



Universidad Nacional de La Plata
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación
Secretaría de Posgrado
Doctorado en Ciencias de la Educación
Calle 51 e/ 124 y 125. Ensenada (1925). Buenos Aires
Oficina A 210
Teléfonos: +54 221 4236671/73/75. Int: 1273

Título de la tesis

**“Producción, reconocimiento y legitimación del
conocimiento en los Institutos Superiores de Formación
Docente: Argentina 2006-2016”**

Tomo III. Apéndices

Autora

RICCI, Cristina Rafaela

Grado por el que se opta

Doctorado en Ciencias de la Educación

Directora (2014-2019) y Co-Directora (2013-2014):

Dra. Larripa, Silvina

Directora (2013-2014): **Dra. Díaz, Esther Araceli**

Fecha de presentación: **Abril de 2019**

Índice

Apéndice I. Investigación en Ciencias Sociales, investigación en educación e investigación en Ciencias de la Educación	3
1. Investigación en Ciencias Sociales: paradigmas, enfoques y perspectivas.	3
2. Investigación en educación: paradigmas, enfoques y perspectivas.	9
3. Las Ciencias de la Educación y la investigación en educación.	29
3.1. Estatus epistemológico de las Ciencias de la Educación: debates y desafíos.	29
3.2. Investigación en Ciencias de la Educación: paradigmas, enfoques y perspectivas.	39
3.3. Pedagogía, Didáctica e investigación.	47
Apéndice II. Investigación en educación en Argentina	53
1. Recorrido diacrónico de la investigación en educación en Argentina.	53
2. La Educación Superior en Argentina.	80
2.1. Acerca de la categoría ‘educación superior’.	80
2.2. Los Institutos de Educación Superior.	81
2.2.1. Encuadre histórico.	81
2.2.2. La formación docente.	98
3. La investigación en educación y los Institutos Superiores de Formación Docente.	129
Referencias bibliográficas y webgráficas	144

Índice de cuadros Apéndices

Cuadro 1. Principales paradigmas, perspectivas y tendencias en investigación en Ciencias Sociales (Patton, citado por Alfredo González Morales, 2003).	6
Cuadro 2. Tres paradigmas de investigación en educación Popkewitz (1988) sintetizado por Rodríguez Tujillo (2015).	11
Cuadro 3. Criterios para la validez o confiabilidad de la investigación docente propuestos por Anderson y Herr (2007).	44

En el Tomo I, en el apartado Preliminares se anticipó que los Apéndice I. “*Investigación en Ciencias Sociales, investigación en educación e investigación en Ciencias de la Educación*” y Apéndice II. “*Investigación en educación en Argentina*” originalmente eran los Capítulos N° 3 y N° 4 de la tesis. Sin embargo, si bien sus desarrollos son sustantivos para comprender y analizar la temática abordada, esa ubicación dificultaba la lectura y hacia perder el foco del estudio, por lo que optamos por presentarlos como Apéndices.

En el Apéndice I. se desarrollan los paradigmas, enfoques y perspectivas actuales en Investigación en Ciencias Sociales, en Investigación en educación y en Investigación en Ciencias de la Educación. Se profundiza en el vínculo entre Ciencias de la Educación y la investigación en educación, donde se consideran los debates y desafíos en relación con el estatus epistemológico de las Ciencias de la Educación, la Pedagogía, Didáctica en su vínculo con la investigación. Y, en el Apéndice II., se realiza un recorrido diacrónico sobre la investigación en educación en Argentina, sobre la Educación Superior en Argentina y sobre la investigación en educación y los Institutos Superiores de Formación Docente.

Apéndice I.

Investigación en Ciencias Sociales, investigación en educación e investigación en Ciencias de la Educación

1. Investigación en Ciencias Sociales: paradigmas, enfoques y perspectivas.
2. Investigación en educación: paradigmas, enfoques y perspectivas.
3. Las Ciencias de la Educación y la investigación en educación.
 - 3.1. Estatus epistemológico de las Ciencias de la Educación: debates y desafíos.
 - 3.2. Investigación en Ciencias de la Educación: paradigmas, enfoques y perspectivas.
 - 3.3. Pedagogía, Didáctica e investigación.

1. Investigación en Ciencias Sociales: paradigmas, enfoques y perspectivas

La reseña de paradigmas y enfoques no pretende ser exhaustiva sino ilustrativa y contextual.

Enunciar la cuestión, tal y como lo sugiere Ernest Gellner (1984), si las ciencias sociales son auténticamente científicas, lo que remite de inmediato a la formulación de algunas preguntas: “¿Qué son las ciencias sociales? ¿Qué es lo científico?” (Gellner, 1984:601). Como primera aproximación a estas cuestiones, afirmamos con Gellner (1984) que,

Es imposible enumerar aquí todas las teorías que rivalizan en este campo, y aun cuando hiciéramos una lista de todas, no tendríamos medio alguno para elegir entre ellas. No existe consenso en este ámbito. La ciencia puede ser consensual; la teoría de la ciencia no lo es (Gellner, 1984, p.613).

Examinar las actividades de las ciencias sociales en busca de la presencia o ausencia de los distintos rasgos que aparecen destacados en diversas teorías de la ciencia, tales como: a) presencia de hipótesis bien articuladas y puesta a prueba sistemática de las mismas; b) medición cuantitativa precisa, y operacionalización de los conceptos; c) observación meticulosa con arreglo a métodos públicamente comprobables; d) estructuras conceptuales complejas y rigurosas; e) paradigmas compartidos, al menos por grandes comunidades académicas, que resisten a la prueba del tiempo; nos permite afirmar que,

No cabe la menor duda de que todos estos rasgos, frecuentemente combinados, pueden hallarse en diversas ramas de las ciencias sociales [y] sabemos que muchas de las características indiscutibles de la ciencia están presentes con frecuencia en la investigación social. Los aspectos de la vida social que son intrínsecamente cuantitativos u observables con precisión (por ejemplo, en

ámbitos como la demografía o la geografía social) se investigan efectivamente con precisión y mediante técnicas complejas y refinadas; sabemos, por otra parte, que en diversas esferas de estas ciencias se elaboran modelos abstractos, también de gran perfección y sutileza, que sirven como paradigmas comunes a vastas comunidades de estudiosos (por ejemplo, los economistas); y, además, en ámbitos donde el aparato conceptual no dista demasiado de las ideas de mero sentido común, sabemos no obstante que un profesional de la especialidad bien preparado posee informaciones y conocimientos nuevos y de primera mano para el desarrollo de la materia en cuestión. En todos estos sentidos, los estudios sociales son efectivamente científicos (Gellner, 1984, p.619).

Esto es en cuanto al carácter científico de las ciencias sociales, tal como lo especifica la filosofía de la ciencia. Sin embargo, se obtendrá un cuadro distinto si se lo mira desde el punto de vista, no de los métodos empleados, sino de la repercusión sobre el universo cognoscitivo de los sujetos y de las sociedades:

si preguntamos si existe una actividad cognoscitiva consensual y generalizada, radicalmente discontinua respecto de las percepciones y técnicas del pensamiento ordinario, y que permite inequívocamente acumular conocimientos a un ritmo sorprendente e inconfundible. La respuesta es obvia. En este sentido decisivo, en términos de sus efectos sobre nuestro orden social, los estudios sociales no son científicos, por mucho que pretendan serlo, y no sin razón, con arreglo al criterio o criterios precedentes (Gellner, 1984, p.620).

No obstante, si bien queda planteada la cuestión de la científicidad de las ciencias sociales desde la perspectiva de los procesos cognitivos puestos en juego, aquí seguimos el camino señalado por la filosofía de la ciencia y por la metodología de la investigación científica. Por su parte José Darío Herrera (2010), señala que al considerar que en la situación actual, las ciencias sociales no pueden establecer su científicidad sin revisar su historia más próxima y la vinculación de las ciencias sociales con el compromiso por la transformación social, lo que no es un asunto que se resuelva apelando a la epistemología o a una suerte de filosofía de la ciencia que desconoce los contextos a partir de los cuales se forma el saber social; por el contrario, es la propia práctica de investigación social y su devenir histórico los que permiten comprender las crisis y los retos que enfrentan hoy quienes hacen ciencia social.

Teniendo en cuenta las formas del proceder científico y la autocomprensión que la investigación social realiza de sí misma y, sin realizar un abordaje epistemológico de las ciencias sociales, es decir, sin tratar de interpretar su historia a partir de los diversos constructos teóricos que la teoría de la ciencia o la epistemología han desarrollado para comprender la validez y estructura del conocimiento científico, sí hay que plantear con Pierre Bourdieu (2003) que la producción escrita en el campo

de las ciencias sociales es muy amplia, tanto en lo que tiene que ver de manera directa con la sociología de las prácticas científicas, como con el material empírico. También hay que recordar que para ser ciencia, la investigación social debe establecer una ruptura con el mundo social, lo que no significa, como subraya Herrera (2010), que Bourdieu (2003) esté sugiriendo un retorno a la idea de neutralidad valorativa del investigador social en el marco de un ideal de plena objetividad del conocimiento sobre lo social. Por el contrario, el reconocimiento de la pertenencia del científico social a la realidad social que estudia exige que las prácticas de investigación tomen en cuenta esta co-pertenencia para incluirla como parte de sus abordajes metodológicos:

Se trata de asumir radicalmente la pertenencia del investigador social a su objeto de estudio, convirtiendo esa pertenencia en un elemento de reflexión teórica y metodológica no para anularla, sino para construir el conocimiento social a partir de las posibilidades reflexivas de lo social (Herrera, 2010, p.67).

Es clave entonces, tener presente que las prácticas investigativas en ciencias sociales reconozcan que existen determinismos históricos y sociales en la construcción del conocimiento, pero que ello no significa que no pueda haber un ejercicio de reflexividad sobre esa condición de manera que se revierta, en sí misma, en la producción de conocimiento científico. La reflexividad, entendida como “una disposición constitutiva de su *habitus* científico, es decir, en una reflexividad refleja” (Bourdieu, 2003, p.155). Esta reflexividad refleja de la práctica de investigación como práctica social implica, que las ciencias sociales deben construir preguntas propias y no sólo circunscribirse a proyectos de investigación formulados desde instancias externas. Por tanto, la investigación no sólo debe orientarse a aportar a la solución de problemas sociales, sino, primordialmente, a generar comprensiones de la realidad social, proveyendo los elementos para discutir los paradigmas vigentes y redefinir los problemas a investigar (Herrera, 2010). Por lo tanto,

Hay que reconocer que abordar científicamente la realidad social implica para el investigador la necesidad de aceptar la incertidumbre e intersubjetividad que sugieren los fenómenos sociales como objeto de estudio; de tal forma, el investigador debe comprender la complejidad que suscita el estudio de la realidad social (Abello Llanos, 2009, p.214).

Al mismo tiempo que hay que considerar que,

extrapolar los métodos de investigación de las ciencias naturales y exactas a las ciencias sociales constituye un desconocimiento de la especificidad de ambos campos del saber y, por consiguiente, de las leyes que los rigen [porque] Los

fenómenos sociales siempre están multicondicionados y no se pueden aislar para su estudio (González Morales, 2003, p.218).

Entre los paradigmas más utilizados en Ciencias Sociales presentamos el paradigma interpretativo y el paradigma socio-crítico, por ser los más distintivos y representativos de este campo del conocimiento.

Cuadro 1.
Principales paradigmas, perspectivas y tendencias en investigación en Ciencias Sociales
(Patton, citado por Alfredo González Morales, 2003).

Paradigmas	Características	
<i>Interpretativo</i>	<i>1. Investigación naturalista.</i>	Estudia las situaciones ubicándolas en el mundo real, tal y como se desenvuelven naturalmente; hay una actitud no manipuladora, no obstrusiva y abierta a lo que surja, sea lo que sea hay una ausencia de restricciones o resultados predeterminados.
	<i>2. Análisis inductivo.</i>	Inmersión en los detalles o en las especificidades de los datos para descubrir las categorías, dimensiones e interrelaciones; comenzando por explorar con preguntas auténticamente abiertas, en lugar de proveer deductivamente hipótesis derivadas de la teoría.
	<i>3. Perspectiva holística.</i>	El fenómeno estudiado como totalidad, es apreciado en su carácter de sistema complejo, que es más que la suma de sus partes, se enfoca sobre las interdependencias complejas que no son reducidas a propósito a unas cuantas variables que indiquen discreta y linealmente, relaciones de causa-efecto.
	<i>4. Datos cualitativos.</i>	Descripción detallada, espesa, investigación en profundidad, anotaciones directas que captan las experiencias y perspectivas personales.
	<i>5. Contacto e insight personal.</i>	El investigador tiene contacto directo con la gente o la situación estudiada.
	<i>6. Sistemas dinámicos.</i>	Se presta atención a los procesos: se acepta que el cambio es constante, sin importar si el foco de atención sea un individuo o una cultura entera.
	<i>7. Orientación hacia el caso único.</i>	Cada caso es considerado como especial y único; el primer nivel de análisis se realiza respetando los detalles de casos individuales estudiados, de ellos sigue un análisis transversal de los casos.
	<i>8. Sensibilidad hacia el contexto.</i>	Ubica sus hallazgos en un contexto social, histórico y temporal, preguntándose por la posibilidad o significación de sus generalizaciones en el tiempo y en el espacio.
	<i>9. Neutralidad empática.</i>	La objetividad absoluta es imposible, la pura subjetividad mina la credibilidad: al investigador le apasiona comprender al mundo en toda su complejidad sin anticipaciones, sin actitudes defensivas, sin más fin

		que comprender. Incluye en la situación su experiencia personal y su capacidad de empatía, como parte de los datos importantes a tener en cuenta. Al mismo tiempo, adopta la posición de no someter a juicio cualquier contenido emergente.
	<i>10. Flexibilidad del diseño.</i>	Dispuesto a adaptar la investigación, conforme se profundiza la comprensión o cambian las situaciones; evita encerrarse en un diseño rígido que elimine su capacidad de responder a situaciones emergentes.
<i>Sociocrítico</i>	Tres formas básicas	Aspectos comunes a las tres formas básicas
	<i>La investigación-acción.</i>	<p>1. <i>Se fundamenta en la ciencia de la acción.</i> La ciencia de la acción tiene como objetivo identificar las teorías que utilizan los actores para guiar su conducta, y en términos amplios predecir sus consecuencias. Estas teorías pueden hacerse explícitas a través de la reflexión sobre la acción.</p> <p>2. <i>El conocimiento se enraiza «en» y «para» la acción.</i> El interés no está en desarrollar una ciencia aplicada, sino una ciencia genuina de la acción. Se enfatiza en la comprobación sistemática de la teoría en contextos de vivenciales.</p> <p>3. <i>La construcción de la realidad comienza a manifestarse a través de la acción reflexiva de las personas y las comunidades.</i></p> <p>4. Se remarca la importancia del <i>conocimiento experiencial</i>, que a su vez se genera a través de la participación con los otros.</p>
	<i>La investigación colaborativa.</i>	
	<i>La investigación participativa.</i>	

Fuente: Elaboración propia

¿Compatibilidad o incompatibilidad entre paradigmas cuantitativos, cualitativos y al interior de éstos entre las tendencias y perspectivas? Estimamos, junto con González Morales (2003), que ellos no son sistemas cerrados, sino que sobre la base de sus fundamentos se abren a un diálogo legítimo y enriquecedor sobre todo en un campo tan complejo -por su multi-condicionamiento- como lo es el de las Ciencias Sociales.

2. Investigación en educación: paradigmas, enfoques y perspectivas

En lo relativo a la investigación educativa, Lya Sañudo (2010) considera que, no hay investigación *sobre* educación, sino una investigación con un propósito educativo. En este sentido, la mayor parte de las contribuciones teóricas coinciden en señalar que la investigación educativa, siempre es un proyecto que implica proveer de información útil y relevante para la educación. Esta actividad requiere ser comprendida en su conjunto como una acción que da cuenta del porqué hacemos lo que hacemos y de qué manera lo hacemos. En cambio, Álvarez (2014, a y b) sostiene que, en principio, la cotidianidad del educador ha obligado a los actores del proceso educativo a vincularse con la investigación educativa ante la idea de retomar la esencia del educador: investigador natural. Cada sociedad tiene, argumenta el autor, su propio marco histórico-social que la contextualiza; le da forma y la modela y de allí se desprende la racionalidad de la educación. La investigación con su adjetivo -educativa- forma parte de esa heredad contenida en el avance de la ciencia decimonónica. Esta ciencia se ha convertido en un campo de estudio de particular interés para la educación, entre otras razones, porque al adjetivar la investigación se asocia a otros procesos dentro del quehacer educativo que aun cuando se vinculan tienen una naturaleza distinta. Además, prosigue el autor, hay una necesidad de contar con herramientas que contribuyan a teorizar sobre las múltiples experiencias antropogógicas: pedagógicas, andragógicas, heutagógicas y gerontogógicas que subyacen en las ciencias de la educación. Es así, que, alrededor de este espacio disciplinar se han estructurado diversas interpretaciones teóricas, se han conformado diferentes comunidades de profesionales dedicados a este quehacer y se han construido un conjunto de herramientas conceptuales y metodológicas específicas. Inclusive de alguna manera la incorporación del discurso modernidad vs postmodernidad incendió los espacios

vitales de esta discusión. Todavía hoy día este incendio no se ha extinguido. En el campo educativo, la investigación educativa en ocasiones es utilizada como sinónimo de evaluación programas diagnóstico pedagógico, de investigación educativa o de investigación evaluativa ha generado algunas confusiones no sólo conceptuales, sino también prácticas.

Consideramos más adecuada la denominación ‘investigación en educación’ porque da cuenta del tipo de actividad (producción de conocimiento) en un campo o ámbito específico (el campo educativo en tanto recorte de la realidad). Sin embargo advierto que, en general, cuando se habla de ‘investigación educativa’ se lo hace en este último sentido: como la producción de conocimiento referenciado a la realidad educativa, por lo que algunos autores prefieren hablar de ‘investigación educacional’. En cambio, no adherimos a la categoría ‘investigación educativa’ por considerar que ‘educativa’ adjetiva a un tipo de investigación que tiene una finalidad formativa, educativa. Hechas estas precisiones y teniendo en cuenta que cada paradigma tiene un supuesto epistemológico y un supuesto metodológico en el que se destaca un cierto enfoque en cuanto a la relación sujeto objeto; la pretensión de captar la realidad y la actitud ante ella y, el conocimiento que se puede producir sobre la misma presentamos una síntesis de los principales paradigmas que hoy coexisten en la investigación en educación, entendidos como maneras de concebir la realidad social y el conocimiento científico de donde se derivan modos de pensar, y actuar en relación a la ciencia y a la producción de conocimientos.

A partir de 1960, señala Nacarid Rodríguez Tujillo (2015), se reconoce la existencia de diversos paradigmas en el estudio de la enseñanza y de la educación. Entre nosotros es ampliamente conocido el trabajo de Ángel Pérez Gómez (1983) sobre los paradigmas en la investigación didáctica.

Según Thomas Popkewitz (1988), cita Rodríguez Tujillo (2015), la idea de paradigma hace ver la ciencia como un conjunto de compromisos, preguntas, métodos y procedimientos que subyacen y orientan el trabajo científico. La importancia de elementos paradigmáticos en la ciencia radica en que ellos no aparecen como tales, pero constituyen las reglas del juego o los preceptos que guían las prácticas cotidianas. De acuerdo con Popkewitz (1988), en educación se identifican por lo menos tres paradigmas de investigación, los que también podrían aplicarse al desarrollo del

curriculum y a la evaluación escolar. Estos paradigmas son: A) el paradigma formal, racionalista, empírico-analítico o de investigación sobre la educación; B) el paradigma interpretativo, simbólico, fenomenológico y C) el paradigma crítico.

Cuadro 2.
Tres paradigmas de investigación en educación
Popkewitz (1988) sintetizado por Rodríguez Tujillo (2015).

Paradigma Variables	A) Paradigma empírico-analítico	B) Paradigma simbólico	C) Paradigma crítico
1) Antecedentes	- Surge con la intención de liberarse del dogmatismo y del conocimiento basado en la fe, a lo cual se opone el conocimiento basado en la experiencia, postulando que el conocimiento debe fundamentarse en la realidad, tal como la aprehenden nuestros sentidos.	- Surge a partir de los teólogos protestantes que reclamaban la lectura de la Biblia sin interpretación eclesiástica postulando que la característica crucial de la realidad social es la posesión de una estructura intrínsecamente significativa, constituida y sostenida por las actividades rutinarias de sus miembros individuales.	- Surge a partir del desarrollo de la investigación acción en educación se destacan los aportes de L. Stenhouse, S. Kemmis, J. Elliot, W. Carr. En Latinoamérica sobresale el trabajo de Orlando Fals Borda en el campo de la sociología y el de Paulo Freire en Educación.
2) Consideración de la realidad social	- La realidad social es igual a la realidad natural, es única para todos los observadores. La realidad social es un sistema de variables, las que constituyen partes diferenciadas y analíticas de un sistema de interacciones. - Los procesos sociales pueden separarse en elementos que los constituyen, pueden fragmentarse y analizarse separadamente. Estos procesos están regidos por regularidades independientes de la voluntad humana y pueden expresarse en leyes que permiten su predicción. Los mismos pueden conocerse a través de la medición o cuantificación de manifestaciones externas o indicadores.	- La realidad social es diferente a la realidad natural, es múltiple, dinámica y diversa y está dada por los significados que los actores atribuyen a las acciones e interacciones, es subjetiva. Cada situación es única, producto de las interrelaciones de un conjunto de factores en juego. - Lo más importante no son las conductas aisladas de los implicados en la situación sino las interacciones entre los actores, los motivos, los significados y los valores.	- La realidad social es histórica, es un producto humano, y el hombre es un producto social. - Los procesos sociales tienen una cualidad dialéctica por ello hay que ver el mundo en un flujo continuo en el cual hay negación y contradicción. Cada cambio sustantivo se manifiesta como un cambio en relación al todo y a sí mismo, por lo tanto cambia la forma de la objetividad. - El conocimiento se construye socialmente por la participación colectiva y las acciones transformadoras.
3) Método	- El método científico” hipotético-deductivo es aplicable por igual a todas las ciencias, por lo tanto también es el apropiado para las ciencias sociales.	- Perspectiva micro-social: observación directa de comunidades con el investigador como testigo presencial de lo que se estudia.	- Investigación histórica. El conocimiento-en-acción del profesional es de carácter ético más que técnico. El análisis ideológico, crítica ideológica, es

	<p>- La hipótesis debe permitir que sus consecuencias sean observables; para comprobar la hipótesis su predicción debe ocurrir en la realidad. La ocurrencia no demuestra su certeza sino su plausibilidad.</p> <p>- En educación se separan los fines de los medios y se desarrolla una marcada tendencia a anteponer los segundos a los primeros. Se sustituye la Pedagogía por las Ciencias de la Educación.</p>	<p>- El investigador busca comprender los significados desde el punto de vista del actor: etnografía, historias de vida, análisis de documentos, autoetnografía.</p> <p>- El propósito no es explicar, sino comprender, interpretar, profundizar en el conocimiento de la forma cómo se experimenta la vida social, revelar el significado de las formas particulares de la vida social. Se produce una descripción detallada de los acontecimientos, se requiere el registro de las situaciones tal cual se desarrollaron y es importante la contextualización de los acontecimientos.</p>	<p>en espiral de reflexión y acción permanentes: autoanálisis, deliberación, acción estratégica informada y transformadora.</p> <p>- Institución escolar es vista como una comunidad, hay transformación de las interacciones entre los actores hacia relaciones de cooperación, toma de decisiones por consenso y en colaboración.</p>
4) Relaciones teoría-práctica	<p>- La teoría se enuncia previamente y proporciona modelos de acción práctica. Hay un distanciamiento entre teoría y práctica mediado por la metodología de la investigación, con mucha frecuencia se antepone la metodología a la teoría.</p> <p>- La práctica de la investigación lleva a simplificar la realidad.</p> <p>- Se separa la ciencia básica de la aplicada y se establece una relación entre teoría e investigación, pero se separa teoría de realidad.</p>	<p>- La teoría no se establece previamente, nace de las informaciones y se la utiliza para iluminar, clarificar, es esencialmente contemplativa; no se la utiliza para prescribir, sino para enriquecer la interpretación y no constituye una explicación previa de lo que se encontrará en la realidad, sino una ayuda en la indagación, susceptible de ser rebatida por la singularidad de los procesos y sus significados para los involucrados.</p> <p>- La teoría afecta a la práctica porque sirve para reducir los problemas de comunicación entre los actores, ofreciendo la oportunidad de auto-reflexión y reconsideración de las actitudes intentando explicar los por qué y los para qué.</p>	<p>- La teoría emerge de la práctica, se basa en la práctica y la reflexión sobre la práctica.</p> <p>- Todo enfoque de la teoría educativa debe: 1) rechazar las nociones positivistas de racionalidad, objetividad y verdad; 2) admitir la necesidad de utilizar las categorías interpretativas de los docentes; 3) suministrar medios para distinguir las interpretaciones ideológicamente distorsionadas de las que no lo están; 4) identificar aquellos aspectos del orden social existente que frustran la persecución de fines racionales; y 5) la cualidad educativa de la teoría quedará determinada por la manera de relacionarse con la práctica.</p>

5) Propósitos de la investigación	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar regularidades que puedan generalizarse a una población; probar teorías a través de la verificación de las hipótesis; establecer relaciones entre variables y producir un conocimiento formalizado. 	<ul style="list-style-type: none"> - Comprender los significados de los actores con respecto a procesos sociales particulares, la intención de las acciones, los fines que persigue; describir las situaciones, identificar aspectos relevantes; comprobar modos de hacer y de relacionarse en diferentes grupos y establecer relaciones entre los significados y el contexto situacional en el cual se producen. 	<ul style="list-style-type: none"> - Investigar la dinámica del cambio social del pasado y el presente para desenmascarar los impedimentos y contradicciones estructurales que existen en una sociedad determinada; emancipar a los enseñantes de la sumisión al hábito y a la tradición; desarrollar teorías arraigadas en los problemas y perspectivas de la práctica educativa y hacer de la práctica una cosa más teórica en el sentido de enriquecerla mediante la reflexión crítica, sin que, al mismo tiempo deje de ser práctica.
6) Criterios de credibilidad	<ul style="list-style-type: none"> - Validez y confiabilidad de los instrumentos; representatividad de la muestra; verificación de la hipótesis. - Validez interna y externa de los resultados, objetividad en los instrumentos y el proceso, ausencia de subjetividad y confirmación de la teoría. 	<ul style="list-style-type: none"> - Relevancia de los registros y las observaciones; comprobación de los datos con los actores o integrantes de la situación. - Confirmar las interpretaciones mediante la triangulación: valerse de varios observadores; recoger información de diversos actores; utilizar diferentes instrumentos o técnicas, en la misma situación. 	<ul style="list-style-type: none"> - Resultados o efectos de las acciones interpretados a la luz de la situación anterior y del contexto por la comunidad reflexiva. - Comprobación con los participantes; triangulación; adecuación referencial; ofrecer la información al escrutinio público.
7) Técnicas e instrumentos de investigación	<ul style="list-style-type: none"> - Todos los procedimientos e instrumentos se caracterizan por su alta estructuración previa al encuentro con la realidad sujeta a estudio. - Diseños experimentales. 	<ul style="list-style-type: none"> - Técnicas: observación, entrevista, autobiografía, diarios. - Instrumentos: grabadores de audio y video, fotografía. 	<ul style="list-style-type: none"> - Técnicas: observación y descripción actual, intervención, análisis de documentos, entrevista. - Instrumentos: cuestionario, pruebas notas de camp, diario, grabaciones de audio o video, fotografía.

