas, v.13, n.2, p. 509-532, 2008.
- Nóvoa, A. *Os professores e a sua formação*. Lisboa, D. Quixote, 1992.
- Rozengardt, R. *Estudiar Historia en la formación del profesor de Educación Física*. En: Rozengardt, R. (Org.). *Apuntes de Historia para Profesores de Educación Física*. Bs. As.: Miño y Dávila, 2006.
- Schon, D. *Formar Professores como Profissionais Reflexivos*. In: Nóvoa, A. (org.) *Os Professores e a sua Formação*. Publicações Dom Quixote, Lisboa, 1992.
- Tardif, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.