8) Diseño o plan de investigación	<ul style="list-style-type: none"> - Detallado, con indicaciones específicas sobre todas las actividades e instrumentos. - Escasamente flexible una vez aprobado. - Marco teórico donde se explica, previamente el comportamiento a esperar en la realidad que se pretende conocer. 	<ul style="list-style-type: none"> - El investigador intenta abordar la realidad de manera neutral. Emergente, se va ampliando con las nuevas informaciones. - No requiere hipótesis. - Poca teoría previa. 	<ul style="list-style-type: none"> - Es flexible. Se modifica por la reflexión sobre los acontecimientos y cambios que se van produciendo. - El propósito central es producir cambios por eso, estos forman parte de la investigación.
9) Rol del docente en la investigación	<ul style="list-style-type: none"> - El investigador debe ser un especialista en investigación, no involucrado directamente como actor de la realidad en estudio, a fin de garantizar la objetividad. - El docente, los alumnos y otros actores de la realidad de la enseñanza son considerados como “objetos” de la investigación. - Se separa la teoría de la práctica, la investigación de la práctica y los investigadores de los prácticos, en este caso de los docentes. - La investigación es un asunto de los investigadores o científicos, la aplicación a la realidad corresponde a los políticos o a los prácticos. 	<ul style="list-style-type: none"> - El docente es parte de la situación que se investiga y debe conocer los resultados de la investigación. - Se piden sus interpretaciones sobre la situación y la explicación de sus motivos para actuar de una u otra manera. 	<ul style="list-style-type: none"> - Los docentes no deben ser meros usuarios de conocimientos producidos por otros sino generadores de conocimientos mediante la reflexión sobre la práctica. - Los docentes serán participantes activos en el proceso de investigación conjuntamente con los otros actores de la comunidad escolar dejando de ser un técnico para ser un profesional autónomo, que se responsabiliza por sus acciones, reflexiona sobre su práctica conjuntamente con sus pares y está dispuesto a cambiar para mejorarla. - Docente-investigador será aquel que somete a consideración hipótesis de trabajo, reflexiona sistemáticamente sobre su praxis, comunica y delibera con sus colegas sobre lo realizado y lo logrado.

Fuente: Elaboración propia

Por su parte Álvarez (2014b) considera que hay otros enfoques en la investigación en educación. El enfoque *empírico-analítico*, el enfoque *fenomenológico-hermenéutico* y el enfoque *crítico dialéctico*.

El primero, fundamentado en el positivismo lógico, pretende conocer la realidad pues, de alguna manera, concibe que esa realidad pueda conocerse con la mente. Como fin último se busca reportar hechos que nos den información específica de la realidad que podemos controlar y explicar. Como corresponde a este enfoque, el sujeto investigador se separa del objeto de estudio para no ‘contaminarse’, ni ejercer ningún tipo de influencia. En ese sentido, el investigador define su problema al interior de su marco teórico concreto -de allí la derivación teórica- en términos tan precisos como sea posible, con preguntas que deberán ser respondidas en el transcurso de la investigación. En el enfoque *fenomenológico-hermenéutico*, realmente interesa interpretar y comprender la realidad que toca examinar, pero es un medio que no necesita conocerse, sino descubrirse ya que la realidad la construyen los individuos que dan significado al fenómeno social. Como se trata de buscar el significado de las experiencias vividas, el investigador no se separa del objeto de estudio, sino que puede llegar a ser el mismo y de alguna manera se rompe la dicotomía sujeto-objeto. Esto implica que el investigador define su problema al interior de sus experiencias en búsqueda de aclarar y comprender formas específicas de la vida social. De manera que su fin último radica en la búsqueda del entendimiento del contexto y/o el punto de vista del actor social. Finalmente, el enfoque *crítico dialéctico* se fundamenta en la teoría crítica, y teleológicamente está orientado hacia una reflexión de la realidad para transformarla, lo cual implica de alguna manera cambios sustanciales en esa realidad. Los ‘para qué’ y los ‘por qué’ son atribuciones determinantes para orientar sus fines de manera que su verdad está alineada con los valores y la aproximación al conocer no se reduce al acercamiento de un sujeto pensante al objeto de investigación. Se trata de desenmascarar la ideología y la experiencia del presente y, en consecuencia, se pretende alcanzar una conciencia emancipadora para lo cual argumenta que el conocimiento es una vía de liberación del hombre y se entiende esta acción como emancipadora y transformadora. En esa búsqueda el investigador parte de un problema específico aun cuando este problema no haya surgido como derivación teórica o como

postulado, sino más bien como producto de una necesidad sentida por un grupo en particular.

Todo lo expuesto hasta aquí lleva a pensar un paradigma en términos de lo que se conoce como una ‘matriz epistémica’. En esta línea Miguel Martínez Miguélez (2008) plantea que un conocimiento de algo, sin referencia y ubicación en un estatuto epistemológico que le dé sentido y proyección quedaría huérfano y resultaría ininteligible; es decir, que ni siquiera sería conocimiento. En efecto, conocer es siempre aprehender un dato en una cierta función, bajo una cierta relación, en tanto significa algo dentro de una determinada estructura: esta estructura o matriz epistémica es un sistema de condiciones del pensar pre lógico o pre conceptual generalmente inconsciente, que constituye la vida misma y el modo de ser y que da origen a una cosmovisión, a una mentalidad o ideología específica, a un espíritu del tiempo, a un paradigma científico, a cierto grupo de teorías. En último término, también a un método y a unas técnicas o estrategias adecuadas para investigar la naturaleza de una realidad natural o social: “En una palabra, que la verdad del discurso no está en el método, sino en la episteme que lo define” (Martínez Miguélez, 2009, p.64).

Por su parte, Sañudo (2010) señala que, de los retos más relevantes a los que se enfrenta la investigación educativa [en educación] se encuentran, por un lado la constitución del conocimiento educativo propio del esta área del conocimiento, que incluya la comprensión del objeto educativo como tal y desde su naturaleza misma, las formas y mediaciones propias para su conocimiento y la sistematización de los productos para que los educadores. Así, en realidad hace referencia a la *cultura epistémica de la profesión*. El otro reto, es precisamente el uso del conocimiento educativo producido para la mejora educativa en todos sus aspectos y niveles, lo que no es nuevo porque muchos autores ya han cuestionado fuertemente la poca incidencia de los resultados de la investigación (Gibbons, et al. 1997, Maggi 2003, OCDE / CEDI 2004, Sañudo, 2010).

Considera que la investigación educativa es más que un conglomerado de técnicas prestadas de las ciencias sociales, porque que lo que distingue a la investigación educativa es su utilidad y relevancia para los educadores. Este tipo de investigación tiene un doble propósito: por un lado determinar las condiciones de uso y relevancia de la investigación educativa, y por otro, establecer la relación entre estos

factores y los contextos de aplicación, es decir el uso que se hace de los resultados de las investigaciones. Uno de los usos que se le ha dado a la Investigación Educativa, es sin duda la publicación de los trabajos realizados, el compartir las experiencias, manifestar las principales temáticas educativas; plantear alternativas de solución por quienes dedican parte de su tiempo y de su vida profesional a la reflexión de esas problemáticas y están en condiciones de apoyar la toma de decisiones en los niveles local, regional y nacional (Sañudo, 2010).

Investigadores como Gibbons y equipo (1997), Reimers & McGinn (2000; 2017), Sikes, Nixon & Carr (2003) y Maggi (2003) enfatizan, al igual que Sandra Aguilera Arriaga (2009) la nula repercusión y uso de la investigación por los prácticos, teóricos y agentes de decisión, cuestionan la política, el objeto, el método, el manejo de los resultados y su difusión. La preocupación por el uso y repercusiones de la investigación educativa no es nueva, aparece desde 1963, aunque, de acuerdo a Maggi (2003) la realización de estudios al respecto no ha sido una prioridad (Sañudo, 2010).

En cuanto a la producción de conocimiento educativo en un primer acercamiento, Sañudo (2010) considera que el Modo 1 y el Modo 2 de producción del conocimiento¹, a los que nos referimos en el capítulo anterior, son categorías que bien pueden aplicarse al análisis de investigaciones educativas, al mismo tiempo que señala que, sin embargo algunas instituciones de educación superior se han inclinado, y en los últimos años fomentado, la investigación en su orientación básica, aumentando aún más las tensiones existentes entre la educación e investigación. Lo interesante, según Sañudo (2010) es comprender cómo estos modos de producción pueden articularse y ser mutuamente útiles. En este sentido e igual que en otras áreas, en educación es importante el Modo 1 de producción de conocimiento, sin embargo es claro que debe propiciarse el tránsito hacia la racionalidad identificada en el Modo 2.

En el marco de esta idea de coexistencia, es fundamental que los investigadores educativos asuman su responsabilidad del uso y repercusión de su trabajo (...) por un lado, es responsable con la ciencia, o sea hacer investigación que amplíe el conocimiento o profundice su comprensión, por otro lado, hacia la sociedad para garantizar qué y cómo los resultados son difundidos y usados por los prácticos y los agentes de decisión; también son responsables con los estudiantes para contribuir a su formación como usuarios críticos e inteligentes de la producción, y posiblemente como potenciales productores del conocimiento; y

¹ Esta autora no menciona el Modo 3.

finalmente, con los mismos actores diversos que participan en el proceso de investigación (Sañudo, 2010, p.9).

La idea central de la autora, en cuanto a la producción de conocimiento en el ámbito educativo es que sin abandonar el Modo 1 se transite a generar las condiciones para producir conocimiento de acuerdo al Modo 2, posiblemente se logre incrementar la potencialidad del uso y repercusiones de la investigación en la educación para lograr producir investigación pertinente y relevante. Si bien aclara que cuanto más se acerque la investigación educativa a la lógica de producción del Modo 1, menos posibilidades existen de acercar el conocimiento a la constitución de una cultura científica educativa porque sus “resultados frecuentemente muestran una visión fragmentada y empobrecida de los procesos educativos” (Sañudo, 2010, p.10).

En el Modo 2, prosigue la autora, existe implícito el compromiso ético de la mejora, en el proceso articula en su lógica al usuario educador, y por su orientación permanente al contexto, posibilita la alfabetización científica y, con ello, la cultura científica (...) Esto demanda que los investigadores sean capaces de identificar los objetos educativos más relevantes que deben ser abordados de una manera científica y, de la misma manera, ser capaces de recuperar y comparar con estándares científicos, crítica y sistemáticamente, datos y experiencias, para, finalmente, determinar la pertinencia educativa y social de la investigación:

Los investigadores educativos son cada vez más reflexivos y se plantean implicaciones éticas y políticas de su trabajo (...) Se observa [así] que la responsabilidad social empieza a impregnar progresivamente el proceso de producción de conocimiento (Sañudo, 2010, p.10).

Con respecto a la comunicación del conocimiento educativo producido, Sañudo estima que, la diseminación del mismo no contribuye a la constitución de una teoría educativa, y contar con una comunidad informada que participe en la cultura científica, lo que hace indispensable el inicio de reflexión ética en el proceso de distribución del conocimiento producido a los educadores, tomadores de decisión o diseñadores de política. Este aspecto, no se reduce a la comunicación social, que permite trasladar a los agentes educativos información válida y suficiente, sino que incluye el desarrollo ciudadano democrático que implica la corresponsabilidad en las decisiones informadas. Debido a la naturaleza social de la ciencia, la divulgación y la difusión de la información científica son fundamentales para su progreso:

“Actualmente, más cerca del Modo 2, se comprende que el conocimiento, y especialmente la innovación” (Sañudo, 2010, p.12). Finalmente, la autora deja planteado dos retos fundamentales que la cultura científica, pone frente a los investigadores educativos: “por un lado, el trabajo de constituir la teoría educativa, con el propósito de hacer ciencia de la educación, pero por otro que esa ciencia sea democráticamente accesible orientada a la mejora, (Sañudo, 2010, p.16).

Por su parte Pérez Gómez (2009) establece que, las características de los fenómenos sociales y de los educativos en particular, desbordan las rígidas limitaciones de las exigencias del modelo experimental de investigación, es decir del modelo positivista. Estos fenómenos manifiestan dos características que los diferencian claramente de los fenómenos naturales: en primer lugar, el carácter radicalmente inacabado de los mismos, su dimensión creativa, autoformadora, abierta al cambio intencional y; en segundo lugar, la dimensión semiótica de tales fenómenos, es decir, la relación en parte indeterminada y, por tanto, polisémica entre el significante observable y el significado latente, de todo fenómeno social o educativo así, la relación entre el modelo metodológico y la conceptualización del objeto de estudio es claramente dialéctica.

Por una parte, el concepto, siempre provisional, que se tiene de la realidad estudiada determina la elección de los procedimientos de investigación. Por otra, la utilización de unas estrategias metodológicas conduce a un tipo de conocimiento de la realidad estudiada, y a medida que lo incrementamos, vamos exigiendo y depurando los procedimientos de investigación y, como consecuencia, incrementando y depurando también el conocimiento de la realidad. Así pues, el análisis de la pertinencia de los métodos de investigación educativa se desarrolla a la vez que el análisis y debate del concepto que vamos elaborando sobre los fenómenos educativos. Asimismo, Pérez Gómez (2009) considera que además de la complejidad y singularidad de los fenómenos educativos, hay un segundo aspecto que caracteriza y condiciona sustancialmente la investigación educativa y es la intencionalidad con que se emprende un proceso de investigación: a diferencia de lo que normalmente ocurre en el ámbito de las ciencias naturales, el objetivo de la investigación educativa no puede reducirse a la producción de conocimiento para incrementar el cuerpo teórico del saber pedagógico. La didáctica es una disciplina práctica que se propone provocar

la reconstrucción del conocimiento vulgar del alumno/a en la escuela. El conocimiento que se extrae en la investigación educativa de cualquier aula, es necesariamente, en parte, transferible a otras realidades y, en parte, situacional, específico y singular. Por ello, el objetivo de la investigación educativa no puede ser solamente la producción de conocimiento generalizable, por cuanto su aplicación será siempre limitada y mediada, sino el perfeccionamiento de quienes participan en concreto en cada situación educativa; la transformación de sus conocimientos, actitudes y comportamientos. El conocimiento pedagógico no será útil ni relevante a menos que se incorpore al pensamiento y acción de los agentes, de los profesores/as y de los alumnos/as. No es básicamente un conocimiento que pueda materializarse en artefactos, en instrumentos o materiales válidos de forma universal, independientes del contexto, del investigador y del práctico. Así pues,

la intencionalidad y sentido de toda investigación educativa es la transformación y perfeccionamiento de la práctica. La disociación habitual entre la teoría y la práctica desvirtúa el carácter educativo de la investigación, ya que impide o dificulta el vínculo enriquecedor entre el conocimiento y la acción para desarrollar una acción informada y reflexiva a la vez que un conocimiento educativo, comprometido con opciones de valor y depurado en las tensiones y resistencias de la práctica (Pérez Gómez, 2009, p.9).

Desde esta perspectiva, Pérez Gómez (2009), señala que, si en la denominación ‘investigación educativa’ se utiliza el calificativo de ‘educativa’ es, porque pretende ser una investigación no sólo sobre educación, sino que eduque, que el mismo proceso de investigación y el conocimiento que produce, sirva para la transformación de la práctica. Es decir, que el mismo proceso de investigación se convierta en proceso de aprendizaje de los modos, contenidos, resistencias y posibilidades de la innovación de la práctica en el aula conforma a los valores que se consideran educativos. Retomando la tendencia de cambio paradigmático que se vislumbra en la producción científica en general y la que se está realizando en el ámbito de las Ciencias de la Educación en particular, Pérez Gómez (2009) señala que las deficiencias sentidas por las personas que investigan y por los profesores/as en la producción de conocimiento válido para la práctica educativa dentro del modelo de investigación positivista han provocado el surgimiento y desarrollo de un modelo alternativo, que bajo diferentes denominaciones: cualitativo, naturalista, etnográfico, interpretativo el que se preocupa fundamentalmente por indagar el significado de los fenómenos educativos en la

complejidad de la realidad natural donde se producen. Cabría establecer claros matices diferenciales entre distintos autores y enfoques dentro de este concepto paraguas. No obstante, basta con captar los principios y supuestos básicos y fundamentales en que convergen los distintos enfoques, como alternativa clara y definida respecto a las posiciones definidas y desarrolladas por el modelo positivista.

Supuestos, epistemológicos, ontológicos y metodológicos del modelo interpretativo y del enfoque positivista

Con respecto al concepto de realidad, a diferencia del enfoque positivista, que defiende una concepción relativamente estática de la realidad social a imagen y semejanza de la realidad física, en el enfoque interpretativo se considera que la realidad social tiene una naturaleza constitutiva radicalmente diferente a la realidad natural. El mundo social no es ni fijo, ni estable, sino dinámico y cambiante por su carácter inacabado y constructivo. En cuanto a las relaciones sujeto-objeto, investigador-realidad, el enfoque positivista parte de una presunción básica: la posibilidad y necesidad de que el investigador no afecte a la realidad investigada ni que el fenómeno estudiado afecte al investigador. Si existe una realidad objetiva en el mundo social como en el mundo físico, el progreso de la ciencia requiere el distanciamiento metodológico e instrumental entre el que investiga y el objeto de estudio, de modo que puede preservarse la objetividad, evitando la contaminación tanto de los datos como del propio investigador. Ello requiere tomar las precauciones metodológicas necesarias y la elaboración de instrumentos no contaminados culturalmente, de manera que los datos reflejen la realidad de un modo objetivo y el investigador pueda permanecer neutral. Para el enfoque interpretativo, todo proceso de investigación es, en sí mismo, un fenómeno social y, como tal, caracterizado por la interacción. De este modo, inevitablemente, la realidad investigada es condicionada en cierta medida por la situación de investigación, pues reacciona ante el que investiga o ante la misma situación experimental. Así pues, para el enfoque interpretativo, la contaminación mutua del investigador y la realidad es una condición indispensable para alcanzar la comprensión del intercambio de significados. Por ello, el proceso de investigación exigirá la vivencia prolongada en el ámbito de la realidad natural donde se producen los fenómenos cuyo sentido queremos comprender, así como la utilización de métodos e instrumentos de análisis y comprensión que buceen más allá de las manifestaciones

observables y que posean la flexibilidad requerida para acomodarse a las exigencias de un contexto cambiante experimental. Con respecto a los objetivos de la investigación, en el enfoque positivista, el objetivo prioritario de toda investigación en educación, de modo similar a como ha ocurrido en el mundo físico, es la producción de conocimiento nomotético, la producción de leyes, generalizaciones abstractas de verdad duradera independientes del contexto y, por tanto, universalmente válidas y transferibles en el espacio y en el tiempo. Para ello, se propone estudiar los fenómenos identificando los aspectos comunes, las similitudes y los procesos convergentes, las propiedades de los fenómenos que se repiten en diferentes situaciones y contextos, de modo que de ellas puedan derivarse generalizaciones transferibles. La producción de conocimientos nomotético, generalizable de contexto a contexto, satisface la pretensión de predicción y control, clave del enfoque positivista. En el enfoque interpretativo, la finalidad de la investigación no es la predicción ni el control, sino la comprensión de los fenómenos y la formación de los que participan en ellos para que su actuación sea más reflexiva, rica y eficaz. El objetivo de la investigación no es la producción de leyes o generalizaciones independientes del contexto, por cuanto consideran que la comprensión de los significados no puede realizarse con independencia del contexto. Las generalizaciones en ciencias sociales son siempre provisionales y probabilísticas, restringidas a un espacio y a un tiempo determinados y, en todo caso, interpretables de manera específica en cada contexto singular. Considerando las estrategias de investigación, la investigación desarrollada desde el enfoque positivista pretende seguir como ideal el conocido modelo hipotético-deductivo de razonamiento, que plantea los siguientes pasos: teorías proposiciones y conceptos, hipótesis, definiciones operacionales de variables, diseños específicos de las relaciones entre variables definidas operacionalmente, manipulando o neutralizando las variables correspondientes, recogida de datos empíricos, comprobación de hipótesis, generalización e inferencia (Pérez Gómez, 2009).

El enfoque interpretativo prefiere seguir como estrategia de investigación una lógica mixta, inductivo-deductiva, de modo que se produzca constantemente una interacción entre las teorías o hipótesis de trabajo y los datos, los enfoques y los acontecimientos. El propósito no es comprobar hipótesis, sino sumergirse en la complejidad de los acontecimientos reales, e indagar sobre ellos con la libertad y

flexibilidad que requieren las situaciones, elaborando descripciones y abstracciones de los datos, siempre provisionales y utilizadas como hipótesis subsiguientes de búsqueda y trabajo. Dentro de este enfoque, las estrategias de investigación no se establecen limitaciones ni restricciones de partida en el estudio de un ambiente natural. Analizando las técnicas e instrumentos de investigación, aunque puede haber técnicas e instrumentos de utilización polivalente, y, por tanto, provechosos y usados por ambos enfoques, la distinta filosofía que nutre a cada uno de ellos también deriva en la producción de técnicas específicas y bien diferenciadas. Teniendo en cuenta el contexto de investigación, en la perspectiva positivista, el marco ideal para realizar la investigación experimental es el contexto del laboratorio, puesto que reúne las condiciones para establecer el control de las variables intervinientes, la manipulación de las independientes y la constatación de las transformaciones operadas en las dependientes. En el contexto cotidiano es muy difícil establecer este control, por lo que la verificación de hipótesis es una tarea prácticamente imposible. La investigación experimental, que pretende establecer relaciones de causalidad entre distintos factores, requiere obviamente un control estricto de las variables intervinientes que pueden alterar el curso de un fenómeno, si queremos garantizar una inferencia fiable. Desde la perspectiva interpretativa, por el contrario, se postula que la investigación debe realizarse fundamentalmente en el contexto ‘natural’, en el medio ecológico y complejo donde se producen los fenómenos que se quiere comprender: comprender la realidad de la vida del aula y de la escuela, para poder intervenir racionalmente en ella, requiere afrontar la complejidad, diversidad, singularidad y carácter evolutivo de dicha realidad social, aunque tal pretensión dificulte el proceso de búsqueda de relaciones y significados. La aceptación de este principio no supone, en modo alguno el rechazo de procesos más concretos y moleculares de investigación, enfoques más minuciosos y restrictivos, sino la convicción de que tales indagaciones no pueden conducir a interpretaciones autónomas e independientes de la realidad estudiada, por ser necesariamente parciales y sesgadas y que requieren, por tanto, su integración permanente en la perspectiva de conjunto que pretende abarcar la complejidad real del sistema concreto del aula o centro que queremos comprender. En relación con la credibilidad y transferencia de los datos, en el modelo hipotético deductivo que se desarrolló dentro de la perspectiva positivista, la preocupación fundamental de la

investigación educativa, es como ya hemos indicado, producir leyes, enunciados legaliformes, que establezcan relaciones de causalidad o covariación estadística, que expliquen de algún modo la realidad de los fenómenos estudiados. La validez, por tanto, es uno de los criterios básicos de todo programa de investigación. El objetivo es predecir y controlar el desarrollo futuro de los fenómenos educativos y para ello es indispensable que las relaciones que se identifican entre variables lleguen a expresarse en proposiciones generalizables, libres del contexto y, por tanto, aplicables y transferibles en otros espacios y en otro tiempo. La fiabilidad es solamente un criterio instrumental, la condición *sine qua non* del grado de validez de las proposiciones contrastadas. La segunda preocupación, dentro de este modelo, para suministrar a los datos la credibilidad requerida, es mejorar el ajuste entre los datos empíricos y la teoría (validez interna) y la comprobación del valor de generalización de los resultados a diferentes contextos espaciales y temporales (validez externa) (Pérez Gómez, 2009).

En el enfoque interpretativo, también el rigor y la relevancia son preocupaciones fundamentales, pero se abordan desde concepciones, supuestos y objetivos bien diferentes. En primer lugar, se parte del convencimiento de que la replicabilidad de una investigación en el marco natural y específico de cada realidad educativa no es un objetivo posible, ni siquiera deseable. En el mundo ‘natural’, ecológico, de la vida del aula nunca se repiten de manera exacta ni las mismas situaciones, ni los mismos acontecimientos, ni la misma secuencia de fenómenos. Por tanto, pretender la replicabilidad es ignorar el carácter singular, evolutivo e histórico de los procesos educativos en cualquier centro o aula, con la pretensión de imponer, o suponer, un modelo único de actuación e intercambio, de relaciones y comportamientos. Proponerse como objetivo la replicabilidad de una investigación supone la necesidad de cercenar las diferencias que especifican cada situación, cada contexto y cada grupo social de estudiantes y docentes, así como denegar el carácter evolutivo, inacabado y creador de los mismos procesos de intercambio y desarrollo educativo. En segundo lugar, la credibilidad de la investigación es un objetivo claro que requiere constatar la consistencia de los datos, pero no se pretende encontrarla en la replicabilidad y mimetismo de los procesos, sino en el contraste permanente de las indagaciones, las inferencias provisionales y las hipótesis de trabajo que se van decantando como fruto de la reflexión, del debate y del contraste. La consistencia y

rigor de los datos y conclusiones provisionales se pretende alcanzar mediante procedimientos metodológicos que resaltan la identificación de diferentes puntos de vista y perspectivas o ángulos diferenciadores, mediante el debate reflexivo de perspectivas subjetivas y el contraste permanente de las elaboraciones teóricas con los registros múltiples de la realidad. Teniendo en cuenta los informes de investigación, también los modos de elaborar los informes de investigación, así como los objetivos y principios que rigen la utilización de los conocimientos adquiridos en el proceso de investigación, son claramente diferentes en ambas perspectivas. Los informes de investigación que se desarrollan dentro del enfoque positivista suelen pretender ser escuetos y precisos, siguiendo un esquema estándar, desde la formulación de la hipótesis que se va a verificar hasta la formulación de las conclusiones, utilizando un lenguaje académico especializado, lo más técnico posible, y una sintaxis sencilla que permita fácilmente establecer las correspondencias legaliformes encontradas. Se tiene una idea clara de que los destinatarios de tales informes son prioritaria, si no exclusivamente, los expertos científicos que componen la comunidad académica, para los cuales cabe suponer un elevado nivel de conocimientos que exige de una exposición detallada y permite saltos y relaciones que se suponen conocidos por todos. El ideal del informe sería la formulación matemática, la expresión sencilla de algoritmos que explican las relaciones de causalidad o de co-variación entre las variables estudiadas. Por su parte, los informes de investigación elaborados dentro de la perspectiva interpretativa pretenden ser menos esquemáticos y concluyentes. No tienen modelos estándar de uso generalizado, sino que son más bien el reflejo fiel del estilo singular de indagar y comunicar del propio investigador. Se pretende que el informe acerque al lector, en la medida de lo posible, la realidad viva de los fenómenos estudiados, para lo que se requiere un estilo ágil, narrativo y colorista, utilizando en gran medida el lenguaje de los propios individuos o grupos, cuyas perspectivas e interpretaciones de la realidad se presentan y contrastan en el mismo informe (Pérez Gómez, 2009).

Por último, Pérez Gómez (2009) señala que, el conocimiento sobre la realidad educativa debe estar estrechamente vinculado a los determinantes siempre cambiantes y situacionales de la acción y de que la única forma de establecer un control racional sobre los mismos es la participación democrática de quienes se encuentran implicados

en ella, concede un valor de primer orden a la información y a la diseminación democrática del conocimiento que se va elaborando al hilo de la reflexión sobre la acción. El conocimiento debe producirse en procesos de colaboración y contraste y diseminarse también mediante procesos de intercambio y participación en situación de igualdad de oportunidades; el conocimiento que pretende ser educativo se propone la transformación democrática de la realidad, solo puede favorecer tal pretensión si se produce, transforma y utiliza democráticamente, si emerge de la intervención democrática en la realidad, se depura en el debate abierto entre los participantes y se experimenta y evalúa en estructuras de control democrático (Pérez Gómez, 2009).

Supuestos epistemológicos, ontológicos y metodológicos de un modelo alternativo o emergente

Un modelo intermedio entre la epistemología y la pedagogía, entre la teoría y la práctica para analizar las condiciones de posibilidad de un conocimiento riguroso de las propias prácticas del conocimiento en su complejidad y de sus consecuencias para la investigación educativa es propuesto por Guyot (2011).

Su propuesta de investigación en educación está centrada en las prácticas del conocimiento que la condujeron a plantear desde la perspectiva del pensamiento complejo ‘cómo investigamos la educación’ de acuerdo a los objetos que se podrían ir delimitarlo en tan vasto campo, de sus condiciones históricas de posibilidad, de los instrumentos críticos para operar en la producción y legitimación de conocimientos donde la cuestión epistemológica requiere una atención especial, pues el conocimiento se presenta como preocupación en un doble registro: por el condicionamiento que implica la propia perspectiva epistemológica para la efectiva realización de las prácticas investigativas, y por la estrecha relación entre el conocimiento y la educación presente en el fenómeno educativo mismo, puesto que sin conocimiento no hay educación posible. Básicamente este modelo alternativo recorta como objeto de estudio a la práctica educativa la que se especifica a partir de la enseñanza: “No hay práctica docente sin enseñanza, ella organiza la escena en la que se vinculan los sujetos a través del conocimiento” (Guyot, 2011, p.42).

La práctica educativa, se estructura a partir de la articulación de tres funciones: sujeto enseñante-sujeto que aprende-conocimiento y desencadena modos de relación

según la posición de los otros. El micro-espacio de este tipo de práctica se inscribe, a su vez, en espacios más amplios representados por la institución escolar, el sistema educativo y la formación social que condicionan y normativizan sus operaciones: “Ellos implican grados de contextualización para establecer los niveles de dependencia y autonomía de los mismos y de las prácticas educativas” (Guyot, 2011, p.43).

Ahora bien, el problema de la práctica educativa planteado en estos términos no puede ser resuelto solamente desde la perspectiva pedagógica (ni didáctica, agregamos). Requiere para su abordaje la construcción de un modelo complejo y de instrumentos teóricos agenciados del campo de la epistemología, de las ciencias sociales en general y de la pedagogía (y de la didáctica) en particular, puesto que de lo que se trata es de la relación social intersubjetiva planteada por la educación, en la que el conocimiento adquiere un estatuto epistemológico peculiar. En este sentido hay que considerar las concepciones de conocimiento, ciencia, método, verdad, objetividad, los modos de legitimación, cambios de teorías, el papel de la historia de la ciencia y de las disciplinas, a la luz de las epistemologías que se presentan como interesantes alternativas a las posiciones clásicas del neopositivismo. Asimismo, es necesario considerar el problema de la interdisciplinariedad, multidisciplinariedad y pluridisciplinariedad a la luz de diferentes posturas epistemológicas para resolver el problema de la construcción del modelo, los instrumentos teóricos y los procedimientos proporcionados desde diversos campos disciplinarios. Es así que este modelo complejo se fundamente en el agenciamiento de instrumentos teóricos provenientes de las teorías epistemológicas y de las teorías de la subjetividad, los que aportan elementos para replantear la cuestión de la práctica docente en su complejidad pedagógica, compatibilizando el rigor con el balance crítico, demarcando la cuestión de la enseñanza en su acción, en su positividad, es decir en las formas concretas en que se realizan las funciones y los modos de articulación sujeto que enseña-sujeto que aprende; sujetos de determinado tipo de relación institucional-comunicativa, conocimientos correspondientes a tal campo de conocimientos, en determinada etapa de aprendizaje, conocimientos acerca de cómo, con quiénes y para qué hacer, cómo evaluar si se ha producido un efecto de enseñanza (Guyot, 2011).

En síntesis este modelo intermedio considera que la investigación de la práctica docente pone de relieve su complejidad, y plantea como ejes de análisis de esta práctica: la situacionalidad histórica; dentro de la misma la vida cotidiana en cuanto tiempo fuerte en que acontece la práctica educativa; la práctica docente, en cuanto práctica social que se constituye al interior de un campo de relaciones de saber-poder y, la relación teoría-práctica que puede ser entendida de diversas maneras que impactan en la práctica docente.

3. Las Ciencias de la Educación y la investigación en educación

3.1. Estatus epistemológico de las Ciencias de la Educación: debates y desafíos

Abordar el problema de la especificidad y delimitación del objeto de una disciplina como el de las Ciencias de la Educación, disciplina no siempre reconocida dentro del campo científico tal y como lo plantea Alicia Martín, (2007), puede parecer una tarea puramente de forma o quizás fuera de uso, sobre todo, cuando los planteos epistemológicos más actuales han adquirido un estilo más bien histórico-descriptivo y situado, antes que normativo o formalista desde una concepción constructivista, “en el que el objeto disciplinar no puede establecerse en forma *a priori*, sino que, en tanto objeto científico, sólo puede constituirse como un enfoque teórico construido desde las mismas investigaciones desarrolladas en este campo” (Martín, 2007, pp.12-13)².

En relación con la definición del objeto de las Ciencias de la Educación, Martín (2007) advierte que, si hasta el momento no se han alcanzado definiciones con respecto al mismo, ello obedece a que es recientemente que se viene desarrollando un corpus de teorías que, a partir de enfoques teórico-epistemológicos alternativos, responden a la concepción de ciencia hoy dominante y, al mismo tiempo, hacen posible mostrar la complejidad de las dimensiones socio-políticas, culturales e históricas que atraviesan las prácticas educativas. De tal manera se ha vuelto ineludible, entiende la autora, que en las investigaciones efectuadas en el ámbito de la disciplina, la consideración de las condiciones sociales en que las prácticas educativas se producen. Por ello, abordamos a la ‘Ciencia de la Educación’ en tanto ciencia social que analiza las prácticas

² Martín (2007) se refiere al constructivismo de la epistemología francesa, donde el objeto no se descubre como algo ya dado y acabado, sino que se construye, se va generando, en el mismo proceso de investigación, a partir de hipótesis que se reformulan constantemente y en las que se redefinen las teorías previas que el investigador inevitablemente posee acerca del objeto.

educativas como ‘prácticas sociales’ histórica y culturalmente contextualizadas y situadas.

En este punto es interesante considerar, con el fin de tener presente el estado del debate epistemológico sin intención de profundizar en este debate, la distinción que realiza la autora entre Ciencia, Ciencia de la Educación y Ciencias de la Educación en plural³, si bien en esta tesis conservaremos el uso del plural, es decir, nos referiremos a las Ciencias de la Educación. En relación con el planteo ‘Ciencia’ vs. ‘Ciencias de la Educación’, entiende Martín (2007) que, sólo en tanto se demuestre que existe un objeto u enfoque teórico específico, básico y compartido en las investigaciones que abordan las prácticas educativas, podemos contraponernos a las concepciones que sostienen que no se ha alcanzado a desarrollar una ‘Ciencia de la Educación’, sino que lo que se habría conformado, en cambio, es un campo de aplicación multidisciplinar no autónomo de otras Ciencias Sociales, el campo de las ‘Ciencias de la Educación’ (en plural), cuyo corpus teórico sería ‘tomado prestado’ para abordar las diversas problemáticas educativas, sin que se lleguen a desarrollar bases teóricas propias. Con respecto a ello, postula que, recién en las últimas décadas, se han ido desarrollando teorías cuya especificidad y enfoque han requerido formulaciones científicas que van más allá de las posibilidades que brindan los marcos teóricos de otras disciplinas, si bien se asumen - ya sea para reafirmarlos o rechazarlos - aquellas investigaciones que, dado los avances científicos que se vienen desarrollando desde otros campos disciplinarios, se han vuelto ineludibles cuando se analiza un ámbito socio-cultural, especialmente si se trata de un ámbito con tanta injerencia social como es el educativo.

Si bien Martín (2007) considera que, “sobre el status epistemológico de la/s ‘Ciencia/s de la Educación’ se ha señalado que, no obstante su ‘dilatada trayectoria’ y dada la falta de definición al respecto, éste sigue siendo considerado como un debate abierto y necesario”⁴ (Martín, 2007, p.23). Plantea que, el objeto de la Ciencia de la

³ Martín señala que, “(...) hay autores, como Roberto Follari, que prefieren denominarla ‘Ciencias aplicadas a la Educación’, y caracterizarla como un ámbito donde prevalece un ‘discurso aplicativo’, más que un ‘discurso explicativo’ como el del discurso científico” (Martín, 2007:27).

⁴ “La situación en que se encuentra esta disciplina ha sido descrita en términos de ‘status impreciso’ (Juan Carlos Geneyro), ‘hibridación’ y ‘status ambiguo’ (Alfredo Furlán), ‘bajo grado de autonomía y heterogeneidad de áreas de investigación’ (Jorge Larrosa), ‘multiplicidad o vorágine de discursos’ (Peter McLaren), ‘discursos de débil estructuración, baja autonomía relativa, escaso prestigio científico, escasa e indiferenciada difusión’ (Alicia De Alba), ‘tendencia a la fragmentación, baja articulación, procesos

Educación se ha ido constituyendo en las investigaciones educativas más actuales, donde postula que éste se presenta como un conjunto de rasgos o principios, identificables mediante el análisis de enunciados o presupuestos discursivos, más o menos explícitos en el contexto disciplinar, a los que se adscribe de un modo más o menos consciente, y que funcionan como un enfoque teórico-epistemológico alternativo al enfoque tradicional desarrollado en este ámbito de investigación, como así también se diferencia del modo de abordaje de otras disciplinas, especialmente del tratamiento que hacen de lo educativo otras Ciencias Sociales (Martín, 2007).

Ahora bien, con respecto a ese conjunto de rasgos que constituyen al objeto disciplinar, rasgos enunciados o presupuestos en las investigaciones del campo educativo, postulamos que entre ellos se encuentran algunos rasgos concurrentes con la concepción de ciencia dominante, pero que el rasgo básico y distintivo de la Ciencia de la Educación, es el que se refiere a las condiciones y modalidades socio-culturales e históricas de distribución y apropiación del conocimiento y del saber socialmente relevante, “conocimiento a ser transpuesto en el ‘texto del saber’ bajo ciertas condiciones socio-culturales que posibilitan, u obstaculizan, su acceso y apropiación” (Martín, 2007, p.19). Asimismo, sostiene que el enfoque teórico recientemente instalado en el campo de la Ciencia de la Educación, produce discursos explicativo/interpretativos contextualizados, que posibilitan y promueven, a su vez, la generación de prácticas educativas situadas y democratizantes, que posibilitan la apropiación de saberes por parte de sujetos social y culturalmente diferentes. Al mismo tiempo que considera que, si la ‘Ciencia de la Educación’ tiene un objeto propio, éste lo constituyen los rasgos del enfoque que asumen los investigadores vinculados con la disciplina: “un ‘enfoque teórico-epistemológico’ que regula y condiciona, desde el

disolventes, huida del campo -teorías diafragmáticas vs. megateorías-, (María Cristina Davini), ‘panorama heterogéneo y disperso’ ‘Torre de Babel, collage, gran caleidoscopio’ (José Gimeno Sacristán), si bien Sacristán reconoce que las Ciencias de la Educación poseen tres componentes básicos, estos son: explicación, norma y utopía, ‘incógnito epistemológico, situación precientífica’ (Yves Chevallard), ‘patética y dramática situación’, etc. No obstante tal estado de situación de la disciplina, observamos que, en los planteamientos epistemológicos regionales actuales, la preocupación por la dilucidación del objeto de estudio distintivo de la disciplina ha pasado a un segundo plano o ha sido rechazada por improcedente. Creemos que lo que pone en evidencia tal ausencia epistemológica, es la producción de un desplazamiento constante del tratamiento del objeto por problemáticas que se presentan como de mayor relevancia en la epistemología contemporánea (...) Pero, ya sea que la Ciencia de la Educación constituya un campo teórico-científico autónomo o conforme un campo de aplicación científico-tecnológico de otras disciplinas, nuestro interés está puesto en el impacto que el tratamiento del problema del objeto (empírico y/o teórico) y los avances en pos de su dilucidación, pueden provocar en el desarrollo del campo” (Martín, 2007:23-25; 33).

‘discurso’ [disciplinar⁵] peculiar de la disciplina, las producciones dentro del campo” (Martín, 2007, p.46). Sin embargo, con el advenimiento al ámbito educativo de enfoques epistemológicos de orientación interpretativa o comprensiva -tales como los provenientes de la fenomenología, de la sociología del conocimiento, del denominado ‘paradigma indiciario’, de la etnometodología, de la sociología de la vida cotidiana y de la segunda Escuela de Frankfurt-, enfoques enfrentados con el positivismo clásico, con el neopositivismo, y en gran parte diferenciados de otros como el falsacionismo, el método hipotético-deductivo, y de aquellos que conservan rasgos del positivismo pero que avanzan en diversos aspectos sobre él, como la teoría de sistemas, el campo de la Ciencia de la Educación presenta un panorama pluralista y diversificado. En particular, en el campo educativo, enfoques tales como el interaccionismo simbólico, la etnología de aula, los estudios naturalistas y en profundidad, la genealogía del aula, las investigaciones de orientación crítico-social, la concepción sistémica de la ingeniería didáctica; han permitido percibir aspectos de las prácticas educativas que no habían sido considerados desde la teoría, ni investigados con anterioridad, tales como la presencia de un ‘*curriculum* oculto’ junto al *curriculum* oficial, los fenómenos de reproducción y resistencia a la cultura hegemónica que se generan desde las políticas y prácticas institucionales y áulicas, el control social mediante la formación de las conciencias, los circuitos dispares de ‘distribución social del conocimiento’, la heterogeneidad en el acceso o apropiación al ‘capital cultural’, las complejas modalidades de presentación del conocimiento en el aula, el fenómeno de ‘transposición didáctica’, la arena de conflictos en la lucha por la instauración del *curriculum*, el entretejido multidimensional que atraviesan los escenarios educativos y la cultura institucional escolar, entre otros (Martín, 2007).

En este punto, consideramos que esta heterogeneidad en relación con los campos de interés de las Ciencias de la Educación van configurando un objeto multidimensional lo que se ve reflejado en los variados objetos de estudio, contextos,

⁵ “De allí que sostengamos que analizar el ‘discurso disciplinar’, sus presupuestos, sus categorías y enunciados teóricos nos permite inferir los rasgos del objeto específico de la disciplina que nos ocupa. Porque el objeto no se configura sino al interior de un campo discursivo particular (...) Nosotros nos planteamos, desde un nivel epistemológico (desde un discurso de segundo orden), las condiciones bajo las cuales lo educativo es considerado y analizado por el discurso disciplinar específico de la Ciencia de la Educación, esto es, las condiciones a partir de las cuales se constituye en un objeto teórico-epistemológico, que refiere, desde un particular enfoque, a cierto fenómeno social” (Martín, 2007, pp.53-54).

enfoques, perspectivas y paradigmas si bien tal y como sostiene Martín (2007), no podemos decir que el objeto de la 'Ciencia de la Educación' es tratado con exclusividad por la Ciencia de la Educación, sino que desde otros espacios y campos sociales, la 'educación' es susceptible a diversos 'modo de referenciación'⁶, a lecturas alternativas y específicas realizadas desde distintos lugares y con distintas finalidades.

En relación con la delimitación del campo disciplinar de la Ciencia de la Educación, Martín (2007) propone tres criterios básicos para delimitarlo, estos criterios no están considerados según un orden cronológico, sino que se tienen en cuenta de manera simultánea: el criterio de científicidad o de la prioridad de lo explicativo, el criterio de diversidad discursiva y de densidad discursiva. El primer criterio sostiene que es desde las posiciones epistemológicas recientemente asumidas, al interior del campo de la Ciencia de la Educación, desde donde se dan las condiciones de posibilidad para la construcción, conceptualización y tratamiento teórico de su objeto, un objeto que sólo desde hace algunas décadas es abordado desde concepciones más amplias y específicas que permiten percibir su índole particular, un objeto analizado a partir de enfoques que reconocen la peculiaridad teórica que el mismo requiere y que poseen la capacidad para contemplar tanto la complejidad de su acontecer cotidiano como la competencia que la especificidad de este campo de estudio demanda. En relación con el criterio de la diversidad discursiva, este permite delimitar el campo de la Ciencia de la Educación frente a las investigaciones provenientes de la Psicología y de la Sociología, considerando que resultan pertinentes a una disciplina todas aquellas producciones, pero sólo aquellas, que abordan un 'objeto disciplinar' según el 'modo de referenciar' específico desarrollado en el ámbito de cierta disciplina. Finalmente con respecto a la densidad discursiva, este criterio es el que puede dar cuenta del objeto y del modo específico de referenciarlo, dentro del universo disciplinar en el cual debaten los científicos entre sí, gracias a sus coincidencias presupuestas tanto como a sus discrepancias teóricas, por las que se reconocen hablando de lo mismo. La 'densidad discursiva' es la cualidad de determinados discursos, gracias a la cual podemos reconstruir, a través de sus múltiples

⁶ Martín (2007) sostiene que, en el ámbito de la Ciencia de la Educación, el 'modo de referenciar' lo 'educativo' difiere rigurosamente del modo en que lo puede referenciar la Psicología, la Sociología, etc. Así también decimos, que la Ciencia de la Educación difiere, por sus fines, del modo de referenciar lo educativo de la 'pedagogía tradicional', e inclusive, del modo en que se referencia desde el ámbito de la política educativa.

referencialidades que permiten mayor amplitud en la captación del sentido, las formas discursivas del contexto, aproximándonos a cierta ‘totalidad discursiva’. El texto, en este caso, es a la vez contexto, o, si se quiere, es atravesado por la contextualidad, en nuestro caso por la ‘contextualidad disciplinar’. En síntesis, son las posibilidades de apropiación y distribución de saberes socialmente relevantes las que constituyen el objeto de estudio de la Ciencia de la Educación, cuyo rasgo medular es la índole de esos saberes que se distribuyen y apropian en situaciones de enseñanza, objeto al que concurren, de una u otra forma, las distintas producciones científicas en este campo de estudio, lo constituyen aquellos saberes que se encuentran propiamente involucrados en las prácticas educativas. Estas producciones disciplinares dan cuenta de la constitución de ‘saberes pedagogizados’ que: 1. No conforman una ‘copia’, una simple reproducción o adecuación mecánica de los conocimientos científicos y saberes culturales que originalmente se producen y circulan en distintos ámbitos de la sociedad, sino que constituyen una reformulación específica de saberes producidos al interior del campo profesional y político-educativo, para ser distribuidos en las mismas prácticas educativas. Tales saberes están sujetos a procesos, más o menos coherentes, de selección, adaptación o ‘transposición’, de ‘descontextualización y recontextualización’, lo que produce ‘un nuevo saber’⁷. 2. Estos saberes conforman un ‘objeto teórico’. Las prácticas educativas no son directamente asequibles y los procesos en los que se constituyen son procesos más o menos ‘opacos’⁸. 3. Estos saberes son el resultado de un entretreído de fuerzas sociales⁹, que ejercen cierta

⁷ A este ‘nuevo saber’, los investigadores aluden con distintas categorías teóricas tales como ‘la puesta en texto del saber (Yves Chevallard), ‘conocimiento escolar legitimado’ (Verónica Edwards), ‘significados pedagogizados’ (Mario Díaz), ‘conocimiento disciplinar’, ‘currículum como síntesis de elementos culturales’ (Alicia de Alba), ‘código curricular’ (Ulf Lundgren), ‘currículum prescripto y currículum real’ (Graciela Frigerio), entre otros.

⁸ Si bien, explica Martín (2007) los procesos en los que se constituyen son procesos más o menos ‘opacos’ (Gloria Edelstein y Adela Coria), ‘raramente son coherentes por entero y raramente incoherentes por entero’. No obstante, este ‘saber pedagogizado’ tiene ‘existencia social’ (Elsie Rockwell), no es un supuesto metafísico, sino que es cognoscible en tanto tiene existencia en la empiria social (Ives Chevallard). Tampoco son algo que esté sujeto a nuestra voluntad individual, sin embargo objetivar estas prácticas y los saberes que circulan en ellas no es fácil, ya que se tienden a pensar estas cuestiones en términos de voluntarismo y del ‘libre arbitrio de sujetos deseantes’, o sea de un hacer que sólo se explica por la voluntad (e inteligencia) de los enseñantes o de los ‘sistemas’ políticos y burocráticos. Así y todo, se ha podido dar cuenta de ellos y de la ‘ficción de identidad del saber sabio con el saber enseñado, un saber exiliado de sus orígenes y separado de su producción histórica. Se los ha caracterizado, así, como ‘texto del saber siempre inconcluso’ (Chevallard), ‘contenidos implícitos’ en el aula (Elena Achilli), ‘currículum oculto’ (Philip Jackson), entre otros.

⁹ Así los conceptualiza Gloria Edelstein. De allí que se hable de que estos conocimientos producen un ‘cerco cognitivo’ con funciones de contención socio-cultural (Graciela Frigerio), ejerce algún grado de

regulación o control sobre los sujetos (alumnos, docentes, población, etc.). En este sentido producen efectos diferenciados en los sujetos y, de alguna manera, los condicionan, los predisponen, en cuanto a sus concepciones de mundo y sus esquemas de pensamiento, si bien no los determinan en forma absoluta. 4. Las prácticas de distribución de conocimientos y los procesos curriculares, que de algún modo las regulan, siguen lógicas particulares en los distintos niveles del *currículum*¹⁰. 5. La ‘existencia social’ de este ‘saber pedagogizado’ se remonta a los orígenes de las culturas, pero es en la modernidad donde se produce su mayor difusión¹¹. En síntesis, al objeto de la/s Ciencia/s de la Educación hoy se lo puede concebir, en términos de Martín (2007), de una manera no apriorista, sino históricamente construido en el contexto del campo disciplinar; como un objeto concurrente, definido teórica y epistemológicamente y construido recientemente, desde enfoques alternativos a los discursos espontáneos del sentido común, y al discurso universalista y sustancialista, discurso pretendidamente aséptico y marcadamente normativo, desde donde no se alcanza a percibir la complejidad, heterogeneidad, multidimensionalidad, imprevisibilidad y la particularidad socio-histórica y cultural de las prácticas educativas.

Este objeto puede describirse partir de un conjunto de rasgos concurrentes, explícita o implícitamente construidos, en el discurso disciplinar y puede ser, a su vez,

regulación o control social (Saviani), de gobierno sobre las conciencias (Inés Dussel y Marcelo Caruso), distribuye ideologías (Henry Giroux) y genera ‘circuitos diferenciados’, ‘segmentación’ y ‘desarticulación’ de los sistemas educativos (Cecilia Braslavsky, Mónica Maldonado), ‘devaluación e inflación de credenciales educativas’ (Martín, 2007).

¹⁰ Estos saberes son resultado de la intervención de diversos actores en diferentes ámbitos institucionales, intervenciones que responden a exigencias no siempre coherentes, a las que se hace referencia cuando se habla del ‘currículum procesual’ (José Gimeno Sacristán), de ‘mecanismos de negociación o imposición del currículum’ (Alicia de Alba), de ‘lógicas de concreción, disolución o especificación curricular’ (Flavia Terigi), de ‘sociedad laica’ y de ‘noosfera’, bisagra instalada entre la sociedad y el ‘sistema didáctico’ (Chevallard), de ‘contrato pedagógico’ instaurado entre la sociedad y la institución escolar, entre la ‘lógica cívica’, la ‘lógica económica’ y la ‘lógica doméstica’ a las que responde la institución educativa (Graciela Frigerio), de ‘lógica del contenido y lógica de la interacción’ (Verónica Edwards), de ‘contrato didáctico’ (Guy Brousseau) (Cfr. Martín, 2007).

¹¹ Esto es debido, según algunos autores, a la ‘pedagogización de la infancia’ (Mariano Narodowski, Philippe Ariès), según otros, al ‘problema de la representación’ (Ulf Lungrend) generado cuando se separan el ‘contexto de producción’ y el ‘contexto de reproducción’ social, o también, o según otros autores, a la ‘escolarización del saber’, al surgimiento de la ‘escuela de masas’ (Daniel Filmus). Este es el momento en el que, junto con el fenómeno de la división social del trabajo, la educación queda en manos del Estado, quien certifica los saberes adquiridos. Sin embargo, en los últimos años se habla de la crisis de esa institución escolar de la modernidad, la escuela ha perdido centralidad frente a otros agentes sociales, como los *mass media*, incluso se habla de la ‘infancia hiperrealizada’ (Mariano Narodowski) (Martín, 2007).

caracterizado como el enfoque de un discurso contextualizado, como un discurso explicativo/interpretativo capaz de dar cuenta de la facticidad social de las prácticas educativas y como un discurso que, respondiendo a la concepción de ciencia hegemónica, requiere algún modo de contrastación empírica.

Por otra parte, los enfoques *epistemológicos alternativos* usuales en la disciplina, son enfoques desde donde se han dado las condiciones de posibilidad de construcción de este discurso disciplinar, como enfoques que rescatan el indicio, la huella, la pista, y que surgen del registro de las rutinas, lo obvio, lo imprevisto, lo cotidiano arribando a una ‘descripción densa’ que permite conceptualizar las prácticas sin negar su lógica particular, ni reducir su complejidad; dando cuenta, así, de las racionalidades o lógicas específicas que permiten acceder a los sentidos que circulan dentro de ‘comunidades educativas’. Asimismo, estos enfoque permiten profundizar el componente de control y regulación social que ejerce el conocimiento que se distribuye en las prácticas educativas, las consecuencias políticas e ideológicas que tal distribución produce, entre otras temáticas relevantes para seguir avanzando sobre el objeto de la Ciencia de la Educación (Martín, 2007).

Por su parte, Analía Portela (2014) considera que las cuestiones epistemológicas del campo educativo se hallan hoy en día escasamente tratadas en recintos académicos y publicaciones científicas, de modo que se ha producido en este campo una ‘brecha epistemológica’ entre las teorías, las metodologías y sus fundamentos. La autora sostiene que los antecedentes de este problema se ubican en la llamada ‘guerra de paradigmas’ y que sus consecuencias son el pluralismo y el pragmatismo epistemológicos.

El enfrentamiento entre los paradigmas de Investigación educativa, el cuantitativo y el cualitativo, se halla aún irresuelto (Gage, 1989, p.135) y pervive en el presente en la llamada ‘proliferación paradigmática’ (Donmoyer 2006; Lather, 2006). La relevancia de estos temas radica en que los ‘paradigmas’ se encuentran profundamente arraigados en la práctica de los profesionales en Ciencias de la Educación, ya que prescriben qué es lo importante, legítimo y razonable; son normativos, señalan ‘qué hacer sin necesidad de largas consideraciones existenciales o epistemológicas’ (Patton, 1990, p.37) (...) retomar las discusiones epistemológicas a fin de lograr vislumbrar vías para superar el problema de la inconmensurabilidad entre los distintos enfoques y perspectivas de la Educación [hoy es fundamental, porque] Estas discusiones son reflejo de las preocupaciones planteadas en Filosofía de la Ciencia respecto de la misma noción de ciencia en el ámbito educativo. Estimamos que éstas deben ser asumidas, ya que de lo contrario sus saberes serán siempre ‘de importación’, y no un producto de esa reflexión de segundo orden que han de llevar a cabo los

observadores de los sucesos que ocurren en la educación de los humanos (García Carrasco y García del Dujo, 1995, p.38) (Portela, 2014, pp.187-188).

Es así que, el surgimiento de la teoría de Kuhn (1962) que propone que el progreso de la ciencia es a través de Paradigmas y revoluciones originó una fuerte discusión en Filosofía de la Ciencia, que no puede darse aún por terminada. Desde entonces, la teoría de los Paradigmas kuhniana fue ampliamente aplicada en las Ciencias Sociales y, específicamente, en Ciencias de la Educación. En ese campo, numerosos especialistas la utilizaron para explicar los cambios que ocurrieron en Investigación Educativa durante las décadas de 1970 y 1980. En los años '80 se denominó 'guerra de paradigmas' al 'enfrentamiento' entre la metodología cuantitativa y la de una nueva metodología de la investigación. Desde ese momento los especialistas en investigación educativa discuten si el enfoque cualitativo es un nuevo (e inconmensurable) paradigma en el campo educativo. De haber sido así, éste sería el origen, en términos kuhnianos, de una crisis paradigmática en las Ciencias de la Educación. Pero, para los investigadores cuantitativos, los procedimientos cualitativos aportaron simplemente un nuevo arsenal metodológico a los investigadores sin llegar a ser un 'paradigma emergente'. Habida cuenta de que ninguna de las metodologías resultó vencedora indiscutida en esta contienda, ya que ambas corrientes de investigación coexisten con similar vigencia aún esta 'guerra' fue considerada no concluyente y estéril, ya que no proveyó a los docentes nada seguro ni importante a la hora de enfrentar su tarea en el aula. A causa de ello, se ha recomendado evitar extender las discusiones en este sentido al considerarse que esta polémica no sirvió para aclarar el campo, aunque sí para estereotipar y dividir a los investigadores educacionales (Portela, 2014).

Esta pluralidad de perspectivas hace que sea frecuente, a la hora de la práctica educativa, que se pretendan conciliar supuestos de distintas teorías y se llegue a una heterogeneidad conceptual. En algunos casos, se conjugan los aportes de diferentes escuelas y movimientos que se disputan estatus de científicidad soportados en paradigmas confusos. Así, de parte del docente o del investigador, se llega a valorar al pluralismo metodológico como una decisión acertada, sin prestar atención al hecho de que ese pluralismo metodológico puede conllevar también un pluralismo epistemológico. Porque, siguiendo la doctrina kuhniana, detrás de cada uno de los

paradigmas, no hay sólo diferencias metodológicas, sino diferencias sobre aquello que se considera un saber legítimo. Por eso, el pluralismo metodológico puede ser consecuencia tanto de un pluralismo epistemológico como de un pragmatismo epistemológico.

Es decir, el hecho de que investigadores y docentes valoren la gran variedad de métodos y técnicas de la investigación provenientes de distintos enfoques, tradiciones o “paradigmas”, y propongan utilizarlos indistintamente, como igualmente válidos, puede ser provocado por la búsqueda de una supuesta complementariedad de las técnicas pasando por alto la probable incommensurabilidad entre los supuestos de las mismas (pluralismo metodológico); o puede deberse a un “olvido” o descreimiento sobre la probable incoherencia entre sus premisas, en pos de asumir las distintas perspectivas sólo de acuerdo a su utilidad (Portela, 2014, p.193).

Así llegamos a otra consecuencia de la brecha que intentamos mostrar, consiste en que el conocimiento de los fundamentos epistemológicos necesario para los docentes e investigadores educativos no suelen explicitarse: “este comportamiento deriva muchas veces en lo que se ha denominado ‘pragmatismo epistemológico’, que es la conducta que valida cualquier opción metodológica siempre que ésta ‘funcione’” (Portela, 2014, p.194).

No obstante los especialistas advierten que el riesgo es mayor para las Ciencias de la Educación en el contexto actual, ante el ‘olvido’ o desinterés por los fundamentos epistemológicos y metodológicos. Ante esto Portela (2014) estima que, revertir esta situación es una tarea ineludible, porque por un lado, la metodología expone las normas que hacen del proceder científico un proceder racional, y por otro lado, la epistemología se trata de encontrar los fundamentos que dan valor a tales normas. Pero si alguno de estos dos aspectos de la investigación no están suficientemente claros, se produce una pérdida de conciencia del investigador sobre las razones de su tarea. Sin embargo, la inexistencia de un paradigma dominante -en sentido kuhniano- en Educación produce tal variedad de enfoques, que el científico se siente incapaz de juzgarlos; de allí que busque otras justificaciones más acordes a sus posibilidades. Por lo dicho, es una tarea urgente superar el pragmatismo epistemológico y asumir la necesidad de una formación epistemológico-teórica, aunque a muchos le parezca mejor a dejar de lado las preguntas sin respuestas y los problemas irresolubles e ‘ir al grano’. Pero, adoptando tales actitudes ‘miopes’ perdemos de vista los conceptos esenciales de las Ciencias Sociales: objetividad,

validez, verdad, hecho, teoría, estructura, que son filosóficos por naturaleza: Éstos merecen ser examinados, aun cuando este examen nunca produzca un solo significado inobjetable por lo que la autora insiste en que, esta discusión sobre la necesidad de encontrar los fundamentos de nuestra práctica docente para evitar el pragmatismo o el pluralismo epistemológicos, nos lleva necesariamente a intentar rever las discusiones que dejó planteadas la ‘guerra de paradigmas’:

Porque, si hablamos o no en nuestros planes formativos de paradigmas, programas, tradiciones, perspectivas (...); si presentamos dos, tres o cuatro paradigmas, o más, cómo los presentamos, qué decimos acerca del todavía no zanjado debate entre complementariedad de metodologías, y muchas otras cuestiones, son decisiones fundamentales a las que debemos enfrentarnos a diario (Portela, 2014, p.195).

Queda así planteada no sólo la brecha epistemológica entre epistemología y epistemología aplicada a las Ciencias de la Educación y, consecuentemente, entre epistemología y metodologías, sino también un cierto desinterés epocal por los fundamentos científicos en Ciencias de la educación. Asimismo queda planteado como esta situación ha originado que cada grupo de investigadores educativos constituyan corrientes cada vez más acotadas y se aboquen, en definitiva, a un campo más restringido de la realidad y menos representativo de la misma. Este fenómeno de ruptura o fragmentación de los saberes educativos, con su consecuente proliferación paradigmática, “nos lleva a concluir, en la necesidad urgente de retomar las discusiones epistemológicas irresueltas en el ámbito de la Filosofía de la Ciencia a partir de las problemáticas enunciadas aquí, ya que en ellas se pone en juego la misma noción de ciencia en el ámbito educativo” (Portela, 2014, p.195).

3.2. Investigación en Ciencias de la Educación: paradigmas, enfoques y perspectivas

El desarrollo de los paradigmas, enfoques y perspectivas que conviven en investigación en el campo de las Ciencias de la Educación lo realizamos a partir de la premisa planteada por Rafael Jiménez Gámez y Juan Manuel Serón Muñoz (1992), que sostiene que todo conocimiento científico sobre educación y sobre los procesos de enseñanza y de aprendizaje comparte los principios paradigmáticos de la ciencia actual, a saber: 1. La imposibilidad de establecer una distinción tajante entre observación y teoría entre los cuales se produce una reacción dialéctica; 2. El

relativismo en la demarcación de la ciencia; 3. La perspectiva sociológica de la ciencia y; 4. Los cambios de paradigmas no se deben entender como cambios bruscos, sino que las estructuras conceptuales de las teorías se transforman, aunque permanecen modificadas y con nuevas significaciones. Si bien es necesario acentuar el derivado del carácter de comunicación interpersonal de dichos procesos, por lo que es imposible e inadecuada la separación entre el sujeto investigador y el objeto de estudio, aunque entre ellos existe una relación dialéctica (Jiménez Gámez y Serón Muñoz, 1992). Desde esta perspectiva los autores plantean la coexistencia de tres paradigmas:

1. La orientación empírico-analítica: el enfoque tecnológico en las Ciencias de la Educación.
2. La orientación hermenéutico-reflexiva: el enfoque interpretativo en las Ciencias de la Educación.
3. La orientación crítica: el enfoque crítico-constructivo en las Ciencias de la Educación.

La orientación *empírico-analítica* en las Ciencias de la Educación se concreta en el enfoque tecnológico, en ella el método de investigación que se utiliza en este paradigma es el llamado cuantitativo, en el cual el conocimiento se encuentra formalizado, puesto que se entiende el mundo educativo como un sistema de variables. Se exige pues aclarar y precisar éstas antes de iniciar la investigación. Se deben operacionalizar los conceptos y otorgarles una definición invariante para poder verificar y comprobar los datos. La expresión matemática de los resultados constituye la manifestación de una máxima precisión investigadora. La calidad de la investigación se centra fundamentalmente en el rigor metodológico. El diseño establecido previamente adquiere gran importancia. Su rigidez lo hace imposible de modificar y, consecuentemente, es necesario un máximo control sobre el contexto para tratar de eliminar las variables extrañas. Algunos autores enfocan este método como perspectiva de comprobación de hipótesis. Si se analiza críticamente este paradigma, podrían alcanzarse las siguientes conclusiones: la regulación de todo proceso educativo mediante la reacionalidad medio-fin (se justifica cualquier medio que tienda a la consecución del objetivo fijado) desprecia el auténtico carácter de la realización didáctica o pedagógica: la acción comunicativa que, según Habermas (1984), no se orienta por reglas técnicas, que descansan sobre el conocimiento empírico, sino de

acuerdo con normas intersubjetivamente vinculantes, puesto que se produce como interacción simbólicamente mediada la acción de enseñar-aprender se disecciona mediante el análisis de tareas o el análisis de sistemas para así poder sistematizar y prescribir reglas práctico-normativas. Consecuentemente, se produce una ‘fragmentación de la secuencia de actuación. La tecnología o también llamada ingeniería de la educación se define como neutral estableciéndose una ‘jerarquización’ rígida entre los distintos elementos que intervienen en la construcción del saber sobre los procesos educativos de enseñanza-aprendizaje (Jiménez Gámez y Serón Muñoz, 1992).

La orientación *hermenéutico-reflexiva* en las Ciencias de la Educación desarrolla el enfoque interpretativo. La tarea fundamental de este paradigma no consiste en aplicar técnicamente los conocimientos teóricos, sino en elaborar con métodos científicos el sentido de las decisiones, procesos, discusiones e instituciones didáctica y los elementos históricos, ideas de futuro e implicaciones filosóficas a menudo subyacentes en ellas, hacer posible el análisis y discusión intersubjetivos y ayudar precisamente a los que actúan y deciden didácticamente. Es por ello que, la investigación interpretativa recibe la influencia de diversas disciplinas que me mueven dentro del paradigma hermenéutico: la etnografía, la psicología ecológica, la sociología del *currículum*, y todas aquellas que colaboren con el interés principal del enfoque cualitativo que es el significado que el investigador debe penetrar desde la perspectiva de los participantes. El diseño dentro de la investigación interpretativa es el estudio del caso único o estudio de casos, puesto que permite la profundización y penetración de los significados y no es necesario buscar la generalización, como ocurría en la investigación positivista, lo que no quita que, “aunque el propósito es probar profundamente y analizar intensamente el fenómeno descrito que constituye el ciclo vital de la unidad, no se trate de establecer generalizaciones acerca de la más amplia población a la que pertenece la unidad” (Jiménez Gámez y Serón Muñoz, 1992, p.116). Sin embargo, prosiguen los autores, esta perspectiva mantiene la separación entre la teoría y las cuestiones prácticas. Al intentar reconstruir el mundo vital de los participantes, lo hace en un marco que permanece externo a los propios protagonistas, con lo cual se refuerza el abismo entre teoría y práctica. Pensar que haciendo conscientes a los participantes de sus interpretaciones van a cambiar su práctica, es

ignorar que aquéllas sustentan su modo de vida y que las nuevas interpretaciones se percibirán como amenaza al autoconcepto individual.

Finalmente, la *orientación crítica* en las Ciencias de la Educación se visualiza mediante el enfoque crítico-constructivo. Este enfoque introduce la ideología de forma explícita (ni la educación, ni la investigación son neutrales) y la autorreflexión crítica en los procesos de conocimiento. Los planteamientos generales de este enfoque epistemológico pueden resumirse en los siguientes aspectos: hay una afirmación de un paradigma específico de las ciencias humanas y rechazo a todo intento de subordinar sus formas de conocimiento a la lógica de la investigación científico-natural y; su sesgo crítico de las ciencias del hombre las que deben mantener un enfoque permanente auto-reflexivo, considerando los fenómenos estudiados, no como un campo que debe ser delimitado y separado del resto de los procesos sociales, sino precisamente situado en el conjunto funcional de esos procesos. La aportación del enfoque crítico ha configurado una orientación de la educación actual, denominada crítico-constructivista: por un lado hace referencia a la capacitación de los alumnos en una creciente autodeterminación, co-determinación y solidaridad; y por otro lado, el término constructivo alude a la praxis, al interés por la acción, a una nueva relación – dialéctica- entre la teoría y la práctica de la enseñanza. La investigación educativa queda configurada por los siguientes supuestos:

1. La construcción del conocimiento es una actividad ideológicamente configurada;
2. El carácter participativo y holístico del conocimiento;
3. El supuesto de la objetividad crítica y,
4. Conocimiento en y para la acción.

Sintetizando los planteos de Jiménez Gámez y Serón Muñoz (1992), podemos afirmar que, la investigación sobre la educación que ofrecen las perspectiva empírico-analítica e interpretativa, tienen mucho que aportar y pueden ser interesantes para disponer de un conocimiento sobre la realidad compleja de los fenómenos pedagógicos y didácticos, pero sus contribuciones deber ser integradas en la perspectiva crítica, en la que teoría y práctica, conocimiento y acción o están separados. Esto, en términos de los autores debería llevar a una “actitud epistemológica que debería reflejarse en una

Didáctica de la Didáctica, o Pedagogía de la Pedagogía” (Jiménez Gámez y Serón Muñoz, 1992, p.125).

Por su parte, Gary L. Anderson & Kathryn Herr (2007), desde la perspectiva de la investigación acción proponen algunos criterios para la validez o confiabilidad de la investigación que realiza el docente.

La investigación acción (IA)¹² en el campo de la educación, sostienen Anderson & Herr (2007), se utiliza principalmente como una forma de desarrollo profesional y como tal, a veces es difícil distinguir entre la reflexión profesional (sobre la propia práctica) y la investigación acción. La distinción se encuentra en el grado de intencionalidad y sistematización de la reflexión. La investigación acción requiere una espiral de ciclos de planeación, acción, observación y reflexión. Los resultados de un ciclo de investigación sirven como punto de partida para el ciclo siguiente y el conocimiento que se produce es relevante para la resolución de problemas locales y el aprendizaje profesional de los docentes/investigadores. Cuando se hace en equipo, la investigación acción puede también resultar en aprendizaje organizacional (Argyris y Schön, 1978, citados en Anderson & Herr, 2007). Desde perspectivas más radicales, producir transformación social (Freire, 1968, citado en Anderson & Herr, 2007). En muchos casos los docentes toman cursos sobre metodologías para recoger y analizar datos o consultan sobre los métodos relevantes. Aunque la investigación acción, se ha legitimado como proceso de desarrollo profesional y organizacional y para la generación de conocimientos locales (limitados al mejoramiento de su práctica), todavía le falta legitimidad académica en cuanto a su capacidad de contribuir con el debate público acerca de la reforma de prácticas pedagógicas y de gestión organizacional porque para muchos investigadores académicos la idea de tomar en serio conocimientos generados por docentes desprestigia su rol de experto, si bien muchos académicos que promueven la pedagogía crítica y al docente como intelectual, mantienen la dicotomía entre los que producen conocimientos y los que los utilizan:

¹² El Instituto Nacional de Formación Docente (2016) en el Plan Nacional de Formación Docente 2016-2021, para el logro del 1 Mejorar la calidad de la formación inicial, e) Fortalecer la función de investigación del sistema formador “se promoverá la investigación aplicada y la *investigación-acción*, es decir, estudios orientados a analizar y resolver problemas de la práctica a través de la reflexión y la generación de nuevas estrategias que permitan la transformación y la innovación pedagógica en la formación de los docentes” (CFE, 2016, p.10). El resaltado es nuestro, por eso la inclusión de los criterios propuestos por Anderson & Herr (2007).

“que los docentes participen en estudios de investigación acción participativa (IAP) conducidos por un investigador es una cosa; que el docente tenga la audacia de considerarse investigador es otra” (Anderson & Herr, 2007, p.49) .

Con el fin de legitimar la investigación acción hecha por docentes dentro de las escuelas, Anderson & Herr (2007) presentan una serie de criterios de validez o confiabilidad para la investigación acción y una discusión de cómo la posición del investigador determina el grado de validez del estudio, de tal modo que la oferta de criterios tentativos para la investigación docente, es necesaria en tanto que los criterios para investigadores académicos, no tienen sentido para el docente; asimismo para que la investigación acción sea aceptada como metodología legítima, los investigadores tendrán que formular algunos criterios de validez. Esto no significa que tengan que justificarse a través de los mismos criterios de la investigación tradicional, pero tendrán que convencer a los demás investigadores que este tipo de investigación es capaz de producir conocimientos importantes y válidos dentro de criterios congruentes con su metodología. Estos criterios deben responder a los propósitos y condiciones especiales de este tipo de investigación: los docentes-investigadores hacen investigación con múltiples fines. Si el fin es producir conocimientos para reciclar dentro del sitio de estudio, el concepto de validez tiene más que ver con la utilidad de los datos para la resolución del problema. Si el fin de la investigación es la diseminación de conocimientos más allá del sitio de investigación, entonces el concepto de ‘validez’ tiene que ver no solo con la utilidad del conocimiento, sino con su capacidad de hacer una contribución a una comunidad mayor, tanto de práctica como de investigación: “En el segundo caso, el docente-investigador pretende diseminar sus resultados a través de una tesis, presentaciones en conferencias o artículos académicos” (Anderson & Herr, 2007, p.52). Los criterios propuestos plantean:

Cuadro 3.
Criterios para la validez o confiabilidad de la investigación docente
propuestos por Anderson & Herr, (2007).

Criterios	Características
<i>La validez de la resolución del problema</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Una manera de determinar la validez de la investigación acción es preguntarse hasta qué punto las acciones condujeron a la resolución del problema planteado en el estudio o a un entendimiento más profundo del problema. O sea, ¿hasta qué punto se resolvió el problema o dilema profesional dentro de un contexto específico y con ciertos parámetros, limitaciones, y posibilidades? - La validez de resultados: <ul style="list-style-type: none"> * depende de una resolución satisfactoria del problema; y * reconoce el hecho de que la investigación acción no solo resuelve problemas sino también los reconceptualiza en una forma más compleja, conduciendo a un ciclo nuevo de investigación.
<i>La validez del proceso</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Cuestiona hasta qué punto los problemas bajo investigación se entienden y se resuelven de una manera que permite el aprendizaje continuo del individuo o sistema. Los ciclos de reflexión deben incluir un examen de las preconcepciones que se encuentran detrás las prácticas y la definición de los supuestos “problemas”. Cuando se trata de la validez del proceso, se puede transferir algunos criterios de la investigación cualitativa. La triangulación, o la inclusión de múltiples perspectivas (docentes, estudiantes, y padres, por ejemplo) hace menos probable que los resultados estén sesgados por una sola perspectiva. La triangulación también puede referirse a la inclusión de múltiples métodos (Ej.. observaciones, diarios, y entrevistas), no limitándose a una sola fuente de datos. - La validez de resultados tendrá una dependencia de la validez del proceso en el sentido de que si el proceso metodológico es superficial o incorrecto, los resultados lo reflejaran. Por proceso, se refiere no sólo a los métodos de recolección de datos, sino e la espiral de ciclos de reflexión, que incluyen la problematización de las prácticas o problemas bajo estudio.
<i>La validez democrática</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Se refiere al grado de colaboración del investigador con todos los participantes afectados por el problema bajo investigación. Si la investigación no es colaborativa, ¿de qué manera se tienen en cuenta las múltiples perspectivas e intereses de los implicados? Otra versión de la validez democrática es la ‘validez local’ donde las preguntas emergen de un contexto específico y donde las soluciones son apropiadas a ese contexto. Algunos llaman eso relevancia, aplicabilidad, o viabilidad, o como determinamos la relevancia de los resultados para las necesidades del contexto local. - La validez del proceso depende de la inclusión de múltiples perspectivas para la triangulación, la validez democrática requiere la inclusividad como un asunto de ética y justicia.

<i>La validez catalítica</i>	<p>- Se refiere al grado en que el proceso de la investigación reorienta y motiva a los participantes a analizar y entender la realidad con el fin de transformarla. Es importante mantener un diario que documente este proceso de reorientación y de las acciones que provoca.</p> <p>- La validez catalítica es parecido al concepto freiriano de ‘concientización’, requiere una especie de co-aprendizaje en el cual tanto el investigador como los participantes llegan a reorientar su forma de entender el mundo tanto de la práctica como de la vida social.</p>
<i>La validez dialógica</i>	<p>- Hace referencia a la comunicación y al debate de las investigaciones: la investigación educativa que se publica en revistas académicas pasa por un proceso de evaluación de pares. Para ser publicado, un artículo tiene que ser evaluado por dos o tres investigadores que son especialistas en la metodología y el contenido del estudio. Muchas revistas académicas tienen también foros de debate donde los investigadores pueden dialogar entre sí. Aunque los docentes carecen de foros de este tipo, es cada vez más común que los docentes investigadores se junten en talleres donde hacen estudios colaborativos o buscan dialogar con otros docentes.</p>

Fuente: Elaboración propia

Sin embargo, Anderson & Herr (2007) señalan que no hay una definición común de validez en investigación acción, todas las definiciones son tentativas y en flujo, al mismo tiempo que consideran que una variedad de criterios, según las circunstancias, será la norma en el futuro, mientras tanto, cada investigador tendrá que buscar y defender los criterios que aplican mayor a su situación; por lo tanto los criterios de validez que elaborados sirven tanto para la investigación-docente como la IAP, pero el relativo énfasis entre los criterios varía con la posición del investigador.

Finalmente, es interesante destacar que el hecho educativo o la situación áulica como hechos sociales en sí mismos y posibles objetos de estudio de las Ciencias de la Educación se han mantenido, más allá de las variaciones en las significaciones socio-históricas, casi invariables a lo largo del tiempo. Sin embargo, la forma y complejidad en que su estudio ha sido abordado se ha ido modificando sustancialmente junto a los cambios en el pensamiento científico. Como se puede observar los paradigmas surgen a partir de la necesidad que imponen los cambios sociales en todos los aspectos (Gómez & Tilli Genero, s/fecha).

3. 3. Pedagogía, Didáctica e investigación

Entre los diversos y heterogéneos campos y objetos de estudio que pueden ser abordados por las Ciencias de la Educación sólo señalaremos tres: el campo pedagógico, el campo didáctico y el campo de la política educativa. El criterio de selección de estos tres campos responde solamente al tipo de institución que se analizó en esta tesis en relación con la producción de conocimiento: los Institutos Superiores de Formación Docente (ISFD) vinculados fuertemente al campo de la Pedagogía y de la Didáctica y, atravesados por la Política educativa en tanto parte del Sistema Educativo.

Pedagogía

La educación, según lo propone Yuridia Castro Moreno (2011), es un fenómeno social que precede a la Pedagogía considerada ésta como la reflexión teórica que atiende los problemas de la educación. Como profesión y como disciplina es producto de la modernidad y se constituye en motivo de investigación pues aglutina un cuerpo de saber y convoca a un conjunto de Ciencias que se abocan al estudio de la

educación como un problema tanto teórico como práctico siendo su objeto de estudio el vínculo pedagógico¹³ (Castro Moreno, 2011).

De la complejidad del objeto de estudio, prosigue la autora, se derivan ciertos rasgos que caracterizan a la Pedagogía:

1. Difusividad por la dificultad de marcar contornos dado que existen múltiples campos de conocimiento involucrados es “infructuoso el esfuerzo por definir los objetos de estudio a partir de sus fronteras en lugar de hacerlo con base en su núcleo o corazón. En el caso de la Pedagogía este núcleo se constituye por el vínculo formativo entre sujetos” (Castro Moreno, 2011, p.6) y;

2. Heterogeneidad, por la multiplicidad de ciencias que la atraviesan y nutren como campo de conocimiento transdisciplinario, así como la diversidad de profesionales y agentes e instituciones que la asumen como problema en estudio. Estos dos rasgos que forman parte de la disciplina pedagógica, provienen de la propia naturaleza del objeto de estudio que le atañe es decir: el fenómeno educativo (Castro Moreno, 2011).

La heterogeneidad y la difusividad juzgadas desde las formas tradicionales de hacer ciencia, se llegaron a considerar obstáculos epistemológicos que dificultaban su legitimación como disciplinas científicas, sin embargo, en la actualidad presenciamos la coexistencia de diferentes modos de producir conocimiento igualmente valorados, o por lo menos, en proceso de serlo. De acuerdo con ello, hoy se entiende que existen tantos modos de abordaje metodológico como objetos de estudio y que ya no es necesario someterse a metodologías únicas para la creación de conocimiento lícito y fidedigno. Lo que aquí Castro Moreno (2011) resalta, es la complejidad del objeto pedagógico, frente a la dificultad que reviste el intentar atraparlo dentro del paradigma clásico de la ciencia, cuya tendencia se orienta hacia la simplificación. La reflexión gira en torno a la posibilidad de una Ciencia Pedagógica cuya plataforma es un objeto de estudio particular por su abigarramiento y polisemia. Lo que se logra es dar

¹³ Con respecto al objeto de estudio de la Pedagogía, se optó por presentar el que desarrolla Castro Moreno (2011) por ser lo suficientemente amplio y ambiguo, diría, porque permite incluir en la categoría ‘vínculo pedagógico’ una serie de temas que engloban distintas problemáticas relacionadas tanto con la educación sistemática o educación en su sentido restringido (llamada también formal, en tanto acciones formativas desarrolladas por el sistema educativo), como así también situaciones y problemáticas educativas más cercanas del ámbito de la llamada educación cósmica, o educación no formal o a-sistemática. Relacionando este punto con el anterior (estatus epistemológico de la Pedagogía), advierto que uno de las cuestiones que están hoy en debate es, justamente, la ampliación del objeto de estudio de la Pedagogía: de la educación sistemática, a la educación en un sentido más amplio que incluiría, además de la educación formal, otros vínculos y acciones formativos que tienen lugar más allá de la escuela y del sistema escolar.

contenido a la complejidad: ello tiene que ver con la concepción misma que se posee de *lo científico* y, que a su vez proviene de la transformación histórica de grandes marcos conceptuales generados a lo largo del desarrollo de la Ciencia, que han dado lugar a regiones de conocimiento más legitimadas que otras, dependiendo de los códigos de admisión exigidas en cada paradigma (Castro Moreno, 2011).

Afirmar la complejidad del objeto pedagógico remite,

a) la comprensión de un contexto: la historia del desarrollo científico, el proceso de diversificación de las Ciencias a partir de sus orígenes en la Filosofía y la ruta hacia la separación en grandes campos de conocimiento. Así como: b) la reflexión de la contemporaneidad, en la que la tendencia deseable es la re – ligación de zonas distintas de saber, de acuerdo con Edgar Morín (2000), y con la aceptación de la multi-referencialidad de Wallerstein (2006). No es el regreso nostálgico a la unidad del conocimiento ni la búsqueda del saber absoluto, sino el tránsito por un nuevo rizo en el avance de la Ciencia (Castro Moreno, 2011, p.7).

Finalmente hay que subrayar que, “dentro del paradigma de la complejidad, el reconocimiento de la subjetividad e intersubjetividad constituyen categorías entre otras más, que amplían y potencian la comprensión profunda que el objeto pedagógico demanda” (Castro Moreno, 2011, p.7), lo que resulta relevante tener en cuenta al momento de analizar aquellas investigaciones que se desarrollan en el ámbito pedagógico.

Didáctica

Con respecto a la Didáctica, en tanto ciencia y Ciencia de la Educación, adhiriendo a los planteos de Ruth Harf (2001) se considera que el objeto de estudio de la Didáctica es la situación de enseñanza donde se encuentran docente, alumno, conocimiento y contexto, reconociendo una doble dimensión de la Didáctica, en tanto teoría de la enseñanza y práctica de la enseñanza. La primera dimensión, descriptivo-explicativa, nos permite comprender la realidad escolar educativa. Conforman el conjunto de conceptualizaciones que se relacionan con la explicación de la situación de enseñanza, los múltiples factores presentes, la complejidad de la tarea de enseñar, la definición de contenidos de enseñanza, entre otros. La dimensión prescriptiva-normativa enuncia prescripciones acerca de cómo actuar, cómo enseñar determinados contenidos, qué estrategias utilizar, cómo indagar los saberes de los alumnos, entre otros. Esta dimensión, que se relaciona con el aspecto técnico, adquiere sentido socio-cultural y socio-político, al reconocer que influye y es influida por lo grupal, lo institucional, lo social, lo individual, las representaciones sociales. Reconociendo estas

múltiples interrelaciones y entrecruzamientos, lo técnico no aparece como una prescripción metodológica aplicable porque es eficaz en sí misma, sino todo lo contrario. Ambas dimensiones se enriquecen a través de una relación de interjuego constante de aportes mutuos (Harf, 2001).

En este mismo sentido, Alicia Camilloni (2008) considera que la Didáctica es una disciplina teórica que se ocupa de estudiar la acción pedagógica, es decir, las prácticas de enseñanza, y que tiene como misión describirlas, explicarlas y fundamentar y enunciar normas para la mejor resolución de los problemas que estas prácticas plantean. En general se coincide en diferenciar dos grandes campos o ámbitos de la Didáctica: el campo de la Didáctica General y el campo de las Didácticas Específicas (o especiales)¹⁴. En tanto la didáctica general se ocupará de dar respuestas [a las cuestiones antes planteadas], sin diferenciar con carácter exclusivo campos de conocimientos, niveles de la educación, edades o tipos de establecimientos, las didácticas específicas desarrollan campos sistemáticos del conocimiento didáctico que se caracterizan a partir de una delimitación de regiones particulares del mundo de la enseñanza. Los criterios de diferenciación de estas regiones son variados, dada la multiplicidad de parámetros que se pueden aplicar para diferenciar entre clases de situaciones de enseñanza. Algunos de estos criterios son: didácticas específicas según los distintos niveles del sistema educativo, didácticas específicas según las edades de los alumnos, didácticas específicas de las disciplinas, didácticas específicas según el tipo de institución y didácticas específicas según las características de los sujetos (Camilloni, 2008). Por su parte Gabriela Diker y Flavia Terigi (2005) plantean que hay

¹⁴ Para profundizar la temática Didáctica, Didáctica general y Didácticas específicas sugiero remitirse a los libros de Actas de los Congresos y Jornadas Nacionales e Internacionales, con el fin de ver las tendencias que en este campo se están planteando. Cfr., entre otros: I Congreso Internacional de Didácticas Específicas: Debates sobre las relaciones entre las Didácticas Específicas y la producción de materias curriculares, Universidad Nacional de San Martín, 2008, (http://www.unsam.edu.ar/escuelas/humanidades/didacticas_cede/index.htm); II Congreso Internacional de de Didácticas Específicas: Poder, disciplinamiento y evaluación de saberes, Universidad Nacional de San Martín, 2010 (http://www.unsam.edu.ar/escuelas/humanidades/didacticas_cede/index.htm); Jornadas Internacionales sobre Didáctica: “Problemáticas en torno a la enseñanza en la Educación Superior. Diálogo abierto entre la Didáctica General y las Didácticas Específicas”, Universidad Nacional de San Martín, 2013, (<http://www.unvm.edu.ar/contenido/jornadas-internacionales-didactica-unvm>). I Jornadas internacionales” problemáticas en torno a la enseñanza en la educación superior. Diálogo abierto entre la didáctica general y las didácticas específicas”, Universidad Nacional de Villa María, Córdoba (Argentina), 2013 (<http://institutojvgonzalez.buenosaires.edu.ar/rectorado/2013/programa-convoc-infid>).

por lo menos tres campos diferentes de producción de conocimiento didáctico: la didáctica general, las didácticas especializadas por disciplinas y las didácticas especializadas por niveles de la enseñanza.

Finalmente en cuanto a la producción de conocimiento didáctico, Victoria Baraldi (2006) se pregunta: ¿Cuáles son los aportes que se generan actualmente para el campo de la didáctica desde sus prácticas de investigación? ¿Cuáles son los temas y problemas que se delimitan para ser investigados? ¿Desde qué enfoques teóricos y metodológicos se investigan? ¿A qué tipo de preguntas y problemas intentan dar respuestas? Frente a estos interrogantes considera, en términos generales que hay que, entender la práctica de investigación como práctica social, pensar la didáctica como campo problemático, inscribir a la investigación como una de las formas de construir conocimiento en didáctica, indagar en las múltiples y necesarias vinculaciones entre enseñar e investigar, subrayar el inescindible compromiso teórico y político del investigador, develar la marca de las condiciones de producción en la propia producción, cuestionar los marcos teóricos que orientan algunas investigaciones. A los interrogantes anteriores Baraldi (2006) suma otros: Si la didáctica surge con el ‘molde de la modernidad’, el cual ha impregnado la mayoría de las prácticas docentes, ¿cuáles serán los puntos de quiebre que permitan situar la práctica y su teorización en la trama de la incertidumbre y la complejidad? ¿Registra la didáctica los cambios del siglo XXI? Si en muchos casos hemos sido ‘moldeados’ por el discurso de otras disciplinas o de categorías que han surgido en otros contextos para explicar otras realidades, ¿cuáles son los mecanismos que posibilitarían construir otros procesos de conocimiento? Vinculado a esto surge la pregunta: ¿cuáles son los dispositivos que hacen repeler del repertorio del investigador ciertos temas y problemas? Si la trama de la didáctica se fue construyendo según las particulares relaciones que históricamente se establecieron entre escuela y sociedad, ¿a qué proyecto social adhieren las investigaciones actuales? Si la pregunta, motor del conocimiento, es lo que permite mirar de otra manera lo mismo, develar lo oculto, interrogar lo obvio ¿podremos, en tanto sujetos pedagógicos, recobrar la fuerza de la interrogación? (Baraldi, 2006).

Por último cabe recordar que, Vicenç Benedito Antolí ya en el año 1996, reivindica a la Didáctica como espacio y área de conocimiento si bien, partiendo de la aportación que supone el conocimiento histórico y la realidad actual de la Didáctica, estima que hay que buscar y plasmar un esquema integrador que, a modo de columna vertebral, tenga en cuenta la diversidad constatada y permita a la vez pronunciarse de

forma razonable sobre las cuestiones esenciales de la epistemología interna de la disciplina. El autor discute también la problemática metodológica: de los paradigmas positivistas a los paradigmas cualitativos y sócio-crítico, para, fundamentar la investigación didáctica aplicada a la escuela, planteándose: ¿Se puede considerar hoy a la didáctica como un campo de conocimientos homogéneo y estructurado? ¿Existe una concepción, una definición conceptual, institucional, ampliamente aceptada por los didactas y otros profesionales de las ciencias de la educación? ¿Existe un consenso sobre el ámbito de la didáctica o sobre el corpus científico que le corresponde? ¿Cuáles son los puntos duros y blandos, fuertes y débiles de dicha concepción? ¿Cuál es la línea de progresión predominante?

Estas cuestiones hay que tenerlas presentes en el horizonte de análisis de las producciones de los ISFD en el ámbito de la Educación Superior.

Apéndice II.

Investigación en educación en Argentina

1. Recorrido diacrónico de la investigación en educación en Argentina.
2. La Educación Superior en Argentina.
 - 2.1. Acerca de la categoría ‘educación superior’.
 - 2.2. Los Institutos de Educación Superior.
 - 2.2.1. Encuadre histórico.
 - 2.2.2. La formación docente.
3. La investigación en educación y los Institutos Superiores de Formación Docente.

1. Recorrido diacrónico de la investigación en educación en Argentina

Si bien investigación educativa o investigación en educación, e investigación docente no son sinónimos tienen en común que dicha investigación no es nueva: tienen una trayectoria larga que en la Argentina incluye tanto el trabajo del maestro Luis Iglesias que hizo investigación en su salón de clase por muchos años y lo publicó en varios libros; los investigadores como Rodrigo Vera, Graciela Batallan y Elena Achilli en los años 1970 elaboraron los talleres de educadores, basándose en los grupos operativos de Pichon-Riviere y de concientización de Paulo Freire; incluso, hay bastante escrito sobre el uso de investigación docente como vehículo para la formación inicial y continua del docente. Lo que es menos común es una discusión sobre la potencialidad de la investigación docente para reconstruir la base de conocimientos públicos sobre procesos de enseñanza/aprendizaje y gestión escolar (Anderson & Herr, 2007).

En relación con esto, Pedro Enríquez (2004), plantea con respecto a esa potencialidad que es desde la práctica, entendida como síntesis de pensamiento y acción, donde se puede realizar una reflexión sistemática y un análisis profundo que desemboque en la formulación de nuevos constructos teóricos. Por lo tanto, la producción de conocimiento efectuado por los docentes implicados en el proceso pedagógico, es lo que va a permitir la aprehensión profunda de la compleja y cambiante realidad educativa.

Es a partir de estos señalamientos y, retomando la categoría investigación en tanto producción de conocimiento coincidimos con Andrea Molinari y Guillermo Ruiz (2009) cuando plantean que hoy reconocemos la polisemia del término investigación, especialmente en el campo de las ciencias sociales y particularmente en

las Ciencias de la Educación no hay un solo modo de producir conocimiento. Es por eso que,

la tarea de investigar adquiere modos particulares cuando está orientada a problemas concretos de las prácticas educativas, recupera los desarrollos de la investigación de tipo académica y los combina con los saberes docentes para definir líneas de acción que se propongan transformar las prácticas o alguna situación específica detectada como dificultad (Molinari y Ruiz, 2009, p.138).

Por lo tanto, las instituciones de formación docente no pueden pensarse como un ámbito de aprendizaje sólo para estudiantes, sino que lo son también para los profesores, formación inicial y continua para las cuales la investigación se constituye en una herramienta valiosa.

En este mismo sentido, la Convocatoria al Coloquio 30 años de investigación educativa en Argentina (2014) señala que, el surgimiento de instituciones y prácticas vinculadas con la producción especializada y sistemática de conocimiento en educación en la Argentina acompañó -desde fines del siglo XIX- el proceso de conformación del sistema educativo y el despliegue de sus órganos de gobierno. Durante muchas décadas, los recursos intelectuales y técnicos que sostuvieron la expansión del educativo argentino estuvieron vinculados con el despliegue de una burocracia experta, del sistema institucional de formación docente y de un reducido núcleo de espacios universitarios.

Hacia fines de la década de 1950, los procesos de modernización universitaria y la creación de agencias y políticas de estímulo a la actividad científica sentaron las bases para una nueva fase de institucionalización de la investigación y de la reflexión educativa. Surgieron nuevos centros de investigación vinculados con la educación y las ciencias sociales, y se generaron las primeras experiencias de investigación empírica y de planificación a escala nacional. Estos esfuerzos se vieron profundamente afectados por la violencia política y las dictaduras militares, que terminaron por clausurar por varios años el desarrollo del debate, la teoría y la investigación educativa.

En este mismo período (alrededor de los años 1950), se produce un considerable crecimiento económico, movilidad social, apertura y expansión de la educación superior. Si bien los estudios terciarios, sostiene Guyot (2011), tendieron a producir profesionales en las orientaciones tradicionales, hubo también un ámbito para el trabajo intelectual y mayores posibilidades de acceso a tareas vinculadas con la investigación en ciencia y tecnología. Así la institucionalización de la investigación adquirió una característica propia “en la que no es despreciable el interés de los

investigadores por lograr un reconocimiento a nivel nacional e internacional y lograr una inserción en una estrategia de desarrollo” (Guyot, 2011, p.85).

El retorno a la democracia a fines de 1983 implicó un cambio de enorme relevancia para las actividades intelectuales en el campo educativo; el nuevo clima político-institucional permitió la reconstrucción de la vida académica y de las actividades de investigación. Con la excepción de algunos breves períodos de nuestra historia, se planteaba la posibilidad de orientar el cambio social y educativo mediante el recurso de la investigación, la discusión intelectual y el debate público. La reconstrucción del orden constitucional marcó así el inicio de un proceso de expansión cuantitativa y de diversificación institucional de la investigación educativa. Con la normalización universitaria, se constituyeron nuevos circuitos de producción y difusión académica y se generaron -con no pocas dificultades- nuevos espacios institucionales para la investigación educativa. Nutridos por el regreso de investigadores, académicos y expertos expulsados o exiliados, las universidades públicas y los centros de investigación iniciaron un proceso de recuperación de tradiciones investigativas, una renovación conceptual y generacional en el campo de la teoría y la investigación educativa. Al mismo tiempo, con avances y retrocesos, se procuró (re)construir las capacidades de planificación en los organismos técnicos del Estado mediante el desarrollo de actividades vinculadas con funciones de estadística, investigación y evaluación. Los ministerios, secretarías y oficinas estatales incorporaron profesionales universitarios, expertos e investigadores en distintos niveles de gobierno y gestión. Así, las políticas de mejoramiento y reforma de la educación que se sucedieron en estos treinta años generaron diversas demandas de información y conocimiento e incentivaron la realización de diagnósticos, estudios y evaluaciones sobre el estado del sistema educativo, sobre los procesos de formación, formulación e implementación de las políticas y sobre sus efectos, así como también en las transformaciones en la formación docente y los procesos de enseñanza en las aulas. Acompañando estos procesos, en estos 30 años se amplió el número de organizaciones e investigadores en educación y se generó un incremento significativo de la producción, abarcando gran diversidad de áreas, niveles, temas y problemas. Se reactivaron las universidades nacionales con mayor tradición y nuevos actores se incorporaron al campo de la investigación educativa. La aparición de nuevas universidades públicas tuvo un impacto significativo en este sentido. A la vez, universidades privadas, fundaciones económicas, centros de política, organismos

internacionales y centros de estudios vinculados con organizaciones sindicales realizaron aportes de relevancia y albergaron un significativo número de investigadores y expertos (Convocatoria Coloquio, 2014).

Ahora bien, profundizando en la trayectoria histórica del campo de producción de conocimientos sobre educación en Argentina, siguiendo el trabajo realizado por Claudio Suasnábar y Mariano Palamidessi (2006) quienes por un lado, presentan de un modo panorámico las condiciones socio-históricas que están en la base de la emergencia, configuración y expansión de este campo. Y, por otro, caracterizar a los agentes, instituciones y dinámicas de funcionamiento que estructuraron estas prácticas en el largo plazo. El trabajo postula -a modo de hipótesis de trabajo -tres grandes períodos en el desarrollo del campo de producción de conocimientos en educación: el primero signado por la centralidad del Estado en la constitución del campo y los inicios de su institucionalización en la universidad (1880-1960); el segundo se caracteriza por la incipiente profesionalización académica en el contexto de los procesos de modernización universitaria y de la burocracia estatal (1960-1983), y el tercero, cuyo rasgo principal es la reconfiguración, expansión y diferenciación del campo, se extiende desde 1984 con el retorno a la democracia y la reapertura del debate educativo hasta comienzos de la década del noventa (Suasnábar & Palamidessi, 2006).

Primero período: centralidad del Estado en la constitución del campo y los inicios de su institucionalización en la universidad (1880-1960)

La emergencia de campos de conocimiento en los países centrales (Estados Unidos y Europa) fue el resultado de procesos más generales de racionalización que caracterizaron la expansión del Estado y el desarrollo del capitalismo en las sociedades modernas. Estos procesos se manifiestan en una progresiva diferenciación y especialización de funciones, agentes y conocimientos / saberes. Así, la centralización y monopolización de la violencia que caracteriza el surgimiento del Estado moderno, fue correlativa a la expansión de sus funciones administrativas, las cuales supusieron el desarrollo de nuevas formas de regulación social basadas en el conocimiento experto. En buena medida, el gobierno estatal en las sociedades modernas se apoyó en el desarrollo de cuerpos administrativos especializados, en las profesiones liberales

como agentes ‘libres’ poseedores de un saber experto y en la tendencia a la normalización técnica de los procesos sociales (Ewald, 1993)¹⁵.

La expansión de los sistemas de escolarización masivos a fines del siglo XIX generó una demanda de conocimientos expertos, de funcionarios burocráticos y de agentes especializados en la regulación, control y legitimación de los nuevos sistemas escolares (Hunter, 1998). La transformación de las universidades medievales en las modernas universidades napoleónica y humboltiana acompañó estos procesos, constituyéndose en las instituciones privilegiadas en la formación de funcionarios del gobierno, profesionales, intelectuales y en la producción de discursos especializados en educación. En la Argentina, como en otros países de la periferia mundial, la conformación de estas instituciones y agencias especializadas fue, principalmente, el resultado de acciones inducidas desde el aparato estatal. Sin bien la investigación educativa en un sentido actual -como práctica sistemática de producción de conocimientos que cumplen criterios y procedimientos de cientificidad- recién comienza a institucionalizarse en la década del sesenta, el despliegue de prácticas profesionales de corte científico y especializadas se apoyó en instituciones, tradiciones y actividades que se estructuraron desde fines del siglo XIX (Suasnábar & Palamidessi, 2006).

La periodización desarrollada se propone vincular la expansión de las funciones de gobernación estatal y el proceso de emergencia, diferenciación, institucionalización y profesionalización de este universo de prácticas¹⁶.

¹⁵ De tal forma, la emergencia histórica de campos de conocimiento se manifestó en la progresiva conformación de espacios sociales demarcados por las luchas y relaciones de fuerza entre agentes e instituciones por la producción, circulación y consagración de ciertos conocimientos considerados legítimos.

¹⁶ El grado de diferenciación y especialización de saberes, agentes e instituciones -y de funciones o divisiones institucionales- que expresa cada período del campo son analizados como procesos de institucionalización. En un sentido general, se entiende por *institucionalización* los procesos por los cuales ciertas prácticas se recortan como específicas, se regularizan, sancionan y construyen su autonomía y legitimidad. La creación de una cátedra o carrera universitaria y la aparición de un departamento o dependencia en el ámbito estatal constituyen momentos en la institucionalización del campo, que revelan precisamente el proceso histórico de configuración y desarrollo de agencias especializadas en la producción, circulación o validación de conocimientos (Tenti y Gómez, 1989). A nivel de los agentes, estas tendencias hacia una mayor especialización y diferenciación, asociada a la institucionalización de un campo de prácticas, pueden ser analizadas en los procesos de *profesionalización*. La profesionalización supone la emergencia de un cierto tipo de puestos o posiciones institucionales (burocracia y profesiones), para los que se requieren saberes, calificaciones y titulaciones específicas y cuyos ocupantes reivindican el control y regulación exclusiva de un conjunto de prácticas y conocimientos (Sarfatti, 1988 y 1989). La conformación de un cuerpo de inspectores y de una burocracia educativa, el surgimiento de especialistas (profesionales, *licenciados*) en educación o del investigador universitario de tiempo completo, constituyen distintas modalidades que asumen los procesos de profesionalización de los agentes del campo educativo a través del tiempo.

Durante el período 1880-1960: la centralidad del Estado en la constitución del campo y los inicios de su institucionalización en la universidad. La expansión de las funciones de gobernación y la conformación de campos de conocimiento fueron parte constitutiva del complejo proceso de construcción del Estado nacional. En la visión de las élites políticas e intelectuales de la Argentina de fines del siglo XIX, el problema de la consolidación de un orden político requería de la implantación de instituciones estatales y de un orden legal para afrontar el control de las poblaciones y la emergente ‘cuestión social’, pero precisaba también del desarrollo de nuevos tipos de conocimiento y de agentes especializados (Zimmerman, 1995).

Entre fines del siglo XIX y comienzos del XX se crea una serie de instituciones orientadas al estudio y regulación de la población -como el Departamento Nacional del Trabajo, el Departamento Nacional de Higiene y el Instituto de Criminología de la Penitenciaría Nacional-, que demandaron la incorporación de un conocimiento social de nuevo tipo, la producción de datos sistemáticos y nuevas tecnologías de control. La institucionalización de organismos especializados y la necesidad de conocimiento experto expresaban un requerimiento básico para la racionalización de los objetos de la administración en el proceso de gubernamentalización del Estado (Foucault, 1991).

En el terreno educativo, a partir de la década del ochenta del siglo XIX, con distintos ritmos de avance y profundidad, el Estado nacional y los estados provinciales impulsaron la burocratización general de los procesos educacionales como pieza central de sus estrategias de dominación. La sanción de la Ley 1420 y la creación del Consejo Nacional de Educación (CNE) marcaron el inicio de este proceso de construcción del Estado docente, la concentración de la administración educativa y la regulación sistemática y exhaustiva de las prácticas de los diversos agentes administrativos y docentes. La expansión de un sistema masivo de instrucción pública a fines del siglo XIX expresa claramente esta acelerada expropiación y estatalización de las funciones educativas que hasta ese momento desempeñaban agentes como la Iglesia, las corporaciones de educadores y las asociaciones y agentes locales. Así, desde fines del siglo XIX, el CNE comienza a dictar una serie de reglamentos y normativas cuyo foco será la población escolar (escuelas, maestros y alumnos) que, a la vez que recortan y construyen problemáticas específicas, las transforman en objetos de intervención estatal. La magnitud de la expansión del sistema de instrucción pública supuso el montaje de una administración centralizada y compleja, y generó una demanda de conocimiento experto y la constitución de una burocracia intermedia

capaz de conducir y regular el sistema. Es en el marco de estos requerimientos donde se ubica la emergencia de un campo de saberes técnico-pedagógicos en ámbito del Estado como rasgo distintivo de este período y cuyos principales agentes productores fueron los cuerpos de inspectores y los funcionarios del nivel central del sistema educativo. Como parte de los procesos de racionalización y diferenciación de las funciones estatales, la burocracia educativa desempeñó un papel relevante en la gestación de tradiciones de producción de conocimiento. La conformación de los inspectores como cuerpo especializado constituyó una instancia central en la estructuración y centralización del poder burocrático del CNE. Gran parte de la producción normativa en los primeros años estuvo dirigida a normalizar las funciones de los inspectores. Bisagra entre las decisiones del nivel central y las escuelas, la regulación del cuerpo de inspectores cristalizó esta diferenciación jerárquico-burocrática de funciones (Marengo, 1991).

Esta diferenciación jerárquica de las funciones burocráticas entre la administración del CNE, los cuerpos de inspectores y los maestros marcó la emergencia de este campo de saberes técnico-pedagógicos¹⁷. La expansión del Estado administrativo supuso el desarrollo de nuevas tecnologías de control social que se apoya en el conocimiento positivo sobre las áreas o dominios sobre los que se ejerce el gobierno. Como se señaló, esta racionalización y diferenciación de las funciones del gobierno estatal están en la base del desarrollo local de diferentes campos de saberes (disciplinas) como la salud pública y la higiene social, la criminología o la psiquiatría, pero también de la arquitectura escolar, el presupuesto y la estadística educativa. La aparición de la estadística como conocimiento experto y la creación de agencias especializadas (departamentos) dentro del aparato estatal, es indicativa de esta transformación en las formas de gobernación social (Hunter, 1998). En el caso de Argentina, el desarrollo de la estadística social tiene su origen en 1821, con la creación del Registro Estadístico del Estado de Buenos Aires, durante la presidencia de Bernardino Rivadavia. En 1856 se transformaría en la Oficina Nacional de Estadística y en 1894 se convierte en la Dirección General de Estadística. Este departamento llevaría adelante los primeros censos nacionales de población (1869, 1895, 1914 y

¹⁷ Posteriormente, esta diferenciación se manifestaría en la demarcación construida entre el saber *sencillo*, de *sentido común* de los maestros, y el saber experto de los inspectores, que encontró su legitimidad en la *ciencia pedagógica* (Dussel, 1995) que se legitimaba en los primeros intentos de institucionalización universitaria.

1947) y hacia 1926 comenzó a editar publicaciones periódicas sobre el movimiento de la población (INDEC, 1983; Ramella, 1999).

La tradición estadística en educación se remonta también a la presidencia de Rivadavia. Si bien en 1870 se realiza el primer censo educativo en la provincia de Buenos Aires, los primeros censos escolares nacionales (1909, 1919, 1931 y 1943) acompañaron la necesidad de expansión del sistema¹⁸. Sin embargo, la producción de un conocimiento experto sobre la población escolar se fundó principalmente en otro tipo de fuentes, como los informes de los inspectores. Estos informes, además de relevar datos cuantitativos sobre las escuelas y el estado de los edificios, extendieron su mirada sobre diferentes áreas de la vida escolar, delineando y configurando problemas que son objeto de estudio y regulación¹⁹. Esta progresiva expansión de prácticas de producción de saberes técnico-pedagógicos en el ámbito estatal fue acompañada con un incipiente proceso de institucionalización de un pequeño núcleo de producción de conocimientos sobre educación en la universidad.

Estrechamente ligado a las tareas de construcción del sistema educativo, grupos especializados se desarrollaron en dos (Buenos Aires y La Plata) de las tres universidades que existían en nuestro país a comienzos del siglo XX. Fuertemente moldeadas por la demanda social de formar profesiones liberales, el desarrollo de las universidades en este período conservó su carácter elitista²⁰. En este contexto, donde la ciencia y la producción de conocimiento ocupaban un lugar residual en la vida universitaria, la especialización e institucionalización de un campo de saberes académicos vinculados con la educación en la universidad se asociaron con las tareas de formación de docentes para la escuela secundaria, hecho que revela el peso de la orientación profesionalista y el carácter tradicional que adquirieron las prácticas académicas (Carbone, 1970; Buchbinder, 1997).

Estos primeros procesos de institucionalización de prácticas de producción de conocimiento se vinculó primero con la creación de cátedras y, posteriormente, de

¹⁸ Recién a partir de la década del sesenta del siglo XX se vuelve a dar un impulso significativo a la modernización de la producción de información estadística (Suasnábar, 2001).

¹⁹ Los inspectores y la burocracia educativa no sólo cumplieron una función central en la producción de datos y de saberes especializados, sino también en la difusión y circulación de discursos regulativos como el higienismo y el nacionalismo, que se articularían en un mismo registro de cientificidad con la nueva *ciencia pedagógica*.

²⁰ En 1898 había 2.664 inscriptos en la Universidad de Buenos Aires y 264 en la Universidad de Córdoba, de los cuales cerca del 70% se concentraba en las carreras de medicina y derecho (Tedesco, 1993). Esta tendencia se mantendría hasta la década del cuarenta, cuando comienza una sostenida expansión de la matrícula universitaria, aunque todavía muy concentrada en un grupo pequeño de instituciones. Entre 1910 y 1940 la matrícula pasó de 4.700 a 33.000, distribuida en seis universidades (Cano, 1985).

carreras específicas. La creación de la cátedra de ciencias de la educación (1896), en coincidencia con la fundación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires (UBA), se insertó como parte del dispositivo pedagógico de formación docente de los establecimientos secundarios y de las escuelas normales²¹. La creación de la Sección de Didáctica en 1925 y su transformación -dos años después- en Instituto, da cuenta de un mayor grado de institucionalización, pero muestra también la tardía constitución de una carrera específica (pedagogía), que debió esperar hasta comienzos de la década del cuarenta para lograr el completo reconocimiento que otorgaba la posibilidad de acceder al título de doctor (Carbone, 1970; Buchbinder, 1997). Aunque inscrita en la misma matriz de formación de profesores, la creación en 1906 de la Sección Pedagógica en la recientemente fundada Universidad Nacional de La Plata marcó un punto de inflexión en la historia de la constitución del campo. El proyecto de universidad centrada en la ciencia que impulsó Joaquín V. González atravesaría el perfil de esta sección, introduciendo la investigación experimental como parte de sus funciones. La nueva estructura académica se planteaba no sólo la formación de docentes (incluyendo los profesores universitarios), sino como un pequeño núcleo de producción de conocimientos a partir de los trabajos de laboratorio que se realicen como guía o para confirmar principios inducidos de la propia investigación (Finocchio, 2001). La institucionalización de este espacio y de este cuerpo de saberes buscó legitimarse por la vía de la cientificización positivista, que tomaría forma en la posterior creación de la Facultad de Ciencias de la Educación en 1914 (Southwell, 1999).

Un rasgo del campo durante todo este extenso período es la baja diferenciación de los agentes especializados (docentes universitarios) respecto a los funcionarios burocráticos del sistema educativo. Éste es, por ejemplo, el caso de Francisco Berra, Carlos Octavio Bunge y Horacio Rivarola quienes, además de desempeñarse como inspectores o miembros del Consejo Nacional de Educación, también ocuparon sucesivamente la primera cátedra de ciencias de la educación de la Facultad de Filosofía Letras, al igual que Rodolfo Senet en la cátedra de metodología y práctica de la enseñanza en la misma Facultad. Quizá sea Víctor Mercante quien mejor

²¹ Las tensiones y el conflicto que recorren los orígenes del profesorado secundario en nuestro país expresan no solamente la disputa entre la universidad, las escuelas normales y los institutos de profesorado por el control de la formación de los agentes autorizados. El peso diferencial de la titulación otorgada por la universidad constituyó una estrategia de cierre social sobre un campo de prácticas profesionales (Pinkasz, 1992).

representa este perfil ‘bifronte’ de pedagogo universitario y burócrata del sistema. Como parte de la cultura científica que impregnó el clima intelectual de la época, este primer proceso de institucionalización universitaria de un cuerpo de saberes académicos sobre la educación se asentó en el prestigio de la ciencia experimental como fuente de legitimidad de sus postulados. Pese a su carácter modernizador, estos avances no dejan de inscribirse en el modelo tradicional de universidades, donde los criterios de reconocimiento se fundaban en el prestigio derivado de la actividad profesional o de la pertenencia a la élite dirigente y no en el de una comunidad académica²² (Brunner & Flisfisch, 1983).

Es quizá este rasgo el que permite revisar la disputa entre los pedagogos normalistas y estos nuevos pedagogos universitarios, como expresión de diferentes estrategias para la conformación de un campo intelectual y las instituciones que debían operar como referencia e instancia de consagración. Aunque esta disputa se saldaría a favor de los pedagogos universitarios, el modelo académico tradicional permaneció en la base de las limitaciones para la conformación de una profesión académica moderna que articulara la docencia y la producción de conocimiento. La legitimidad de estos saberes técnico-pedagógicos que encarnaban inspectores y funcionarios hacia la década del veinte entraría en crisis, como consecuencia del avance de las corrientes del espiritualismo pedagógico (Puiggrós, 1990; Dussel, 1997).

No obstante, la expansión de las funciones administrativas, de control y regulación del sistema educativo que marcaron la consolidación del poder centralizado del Estado, institucionalizaron también una serie de rutinas y rituales que delinearon el perfil que asumió la burocracia educativa hasta comienzos de la década del sesenta. A partir de la década del treinta, el intervencionismo estatal se extendió hacia otros campos, como la regulación de la economía y las exportaciones, de las relaciones obrero-patronales y el desarrollo de un sistema público de salud, lo que profundizó el proceso de gubernamentalización del Estado (Sidicaro, 2002).

La llegada del peronismo en la década siguiente, si bien marcó un punto de inflexión en la vida política nacional, desde el punto de vista de los procesos que analizamos representó una continuidad y profundización de la tendencia hacia una

²² Nos referimos al *ethos* señorial o aristocrático que caracterizó la labor científica de figuras como Víctor Mercante o Alfredo Calcagno para el campo educativo —y de Bernardo Houssay en el caso del campo biomédico—, donde la actividad académica se concibe como una práctica desinteresada cuyo cultivo está relacionada con la superioridad del espíritu (Brunner & Flisfisch, 1983).

ampliación de las capacidades estatales, que se manifestará en la creación de nuevas agencias (secretarías, consejos, comisiones, etc.) orientadas a centralizar y unificar la acción gubernamental a través de la elaboración de planes quinquenales²³. Así, la intervención del Consejo Nacional de Educación (CNE) y su posterior reubicación como repartición dependiente del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública que establece el gobierno peronista, profundizará la pérdida de la relativa autonomía de la que había gozado este organismo²⁴. Esta complejización de las funciones de gobierno de la educación será correlativa a una continua expansión del sistema y una diversificación de la oferta educativa. El cambio en las orientaciones político-ideológicas de los cuadros y funcionarios educativos constituye otro de los rasgos sobresalientes del período. Así, el predominio de los sectores católicos en puestos clave del gobierno de la educación, como expresión de la alianza entre la Iglesia católica y el peronismo, consolidaría una tendencia que ya era perceptible en la orientación patriótica, autoritaria y nacionalista que desde la década del veinte había adquirido el CNE. En esas décadas, la acelerada expansión de la demanda social por la formación docente, sumado a la declinación de la cultura científica, el ascenso de las corrientes espiritualistas y el peso creciente de la Iglesia sobre las políticas estatales, relegaron a un lugar residual los primeros intentos de cientifización del campo de la educación en la universidad. Durante ese período tomó preeminencia la formación clásica propia de las humanidades, centradas en la reflexión filosófica. El dominio de la pedagogía -como cuerpo de saberes educativos, de corte filosófico especulativo- postergó el desarrollo de la investigación empírica y definió la evolución del campo hasta la década del sesenta. En un campo reducido y poco diferenciado, la doble inserción como docentes universitarios y funcionarios de un sistema educativo

²³ El caso de las estadísticas públicas resulta un buen ejemplo de esta tendencia. Hasta el año 1944, la estadística constituía un organismo gubernamental descentralizado, diseminado en un “archipiélago” de oficinas insertas en ministerios, direcciones y departamentos. Bajo la dirección de Alejandro Bunge y José Figuerola, dos figuras prominentes de la nueva burocracia que se consolida en este período, se impulsará el levantamiento del IV Censo Escolar (1943), que incorporó preguntas sobre nivel socio-profesional de los padres y las condiciones de la vivienda, en una gran muestra de sectores seleccionados de la ciudad y el Gran Buenos Aires (González Bollo, 2000).

²⁴ El primer Plan Quinquenal ampliará y complejizará las funciones del CNE a partir de la división interna en tres secciones: de Enseñanza Primaria, Secundaria y Técnica. La creación de la Comisión Nacional de Aprendizaje y Orientación Profesional (CNAOP) como parte de esta reestructuración estatal introdujo nuevos actores en la definición de las políticas educativas a través de la participación de los sindicatos, las organizaciones empresarias y la Secretaría de Trabajo y Previsión en dicho organismo (Wiñar, 1970).

configuró el rasgo dominante de este tipo de 'intelectuales tradicionales' (González Bollo, 2000; Campione, 2003; Berrotarán, 2003).

La modernización universitaria y tecnocracia Estatal es el inicio de un incipiente proceso de profesionalización académica y de profesionalización burocrática. El período iniciado hacia fines de la década del cincuenta constituye un punto de inflexión en la diferenciación del campo educativo y de la producción de conocimientos en la Argentina. Los procesos de modernización de la universidad y de la estructura burocrática del Estado que se impulsaron a lo largo de la década, constituyeron la expresión local de las tendencias mundiales de expansión del Estado planificador de posguerra (Hobsbawm, 1998). Las profundas transformaciones sociales y las políticas de reforma que encararon los países centrales, definieron una nueva matriz de gobernación social y una nueva relación entre conocimiento experto y reforma social, caracterizada por la aplicación sistemática de los hallazgos de la investigación en los procesos de administración estatal (Polanyi, 1992; Karabel & Halsey, 1977).

En este contexto, la investigación educativa se desplaza de un tipo de indagación de carácter filosófico y humanista, dominante en el período anterior, hacia otra de carácter empírico, sistemático y cuantitativo. La difusión y adopción de la planificación -como una nueva tecnología de intervención social, promovida y difundida por organismos internacionales como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), el Banco Mundial y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) constituyeron, a su vez, una forma de respuesta a la creciente complejización y diferenciación de las funciones de gobierno, que demandaban nuevos y más capacitados profesionales. Esta nueva ideología del progreso promovió la modernización y profesionalización de la administración de los sistemas educativos a través de la creación de agencias estatales especializadas. Al mismo tiempo, movilizó la institucionalización, a nivel mundial, de la investigación educativa y de la educación como disciplina académica (Husén, 1998).

En Argentina, como en buena parte de los países latinoamericanos, la estrategia desarrollista de modernización social a través del Estado aspiraba a transformar la estructura económica y la matriz sociopolítica configurada en las décadas precedentes. El carácter contradictorio de este proyecto determinó los distintos resultados que alcanzaron. Estos intentos de modernización se manifestaron en la creación de diversas oficinas de planeamiento a nivel nacional y provincial, y en la profesionalización de

un segmento de la burocracia educativa. La expansión del Estado planificador en educación fue una respuesta a la creciente ampliación, diferenciación y complejización de sus funciones administrativas. Esta ampliación resulta claramente perceptible en la magnitud de la expansión del sistema educativo argentino entre las décadas del cincuenta y del setenta²⁵. Esta expansión matricular se dio conjuntamente con la diferenciación de los agentes prestadores del servicio educativo -las jurisdicciones provinciales y la apertura y crecimiento del sector privado-. En la estrategia desarrollista, estos cambios -si bien indicaban una pérdida del monopolio casi exclusivo del Estado sobre el sector- se contrapesaban con el fortalecimiento de las funciones planificadoras y reguladoras del Estado central (Gurrieri, 1987; Faletto, 1987).

Esta redefinición de la división social de las tareas de gobierno impulsó la creación de distintos organismos especializados dentro del aparato estatal²⁶. La institucionalización de estos organismos implicó una transformación sustancial en el patrón de complejización de las estructuras burocráticas, que hasta ese momento sólo se había producido por la diferenciación dentro de las direcciones de enseñanza y por la creación de nuevos organismos descentralizados²⁷. La década del sesenta constituyó el momento de apogeo de los organismos técnico-pedagógicos y de su peso en la definición de políticas. Aunque fueron gestados durante el gobierno de Arturo Frondizi, el Estado burocrático-autoritario implantado por el gobierno militar de 1966 continuó y profundizó esta tendencia, descentralizando la planificación a nivel nacional y generando ocho oficinas regionales y catorce oficinas sectoriales de desarrollo²⁸. Por fuera del Ministerio, se estableció el Consejo Federal de Inversiones

²⁵ Entre 1955 y 1978, la matrícula de educación primaria creció un 47% (de 2'600.000 a 3'900.000), la educación secundaria casi triplicó el número de alumnos (de 470.000 a 1'300.000), mientras que los estudiantes universitarios pasaron de 138.000 a 400.000 (Braslavsky, 1981; Cano, 1985).

²⁶ Las funciones de estos organismos (planificación, investigación, currículo, estadística, etc.) se vinculaban fuertemente con la producción y gestión de nuevos tipos de conocimiento e información, estableciéndose una diferenciación clara respecto de los tradicionales organismos de prestación de servicios (direcciones de enseñanza y supervisión) y de gestión administrativa (sistemas contables y personal) (Paviglianitti, 1988).

²⁷ Sin embargo, la primera aparición de organismos o áreas específicas no tendría su origen dentro de la estructura del CNE ni del Ministerio de Educación, sino fuera de él, con la creación del Consejo Nacional de Desarrollo en 1961, ente que unos años después llevó adelante el primer diagnóstico socioeducativo sistemático (CONADE, 1968), donde participaron algunos de los primeros especialistas en educación.

²⁸ Una de ellas sería la Oficina Sectorial de Desarrollo "Educación" (OSDE). Simultáneamente, se crearon el Centro Nacional de Investigaciones Educativas, la Dirección General de Servicios Educativos y un Departamento de Cooperación Internacional.

(CFI), que desarrolló una intensa labor de producción de informes e investigaciones en educación y en otras áreas (O'Donnell, 1982 a y b; Cavarozzi, 1997).

Hacia fines de la década del cincuenta se afirmó una visión relativa a la necesidad de fortalecer los nexos entre la ciencia y la universidad, que otorgó -al menos en el plano de los discursos- una importancia estratégica a esta institución y a la producción de conocimiento científico como herramienta central para los procesos de desarrollo económico y social. Esa visión se materializó en la explosiva expansión y diferenciación que tendría la educación universitaria, caracterizada hasta entonces por sus rasgos elitistas y restringida a muy pocas instituciones. Esta renovada confianza en la ciencia y en la racionalidad técnico-instrumental como medios de transformación social que instalaron las ideologías del desarrollo, aceleró los procesos más amplios de modernización cultural. No es casual, entonces, la conversión en carreras universitarias de un conjunto de campos disciplinares (como la economía, la sociología, la psicología, la pedagogía y la antropología)²⁹ (Cano, 1985).

De este modo, el proceso de modernización universitaria se materializó en la institucionalización de carreras como sociología, ciencias de la educación y psicología. A la creación de estas carreras se sumó la ampliación de la dedicación exclusiva y la creación del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) -como agencia estatal especializada en la regulación de un emergente sistema nacional de ciencia y tecnología, copiado del *Centre National de la Recherche Scientifique* (CNRS) francés-, los que constituyeron los pilares de un intento tardío de profesionalización de la actividad académica. En 1958 se crea la carrera de Ciencias de la Educación en la Universidad de Buenos Aires (UBA), en reemplazo de los estudios de pedagogía. El surgimiento y expansión de estas carreras universitarias marcó la formación de un nuevo sector profesional, permanente y más especializado: los licenciados en ciencias de la educación. Entre otros ámbitos de inserción, este

²⁹ Si bien estos campos ya habían logrado un cierto grado de institucionalización y se reconocían en la tradición filosófica y profesional previa, la formación de las carreras afirmaba esa diferenciación y definía un tipo de profesionales “modernos”, cuyos saberes especializados fundamentaban científicamente las nuevas tecnologías de intervención social. Pero esta particular conformación de las carreras de ciencias de la educación –como reconversión de los anteriores profesados de pedagogía— permite entender esta conflictiva convivencia entre tradiciones y saberes: la cátedra de sociología de la educación orientada por el estructural-funcionalismo, los planteos del planeamiento, la economía de la educación basada en las teorías del capital humano y la difusión de la psicología educacional de corte piagetiano, del psicoanálisis y de la teoría del currículo (Palamidessi & Feldman, 2001) siguieron conviviendo con tradicionales asignaturas como la pedagogía, la política educacional, la filosofía de la educación y la didáctica.

nuevo grupo profesional formó parte del personal de las oficinas técnicas creadas por el Estado desarrollista (Prego & Estebanez, 2002).

Segundo período: incipiente profesionalización académica en el contexto de los procesos de modernización universitaria y de la burocracia estatal (1960-1983)

La transformación de los antiguos profesorados de pedagogía en las nuevas carreras de ciencias de la educación no sólo introdujo una diferenciación entre la formación profesional y la formación de profesores, sino que marcó, además, la emergencia de un nuevo agente del campo educativo. La modernización de los estudios universitarios en educación se ‘cientifica’ con la introducción de los nuevos saberes (sociología, economía, planeamiento y formación de recursos humanos). Con estas nuevas ciencias de fundamento y tecnologías de intervención, se procuró desplazar la matriz generalista de la formación académica centrada en las humanidades clásicas que habían instalado las corrientes del espiritualismo pedagógico. En buena medida, la combinación entre renovación y continuidad que estructuraba el nuevo plan de estudios (currículo), refleja esa ‘cientificación híbrida’, característica de este período y que no dejará de imprimir sus marcas en la evolución posterior del campo³⁰ (Carlino, 1997; Southwell, 1999).

Durante algunos años, la reconfiguración del campo se expresó también en el conflicto entre los intelectuales tradicionales y los nuevos intelectuales forma en el espacio de las posiciones político pedagógicas, con la declinación del ‘pedagogo humanista’ que expresaba la matriz generalista y su desplazamiento por el ‘especialista en educación’ que, en principio, basa su legitimidad en el conocimiento empírico sistemático y en la expertez técnica³¹ (Suasnábar, 2004).

El golpe militar de 1966 marcó un punto de ruptura para el proyecto de modernización universitaria. Con la intervención a las casas de altos estudios, vio interrumpido el incipiente proceso de profesionalización académica. La política de

³⁰ Respecto de estas tensiones en la Universidad de Buenos Aires, véase Carlino (1997); para el caso de la Universidad Nacional de La Plata, véase la tesis de maestría de M. Southwell (1999).

³¹ Con la denominación de *pedagogo humanista* aludimos tanto a una forma de entender los problemas educativos que si está íntimamente vinculada al espiritualismo pedagógico, no necesariamente lo agota. También referimos a un tipo de intervención que construyó su legitimidad desde esos “fines trascendentes” que tenían como meta la “plenitud humana”. Pedagogos como Juan Mantovani o Ricardo Nassif expresaban la tradición del humanismo clásico que en la *Bildung* alemana encarnaba ese ideal de formación integral del hombre y que, por ende, verían con cierta desconfianza el avance de las nuevas propuestas como el planeamiento integral de la educación, que amenazaba disolver los “fines de la educación” por las nuevas metodologías y técnicas de estas corrientes (Suasnábar, 2004).

ampliación de las dedicaciones exclusivas en las universidades, sumada a las políticas estatales de promoción de la investigación a través del CONICET, había iniciado un proceso de constitución de una profesión académica y de institucionalización de las actividades científicas en el área de ciencias básicas y, en menor medida, en las ciencias sociales. Sin llegar a modificar el perfil tradicional de las universidades, estos intentos de implantación de una profesión académica provocaron conflictos entre la estructura académica preexistente y el nuevo sistema de posiciones y distribución de prestigio que proponía el proyecto de modernización y profesionalización académica³² (Brunner & Flisfisch, 1983).

Los procesos asociados a la intervención universitaria y a las presiones y ataques de grupos diversos, marcaron los límites políticos, sociales y culturales que existían en nuestro país para el despliegue de este proceso de modernización institucional y el desarrollo de la investigación. Por eso, siguiendo un patrón de comportamiento recurrente en una parte del campo intelectual local frente a la inestabilidad institucional y el conflicto político, se conformó una serie de centros académicos independientes, como el Instituto Torcuato Di Tella y el Instituto de Desarrollo Económico y Social (IDES). Se recreó, de este modo, una estrategia defensiva de construcción de espacios de producción de conocimiento por fuera de las universidades. La creación del Centro de Investigaciones en Ciencias de la Educación (CICE) en 1968, bajo el paraguas institucional que ofrecía el Instituto Torcuato Di Tella, nucleó a un segmento de los profesores renunciantes de la UBA en 1966. El CICE continuó y desarrolló actividades de formación de investigadores y de producción de conocimientos durante la década del setenta y en la del ochenta. Al mismo tiempo, acompañando el proceso de radicalización política que crecería en la sociedad argentina, se conformaron en este período diferentes grupos de intelectuales universitarios. El más destacado en el terreno educativo fue el que se nucleó en torno a la Revista de Ciencias de la Educación (1970). La revista, sin constituir un centro académico, introdujo en el debate pedagógico argentino las corrientes críticas en educación, a partir de una intensa tarea de difusión del reproductivismo educativo, las

³² Según Ben-David (1983), la moderna profesión académica surge a comienzos del siglo XIX en un sistema de universidades dotadas de gran autonomía y grupos intelectuales que hicieron de la actividad de investigación su fuente de identidad y legitimidad frente al Estado y la sociedad. En las sociedades latinoamericanas, la profesionalización académica fue una estrategia inducida desde el Estado, tendiente a reestructurar las universidades hacia la conformación de un sistema científico y tecnológico (Brunner & Flisfisch, 1983).

teorías de la desescolarización y la educación popular. En el espacio católico, la creación del Centro de Investigaciones Educativas (CIE) -dependiente de la Compañía de Jesús-, a principios de la década del setenta, también expresa esta tendencia a la conformación de centros académicos por fuera de la universidad. El CIE cumplirá una silenciosa labor durante la dictadura militar, como refugio de intelectuales y ámbito de formación de nuevos investigadores, quienes en los años siguientes conformarían otros centros académicos tales como el Centro de Estudios e Investigaciones Laborales (CEIL), en 1971, el Centro de Estudios sobre Población (CENEP), en 1974, y el Centro de Investigación y Promoción Educativa y Social (CIPES), en 1983. Entre fines de la década del sesenta y la primera mitad de la del setenta, la modernización universitaria impulsada por el Proyecto Taquini no sólo se manifestó en la expansión del sistema de educación superior, sino en la regionalización de la oferta. La creación de universidades en la mayoría de las capitales de provincia fue parte de una estrategia estatal de conformación de polos de desarrollo regional. Estas nuevas instituciones - como las Universidades Nacionales de Río Cuarto, San Luis y Comahue- se crearon sobre la base del modelo de *campus* departamentalizado al estilo estadounidense, más orientado a la investigación. De este modo, la cientifización de los estudios universitarios en educación que se generó con la creación de las carreras de ciencias de la educación hacia fines de la década del cincuenta, produjo una demarcación fuerte entre la tradicional formación orientada a la docencia y la formación profesional que encarnan los nuevos especialistas en educación (Vessuri, 1992; Suasnábar, 2004).

Hacia fines de la década del sesenta y comienzos de la del setenta, toda la configuración del campo intelectual y profesional de la educación empieza a verse profundamente afectada por estos movimientos modernizadores³³ (Tedesco, Braslavsky & Carciofi, 1985).

El breve y traumático retorno del peronismo al gobierno en 1973, pese a las expectativas generadas en amplios sectores de la sociedad, no impactó decisivamente en los procesos de cambio arriba delineados, salvo en la creciente expansión del

³³ En principio, el nuevo grupo profesional desplazó de diversas funciones a directores, profesores y supervisores. Al mismo tiempo, la profesionalización burocrática y académica realimentó la formación de un incipiente mercado profesional y la emergencia de una profesión académica universitaria que permanecerá muy restringida. Jóvenes graduados de las carreras universitarias de educación -pero también algunos egresados de las carreras de sociología y psicología- portadores de tradiciones, orientaciones y herramientas asociadas de producción de conocimientos sobre educación, comenzaron a ocupar posiciones en las universidades públicas de creación más reciente y en otros espacios del campo pedagógico y de la administración estatal.

ingreso a las carreras universitarias de educación y en los intentos por generar una legitimidad democrática para los mecanismos de planificación estatal del desarrollo educativo y social (Tedesco, Braslavsky & Carciofi, 1985).

En 1976, la dictadura militar marcó el comienzo de un período signado por la represión, el congelamiento del debate político-educativo y la desestructuración de los proyectos modernizadores. El ‘Proceso de Reorganización Nacional’ no se propuso modernizar la sociedad, sino disciplinar los comportamientos políticos y sociales a través de la instauración de un Estado militarizado y la apertura de los mercados. En esta dirección, las políticas educativas se orientaron casi exclusivamente a reforzar patrones tradicionales de autoridad, implantar mecanismos de control ideológico y reformular el rol del Estado en la prestación y la regulación del sistema educativo. Durante este período, se afectaron profundamente los procesos de diferenciación, modernización y profesionalización de las funciones estatales en el sector educación, se perdieron cuadros técnicos, y se fusionaron, reubicaron o desmantelaron organismos técnicos creados anteriormente. La desaparición, expulsión y exilio de profesores, la prohibición de libros y el control ideológico delinear los rasgos centrales que asumiría el proceso de desestructuración del campo en la universidad (Paviglianiti, 1988).

En este contexto institucional, signado por la exclusión de voces y el oscurantismo cultural, se conformaron algunos núcleos académicos emparentados o identificados con el régimen militar³⁴. Por su parte, la creación del Instituto de Información y Estudios en Ciencias Sociales y Educación (IIECSE), a instancia de un grupo de docentes universitarios expulsados en 1975, dio origen a la revista *Perspectiva Universitaria*, que se constituyó en uno de los diversos medios e que se manifestaría la disidencia intelectual durante la dictadura militar. En 1982, la Asociación de Graduados en Ciencias de la Educación (AGCE) comenzó a editar la *Revista Argentina de Educación*. El desarrollo de un programa de maestría en ciencias sociales (1979) en la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) y la creación del área de educación y sociedad (1982), marcaron el comienzo de un proceso

³⁴ Nos referimos al Instituto Rosario de Ciencias de la Educación (IRICE) de la Universidad Nacional de Rosario (asociado al CONICET) y el Instituto de Investigaciones Educativas (IIE) sin anclaje institucional en la universidad. Profesores y grupos ligados —de manera directa o indirecta— al campo institucional católico, ocuparon cátedras en la universidades públicas y puestos relevantes en las gestiones ministeriales, y llevaron adelante una intensa labor de difusión de las concepciones filosóficas católicas y tecnocráticas en educación (Kaufmann, 2001).

de reconstitución d espacios de producción intelectual en educación sobre una pequeña base profesionalizada. Tanto AGCE como FLACSO expresaban una parte significativa del campo intelectual ‘progresista’, que ocuparía las principales posiciones académicas universitarias en las carreras de educación a partir de 1983 (Kaufmann, 2001).

Tercer período: reconfiguración, expansión y diferenciación del campo (1984 hasta comienzos de 1990)

El retorno a la democracia y reapertura del debate educativo: la reconfiguración, expansión y diferenciación del campo (1984-1993). El fin de la última dictadura militar y el retorno al orden constitucional en 1983, marcó el inicio de un período de reactivación cultural y de reapertura del debate social. En ese contexto, se consideró al sistema educativo como un vehículo central para la modificación de la cultura autoritaria. La democratización de la sociedad y del Estado constituyó el eje excluyente de las políticas públicas, que en el sistema educativo se manifestaron en la expansión matricular, la inclusión o restitución de mecanismos de participación en el gobierno escolar y en la promoción de pedagogías centradas en el alumno. Los intentos de reconstrucción de las capacidades estatales para el gobierno y regulación de la educación se expresaron en los proyectos de reordenamiento y fortalecimiento de los recursos humanos existentes y en la producción de informes y diagnósticos que permitieran definir una futura reestructuración global del nivel central. En este contexto político, social y cultural se produjo una serie de transformaciones que devinieron en la apertura y desarrollo de numerosos espacios institucionales para la producción de conocimientos y la investigación educativa. La reconstitución de los circuitos de producción y difusión académica en la universidad se dio en el marco de una explosiva expansión de la matrícula. El proceso de normalización universitaria y la renovación de los cuerpos de profesores completaron el contexto en que se desarrolló la reconstrucción de las carreras de ciencias de la educación. La reincorporación, en la titularidad de las cátedras, de figuras relevantes del campo y el ingreso de jóvenes investigadores formados en el exterior durante el período militar, produjeron una convergencia de distintas tradiciones y generaciones, estimulando una renovación significativa y una actualización en los enfoques teóricos y planes de estudio de las carreras. No obstante, esta reactualización se daría en el

marco de tendencias contradictorias entre la expansión y masificación de las carreras y los intentos por elevar la calidad de la enseñanza y por fortalecer los vínculos entre las actividades de investigación y docencia como pilar de la profesionalidad académica. Así, la magnitud de esta masificación es claramente perceptible en la expansión matricular de las licenciaturas de ciencias de la educación en las veintiséis universidades públicas, que pasó de 3.768 alumnos en 1984 a 7.641 en 1991 y a 10.892 en 2001, lo cual supuso un crecimiento del 289%³⁵. En este contexto, las políticas de formación de recursos humanos calificados (a través de becas y subsidios) y de promoción a la investigación -tanto en el ámbito del CONICET como en los distintos programas de formación de investigadores en las universidades nacionales- también generaron un proceso expansivo de la base profesional, pero cuantitativamente menor en relación con la expansión de la matrícula. Estas orientaciones y políticas se confrontaron con las restricciones presupuestarias asociadas a la crisis fiscal del Estado, situación que limitó la consolidación de esos vínculos, la conformación de una base académica profesionalizada más extensa y diversa, y la formación de nuevos investigadores. Por otro lado, los perfiles de formación de las carreras de educación se vieron tensados por la expansión y diversificación de los campos de inserción profesional. Hacia mediados de la década del ochenta, la mayor parte de las universidades públicas contaban o abrieron carreras de ciencias de la educación. Los procesos descritos se articularon de manera diferenciada en las distintas instituciones universitarias. En las administraciones estatales, los cambios introducidos en la década procuraron revertir el desmantelamiento sufrido durante el período militar y el carácter regresivo y autoritario de las culturas organizacionales. En 1984 se creó el Instituto Nacional de la Administración Pública (INAP), con el objeto de promover la modernización del Estado y la profesionalización de sus agentes. En el Ministerio de Educación, estos intentos por reconstruir las capacidades para el conocimiento, regulación y gobierno del sistema educativo se manifestaron en la conformación de dos direcciones nacionales (de Información, Difusión, Estadística y Tecnología, y la Dirección Nacional de Planificación Educativa) con funciones técnico-pedagógicas. Hacia mediados de la década, estos organismos produjeron una serie de informes y de

³⁵ Un primer salto en la expansión se da con el levantamiento de las restricciones al ingreso, pasando de 1961 alumnos en 1982 a 3.768 en 1984, duplicando de esta manera el número de alumnos. Por otra parte, este movimiento expansivo también incluyó al sector de universidades privadas que, para el período 1992-2001, casi duplicaron el número de alumnos de licenciatura en ciencias de la educación.

diagnósticos orientados a sustentar una futura reestructuración global del nivel central (Paviglianitti, 1988).

La aparición de nuevas agencias y el desarrollo de los centros académicos independientes creados en el período anterior constituyen un rasgo distintivo de la década del ochenta. El área de educación de la FLACSO dio continuidad a la formación de un posgrado en educación y desarrolló un ambicioso programa de investigación sobre el nivel medio, con el financiamiento del *International Development Research Center* (IDRC) canadiense. A su vez, el CENEP y el CIPES produjeron diversas investigaciones. Por su parte, la Academia Nacional de Educación, creada en 1984, nucleó a un heterogéneo grupo de figuras representativas de las tradiciones académicas e intelectuales vigentes en la década del sesenta, en un espacio institucional orientado a la difusión de ideas, a la legitimación de productos y a la influencia político-intelectual en un sentido amplio (Paviglianitti, 1988; Tedesco, Nasif & Rama, 1984).

Dentro del proceso de pluralización de agencias que desarrollan actividades de producción de conocimientos sobre educación, se inscribió la apertura de un área de educación en la Fundación de Investigaciones Económicas (FIEL) -y otras instituciones de similar perfil que surgirán en la década siguiente-. Se diferenciarán de los centros académicos por el perfil profesional de sus agentes productores, por sus fuentes de financiamiento y su orientación ideológica. La explícita voluntad de estos nuevos actores de intervenir en la definición de políticas públicas -o a través de la ocupación directa de puestos de dirección en las burocracias estatales- se profundizará en la década siguiente, con el surgimiento de 'tanques de pensamiento', que combinarán el trabajo de asesoría técnica y la construcción de agendas de política, como modalidad característica de sus actividades de producción de conocimiento. Finalmente, durante esta década de reconstrucción de la institucionalidad democrática comienza a incrementarse la intervención de organismos internacionales como la Comisión Económica para América Latina (CEPAL), la UNESCO, el Banco Mundial y el Banco Interamericano de Desarrollo (BID). A través de proyectos como el Proyecto principal de educación para América Latina y el Caribe, y el Programa de las Naciones Unidas para el desarrollo (PNUD), se generaron diversos estudios y diagnósticos sobre la evolución del sistema educativo, la experiencia del planeamiento y los problemas de la administración central de la educación en América Latina y en Argentina (Tedesco, Nasif & Rama, 1984).

Resumiendo lo hasta aquí planteado, podemos decir que durante la segunda mitad de la década del ochenta, la reconfiguración del campo se caracterizó por una serie de dinámicas estructurales que se proyectan en algunas de las transformaciones de la década siguiente.

Una *primera tendencia* es la ampliación de la base institucional de las agencias productoras de conocimiento en educación. Así, en la universidad, la expansión de las carreras de ciencias de la educación y las políticas de estímulo a la investigación desarrolladas a comienzos de la década, generaron condiciones para la reconstrucción de tradiciones y prácticas en la investigación empírica, que estaban congeladas o inactivas desde la década del sesenta. La tensión entre masificación y los intentos de modernización y profesionalización académica que recorre esta tendencia, conformará uno de los motores de los procesos de diferenciación y especialización en la década siguiente. Ligada a esta tensión, la consolidación de los centros académicos independientes y la creación de nuevas agencias con diferentes perfiles también marcan la ampliación de la base institucional. A nivel estatal, la creación o reapertura de organismos técnico-pedagógicos y la revalorización del planeamiento como política pública, señala no sólo la recuperación de prácticas de sistematización de datos e investigación orientada al diagnóstico y diseño de políticas, sino también un proceso de transmisión ‘generacional’ de experiencias y capacidades profesionales entre quienes participaron de los procesos modernizadores anteriores y los jóvenes graduado que recién ingresaban a la gestión educativa. No obstante, la tensión entre una cultura burocrática ineficiente y poco profesionalizada, y las nuevas modalidades de gestión centradas en la expertise técnica, aparecen con un punto de conflicto no resuelto que atravesar las transformaciones futuras del aparato estatal.

Una *segunda tendencia* asociada a la expansión de las carreras y a la complejización de las funciones tecno-burocráticas es la progresiva diversificación del mercado laboral. Si bien este fenómeno no es nuevo ni exclusivo del campo, sino abarcativo de las ciencias sociales, en la educación la progresiva expansión de las actividades profesionales constituye el rasgo principal para carreras tradicionalmente orientadas a la actividad docente y en menor medida a la académica. La disponibilidad de una masa de egresados, la expansión de la base institucional y la pluralización de los usuarios potenciales de servicios profesionales, entre otros aspectos, delinear las condiciones para la profundización de los procesos de diferenciación de saberes y agentes, y de la ampliación de nuevos campos laborales que, a la vez, generarán una

demanda de especialización. Como parte de esta tendencia comienza, de manera incipiente, un rasgo que se profundizará en la década del noventa, como es el proceso de tránsito o convivencia entre la actividad de gestión educativa, sea en el ámbito estatal o privado, y la actividad académica de los agentes del campo.

Por último, una *tercera tendencia* es la renovación de los enfoques teóricos y la reforma de los planes de las carreras de ciencias de la educación durante esta década. Como señalamos, la hibridez de esta actualización estuvo dada por la convivencia entre la recepción y difusión de nuevas perspectivas, y una concepción generalista y normativa todavía fuertemente arraigada. Por ello es que la actualización fue más teórico-política (centrada en los debates sobre el sentido y función de los procesos educativos en la sociedad) y en menor medida en las capacidades técnico-profesionales (como, por ejemplo, la teoría crítica de los contenidos, las didácticas y el currículo).

Sesgado por la predominancia de un discurso ideológico pastoral, la formación para la investigación se concentró más en la reformulación teórica y los abordajes cualitativos, relegando a un segundo plano las metodologías cuantitativas y la estadística como herramienta de indagación. Sin ser nueva esta tensión, ya perceptible en la década del sesenta entre compromiso político y actividad intelectual, está en el origen de los debates y reposicionamientos del campo durante la transición democrática y posteriormente.

Las décadas de 1990 y 2000 en adelante

La reforma educativa que se inicia a comienzos de 1990 marca indudablemente una nueva etapa para el campo de producción de conocimientos en educación. Dichos cambios se desplegaron no sólo en el contexto de los procesos, tendencias y tensiones antes mencionados, sino sobre todo en el marco de una configuración socio-histórica que moldearon las agencias y agentes del campo:

Durante la década de 1990 asistimos a un proceso de expansión del campo de la investigación educativa a través de la incorporación de nuevos actores institucionales como los Institutos de Formación Docente, el establecimiento de pautas en el nivel nacional como el Programa de Incentivos que estandariza la definición de docente-investigador para las universidades nacionales, la creación de la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica, etc. Estas acciones, a su vez, trajeron como consecuencia un aumento de la cantidad de agentes dedicados a estas tareas (Serra & Landau, 2003, p.8).

En el año 2000, con el fin de profundizar la accesibilidad a la información, la Unidad de Investigaciones Educativas de la Dirección Nacional de Información y

Evaluación, Subsecretaría de Educación Básica, realizó dos relevamientos nacionales de investigación educativa (2000 y 2001), en los que se convocó a investigadores y equipos de investigación de Universidades y Centros de Investigación de todo el país. Por primera vez fueron integrados a estas acciones los Institutos de Formación Docente, muchos de los cuales incorporaron en los últimos años la función de investigación. Estos relevamientos tuvieron como objetivos: Sistematizar y difundir la producción científica sobre educación en nuestro país por medio de una base de datos de investigadores, instituciones, proyectos, equipos y temáticas de investigación. Efectuar un estado de situación de la investigación educativa en la Argentina que dé cuenta de las áreas poco desarrolladas y permita formular prioridades de investigación y estimular la producción de conocimiento en este campo. Generar un espacio de comunicación e intercambio entre investigadores y profesionales en educación, decisores de políticas y equipos de gestión educativa en sus diversos niveles. Como resultado de estos relevamientos se recopilaron un total de 776 investigaciones realizadas a partir de 1995, que abarcan las diversas problemáticas del sistema educativo argentino, organizándose una a base de datos. Un primer acercamiento de conjunto a las investigaciones educativas incluidas en la base de datos del RNIE (Relevamiento Nacional de Investigaciones Educativas, en este período) pone de manifiesto el importante desarrollo de la investigación, tanto cuantitativamente como en la diversidad de temáticas que se abordan. Del análisis surge que la mayor parte del trabajo se concentra en el análisis de las prácticas escolares, ya sea en el marco del aula como en el nivel institucional. Así quedan al descubierto grandes áreas de vacancia vinculadas al análisis de la política educativa desde lo macro-estructural y problemáticas vinculadas a lo coyuntural. Este es el caso, para mencionar sólo algunos, de la educación de población en contextos de pobreza, el fracaso y la violencia escolar o la educación de los adolescentes como grupo de edad específico o cuestiones de economía de la educación, entre otros. Con respecto a las características de las instituciones de investigación, comparativamente aparecen bien diferenciadas en cuanto a algunos aspectos que denotan diferencias en sus recursos humanos, como se desprende de la formación de los investigadores, y de su productividad, en relación con la cantidad de publicaciones. Al respecto cabe destacar, que más allá del amplio abanico de instituciones que llevan a cabo trabajo de investigación, gran parte de esta actividad -casi el 50%- se concentra en las universidades nacionales. Un caso particular es el de los Institutos de Formación Docente (IFD). Este informe indica la

importante presencia de investigaciones producidas por ellos, para los cuales la investigación es una tarea reciente, lo que da cuenta de su potencialidad para el enriquecimiento del campo. Seguramente un paso necesario en el desarrollo del campo de la investigación educativa es la consolidación de redes de apoyo entre instituciones que dé lugar al mutuo enriquecimiento y fortalecimiento. Sintetizando, en el marco de la Ley Federal de Educación (N° 24.195/93), gran parte de las investigaciones se circunscriben al ámbito de la propia institución y de la formación docente. En su mayor parte, estos trabajos se refieren a diagnósticos institucionales y al mejoramiento de las prácticas de enseñanza, lineamiento esbozado en la normativa federal, los trabajos producidos en el marco de la investigación sobre formación docente tienden a proponer un ‘deber ser’ o a un análisis de las carencias más que a una reflexión sobre los datos obtenidos en la investigación para desde allí poder buscar soluciones alternativas [desde] una mirada más evaluativa en torno a una norma que a una posición analítica propia de la investigación académica. Asimismo, los resultados de estas investigaciones poseen una escasa circulación en los medios académicos ‘tradicionales’ ya que gran parte de ellas no se publican. Esto lleva a repensar las posibilidades de difusión de los resultados de las investigaciones. Sin embargo, hay que destacar la importante participación de los institutos de formación docente en el Relevamiento Nacional de Investigaciones Educativas (Serra & Landau, 2003).

30 Años de Investigación Educativa en Argentina (1984-2014)

Finalmente, en la convocatoria al Coloquio 30 Años de Investigación Educativa en Argentina (1984-2014)³⁶ desarrollado en la Ciudad Autónoma de

³⁶ Coloquio 30 años de investigación educativa en Argentina, (1984-2014), tuvo lugar en la Biblioteca Nacional y Museo Nacional del Libro y la Lectura en el mes de abril de 2015 a tres décadas del retorno a la vida en democracia. Este Coloquio se propone realizar un balance de la investigación educativa argentina como apuesta colectiva, mediante una conversación en la que se expresen y dialoguen perspectivas, posiciones y trayectorias diversas. Sus objetivos son: 1. Conformar un espacio de encuentro e intercambio sustantivo, amplio y plural de los/as investigadores/as en temas educativos. 2. Realizar una revisión y balance de los estudios y programas de investigación sobre educación más relevantes y sistemáticos que se han desarrollado en las últimas tres décadas 3. Promover una reflexión colectiva sobre las prácticas de la investigación en educación, sus contribuciones -y sus posibles deudas- respecto del enriquecimiento del debate público, la formulación y evaluación de las políticas y el mejoramiento de las instituciones, prácticas y dispositivos de formación. 4. Identificar obstáculos y plantear propuestas de acción que contribuyan a la consolidación e institucionalización del campo de la investigación educativa en la Argentina. El coloquio se desarrollará en sesiones de trabajo bajo la forma de a) mesas organizadas en torno a problemas, áreas disciplinares o campos de conocimiento experto en educación, y b) foros, donde se abrirá la discusión a los participantes. Los expositores serán académicos, investigadores o expertos que han realizado una contribución sistemática a su campo de

Buenos Aires (abril de 2015) ³⁷ se plantea a partir de una reseña de los procesos investigativos vinculados con la educación que, la investigación educativa se presenta como un campo de prácticas diverso y plural (Convocatoria Coloquios, 2014).

Así, prosigue la convocatoria, la producción de conocimientos sobre educación es una actividad necesariamente diversa por la multiplicidad de sus objetos y abordajes, de los públicos a los que se dirige, y de las demandas y necesidades que procura atender. Pese a las crisis recurrentes y las cambiantes orientaciones de las políticas públicas en nuestro país, en estas tres décadas se han producido contribuciones relevantes en la elaboración de teorías y modelos y en el estudio del sistema, las organizaciones, las políticas y las prácticas educativas. Estas contribuciones se han desplegado en un entramado crecientemente diferenciado y complejo de instituciones, agentes, prácticas y lógicas de producción de conocimiento. Se generan investigaciones y estudios en ámbitos académicos, en función de las dinámicas de la política y el debate público, como en los diversos ámbitos de intervención profesional y de la práctica docente, en un escenario marcado por la emergencia continua de nuevos problemas y desafíos prácticos y por una gran multiplicidad de teorías, tradiciones y abordajes teórico-metodológicos (Convocatoria Coloquios, 2014).

El crecimiento del nivel de posgrado y la política de promoción del sistema de ciencia y tecnología de los últimos años suponen un escenario de mejoramiento de las condiciones del trabajo académico en el país. Sin embargo, una parte importante de los académicos, expertos e investigadores en educación sigue encontrando dificultades

estudios. La composición de las mesas y paneles procura expresar la diversidad teórico-metodológica, político-ideológica, generacional e institucional de cada una de las áreas y campos disciplinares. Para ello, se ha convocado a investigadores, académicos y expertos de distintas universidades y centros de investigación públicos y privados, organismos técnicos estatales, organizaciones internacionales y centros de política. Las mesas son 14: didáctica y currículum / política y administración de la educación / historia de la educación / sociología de la educación / economía de la educación / pedagogía y filosofía de la educación / psicología educacional / antropología y educación / educación popular y de adultos / universidad / didácticas específicas / instituciones y organizaciones educativas / educación, tecnologías y medios / formación docente. Los foros de discusión son 3: Los aportes de la investigación al debate público y a la formulación de políticas / Los aportes de la investigación a las prácticas de enseñanza y de gestión / Las políticas y las condiciones de investigación.

³⁷ En el siguiente sitio *web* se puede visionar los vídeos correspondientes a los actos de apertura y cierre así como al desarrollo de cada una de las mesas de trabajo. Mesa: didáctica y currículo, mesa política y administración de la educación, mesa: historia de la educación, mesa: sociología de la educación, mesa: economía de la educación, mesa: pedagogía y filosofía de la educación, mesa: psicología educacional, mesa: antropología y educación, mesa: educación popular y de adultos, mesa: universidad, mesa: didácticas específicas, mesa: instituciones y organizaciones educativas, mesa: educación, tecnologías y medios y mesa: formación docente, en: <https://www.facebook.com/pages/Coloquio-30-A%C3%B1os-de-Investigaci%C3%B3n-Educativa-en-Argentina/348244678689072?fref=nf>

para llevar adelante actividades profesionales de investigación en forma continua y sistemática, y para desarrollar equipos y programas en diálogo con investigadores, comunidades y redes de trabajo a nivel nacional e internacional. En este sentido se sostiene que la capacidad para producir, intercambiar y utilizar conocimientos está en la base de la organización y el funcionamiento de las sociedades contemporáneas. La investigación científica y la reflexión sistemática, en sus diversos vínculos con el debate público, la formulación de políticas y la innovación dan cuenta de las capacidades que dispone una sociedad democrática para orientar su devenir en una etapa histórica caracterizada por una creciente complejidad e incertidumbre. El desarrollo económico, social y educativo requiere del estímulo a la investigación y de un clima institucional que aliente y valore la producción, circulación y uso de conocimientos para modificar las políticas y las prácticas mediante diversos modos, lógicas e interfases. Las barreras a la producción, acceso y apropiación del conocimiento sistemático constituyen un freno a los procesos de democratización y cambio de una sociedad. El campo de la educación no escapa a la compleja problemática de la producción y utilización del conocimiento en las múltiples esferas del desempeño profesional, las prácticas escolares y la gestión de instituciones y políticas. Los problemas que enfrenta la educación en la Argentina son inseparables del rol que se le ha asignado a la investigación, al sostenimiento de políticas e instituciones especializadas en la formación de recursos humanos y en la formulación de políticas públicas basadas en la reflexión y el conocimiento sistemático. Por último, se señala que si bien la reconstrucción del orden constitucional marcó así el inicio de un proceso de expansión cuantitativa y de diversificación institucional de la investigación educativa. Con la normalización universitaria, se constituyeron nuevos circuitos de producción y difusión académica y se generaron –con no pocas dificultades- nuevos espacios institucionales para la investigación educativa. Nutridos por el regreso de investigadores, académicos y expertos expulsados o exiliados, las universidades públicas y los centros de investigación iniciaron un proceso de recuperación de tradiciones investigativas, una renovación conceptual y generacional en el campo de la teoría y la investigación educativa. Al mismo tiempo, con avances y retrocesos, se procuró (re)construir las capacidades de planificación en los organismos técnicos del Estado mediante el desarrollo de actividades vinculadas con funciones de estadística, investigación y evaluación. Los ministerios, secretarías y oficinas estatales incorporaron profesionales universitarios, expertos e investigadores

en distintos niveles de gobierno y gestión. Las políticas de mejoramiento y reforma de la educación que se sucedieron en estos treinta años generaron diversas demandas de información y conocimiento e incentivaron la realización de diagnósticos, estudios y evaluaciones sobre el estado del sistema educativo, sobre los procesos de formación, formulación e implementación de las políticas y sobre sus efectos, así como también en las transformaciones en la formación docente y los procesos de enseñanza en las aulas (Convocatoria Coloquio, 2014).

Acompañando estos procesos, en estos 30 años se amplió el número de organizaciones e investigadores en educación y se generó un incremento significativo de la producción, abarcando gran diversidad de áreas, niveles, temas y problemas. Se reactivaron las universidades nacionales con mayor tradición y nuevos actores se incorporaron al campo de la investigación educativa. La aparición de nuevas universidades públicas tuvo un impacto significativo en este sentido. A la vez, universidades privadas, fundaciones económicas, centros de política, organismos internacionales y centros de estudios vinculados con organizaciones sindicales realizaron aportes de relevancia y albergaron un significativo número de investigadores y expertos (Convocatoria Coloquio, 2014).

2. La Educación Superior en Argentina

2.1. Acerca de la categoría ‘educación superior’

En la actualización del glosario de ‘Definiciones referidas a la estructura del sistema educativo (Ley 26.206)’³⁸, se acuerda que la Educación Superior tiene por objetivo proporcionar ‘una formación científica, profesional, humanística y técnica en el más alto nivel, contribuir a la preservación de la cultura nacional, promover la generación y desarrollo el conocimiento en todas sus formas y desarrollar las actitudes y valores que requiere la formación de personas responsables’ (Ley 24.521/1995, art.

³⁸ “El glosario utilizado, es una actualización del documento “Definiciones Básicas para la producción de Estadísticas Educativas” (2004) que tiene por objeto consolidar definiciones comunes entre Nación y las jurisdicciones en el Marco de la Red Federal de Información. Dado que la Ley de Educación Nacional (Nº 26.206) ha dispuesto una nueva estructura para el sistema educativo argentino las definiciones que se presentan a continuación reemplazan los conceptos de educación formal/ no formal, estructura curricular (régimenes comunes y régimenes especiales), niveles de enseñanza y tipos de educación del documento elaborado en el año 2004. Las definiciones adoptadas en este documento son producto de la participación y consenso en el tratamiento de los datos por parte del conjunto de las Unidades de Estadística Educativa de las provincias, del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires y del Ministerio de Educación de la Nación a través de la Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa” (DiNIECE, 2011, p.7).

3). Es requisito de ingreso para el acceso al nivel superior acreditar mediante titulación el nivel secundario y sus excepciones contempladas en la Ley. Comprende los siguientes servicios:

- a) Institutos de educación superior no universitarios. Destinados a la formación y capacitación para el ejercicio de la docencia y a la formación superior de carácter instrumental en las áreas humanísticas, sociales, artísticas de formación Técnico Profesional regidas por la Ley 26.058.
- b) Universidades e institutos universitarios. Tienen por finalidad la formación y capacitación en distintas áreas del conocimiento y la promoción, desarrollo y difusión de la investigación científica y tecnológica. Brindan carreras de grados académicos y de postgrados (DiNIECE, 2011, p.10; LEN, art. 34).

Con respecto a esta conceptualización Guillermo Ruiz (2015)³⁹ entiende que la misma surge como un fue pedido de los Ministros de Educación de las distintas jurisdicciones, pero no de una elucidación de términos y, menos aún, de la búsqueda de antecedentes internacionales. Hasta donde Ruiz (2015) indagó, esta definición de Educación Superior no tiene una fundamentación teórica sino, básicamente, política con el fin de evitar le denominación por la negación, es decir, ‘no universitario’.

2.2. Los Institutos de Educación Superior

2.2.1. Encuadre histórico

Si se analiza históricamente a los Institutos de Educación Superior (IES) desde la dimensión política⁴⁰ previa al año 2006 y la regulación del subsistema de la Educación Superior no universitaria o terciarios como se lo denomina hasta esa fecha⁴¹, se puede confeccionar, en términos de Cristina Davini (2005) un Mapa de la Educación Superior conformado por las distintas provincias del país, como unidades de gestión y administración del subsistema de la Educación Superior No Universitaria (ESNU).

³⁹ Guillermo Ruiz, es Profesor Titular Regular en la Universidad de Buenos Aires / Investigador del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas de la Argentina, fue consultado sobre el particular en febrero de 2015, vía correo electrónico.

⁴⁰ Es importante destacar, señala Davini (2005), que este análisis de la dimensión de las políticas de desarrollo se enfoca en dos sentidos diversos pero relacionados: a) Políticas en cuanto las relaciones estructuradas en las que la autoridad pública del Estado asume la rectoría o gobierno, define los principios y criterios de coordinación, mecanismos y normativas y plantea una planificación del desarrollo; b) Políticas en cuanto a las formas de regulación de instituciones y grupos que construyen y alinean un modo de ver, producen prácticas sociales y generan una identidad. En este sentido, asignan y reasignan el significado que los sujetos otorgan a los asuntos sociales.

⁴¹ El Nivel Superior No Universitario (NSNU) hasta la sanción de la Ley de Educación Nacional N° 26206 (2006) está enmarcado, por un lado, en la Ley Federal de Educación N° 24195 (LEF) y, por otro lado, en la Ley de Educación Superior N° 24521 (LES). La primera lo conecta con el sistema educativo en sus distintos niveles escolares; la segunda, la incluye dentro de la educación superior, junto a las Universidades e Institutos Universitarios (Davini, 2005).

El Nivel Superior No Universitario (NSNU) tiene como característica un doble sistema de inclusión y pertenencia: por un lado, se lo ubica perteneciendo al mundo ‘escolar’ y sus reglas y administración, particularmente ligado a sus orígenes en la escuela media; por otro lado, se lo coloca en el nivel superior, diferenciándolo por lo que no es, ‘no universitario’. En este sentido, es importante recuperar que las acciones tendientes a la organización e identidad de este Nivel Educativo son históricamente recientes. Hasta 1985, la Educación Superior no Universitaria estuvo engarzada administrativamente junto con la Educación Media o Secundaria. Las Instituciones de Formación Docente dependieron hasta entonces de la Dirección Nacional de Enseñanza media y Superior (DINEMS), fuertemente impregnadas de las tradiciones más tempranas del sistema educativo nacional, particularmente por la impronta de la formación del magisterio: ello otorgaba a estas instituciones una fortaleza simbólica por ser ‘nacionales’ pero, al mismo tiempo, las ató a los rituales y entramados burocrático-administrativos de la Educación Media. En cuanto a la formación del magisterio para la escuela primaria, cuya transferencia al nivel terciario se operó en 1971 a nivel nacional, se privilegió “una cultura institucional engarzada en los otros niveles escolares, dentro del modelo organizacional de las Escuelas Normales” (Davini, 2005, p.75). En cuanto a las ofertas de la Educación Técnica, dependían del Consejo Nacional de Educación Técnica (CONET), bajo cuya administración se integraban tanto las Escuelas Técnicas medias como las carreras Terciarias Técnicas, muchas de las cuales se dictaban en el ámbito institucional de las Escuelas Medias de la especialidad. Es así que hasta fines de la década de 1980, la Educación Superior no tuvo a nivel nacional un ámbito administrativo específico que contribuyese a delinear su perfil y orientación particular, con diversidad respecto de la Educación Media. En el caso particular de las Escuelas Normales, núcleo institucional originario y significativo en la esfera de la Formación Docente, convivieron y aún conviven, pedagógica y administrativamente todos los niveles educativos desde el Nivel Inicial al Superior bajo la denominación ‘Unidad Académica’. En el año 1985, se creó la Dirección Nacional de Educación Superior (DINES) separando la educación Superior, particularmente la de formación docente antes dependientes de la DINEMS, de la égida de la administración de las escuelas medias. A pesar de ello, “las líneas de política educativa nacional para este subsistema no fueron establecidas” (Davini, 2005, p.76).

A partir de entonces, las políticas nacionales se dirigieron a la renovación pedagógica y a la dinamización institucional, particularmente de las Escuelas Normales, más que pensar en la integración del subsistema. Puede decirse que, durante el período comprendido entre 1988 y 1993 (año en que se produce la transferencia de los servicios educativos a las provincias) todos los esfuerzos de regulación de la DINES estuvieron abocados a producir cambios curriculares en la Formación Docente MEB (Magisterio de Educación Básica) y PTFD (Programa de Transformación de la Formación Docente) y a ‘abrir’ a las Instituciones a nuevas funciones, como la capacitación docente y la investigación, en vistas a producir modificaciones en el estilo pedagógico secundarizado y a conectar más enfáticamente a las mismas con las necesidades del entorno educativo y escolar. Al momento de la transferencia de servicios educativos de nivel Medio y Superior a las provincias (1993), las mayor parte de las jurisdicciones no incluían una unidad de gestión o una Dirección de Educación Superior dentro de sus estructuras. Tampoco contaban con normativas o regulaciones específicas ni les fueron transferidas como orientaciones, junto con la transferencia. Por otro lado, la presencia de las tradiciones culturales del Nivel se hace sentir, más allá de los organigramas formales: “hay una dualidad no superada claramente entre la Educación Media y la Educación Superior (...) esta dualidad es atravesada por dos ejes: secundario o superior y provinciales o nacionales” (Davini, 2005, pp.76-77). Es así que muchas de las prácticas de este Nivel están fuertemente reguladas por las tradiciones institucionales. Desde el punto de vista cultural, la sociedad actual ha alcanzado una complejidad del saber, un incremento de los conocimientos y una diferenciación de las actividades profesionales. Sin embargo, las instituciones encargadas de acompañar este proceso en la formación de nuevos profesionales mantiene los ritmos clásico del Nivel, impregnadas por las lógicas que le dieron origen en la conformación del Sistema Educativo Nacional (SEN). Desde el punto de vista político-normativo, la transferencia de los servicios al ámbito provincial no fue acompañada de una nueva configuración organizativa clara y distinta. De este modo, persiste en varios ámbitos “la nostalgia de la pertenencia nacional, en la que ciertas instituciones se visualizaron como protagónicas y centrales en la definición del nivel” (Davini, 2005, p.78).

Como ha venido indicando Davini (2005), la transferencia de los servicios educativos de la ESNU se realizó sin políticas orgánicas básicas para el desarrollo de este Nivel Educativo. El traspaso de las unidades educativas de este Nivel se ejecutó

en 1993, como ya se dijo, sin estar mínimamente consolidadas las reglas nacionales y sin estar creadas ni organizadas las Direcciones del Nivel Superior en las Provincias. Al mismo tiempo, las jurisdicciones educativas eran alcanzadas por la reorganización de todo el sistema educativo, emanado de la Ley Federal de Educación (1993). En ese escenario las autoridades educativas provinciales no encontraban como prioritarias las formas de regulación de las unidades de ENSU transferidas, cuando debía abocarse al reordenamiento de todos los niveles escolares. A partir del año 1994, las acciones a nivel nacional vinculadas con el ESNU se desarrollan en el marco del Consejo Federal de Cultura y Educación (CFCyE), como organismo responsable por la coordinación nacional de políticas post-transferencia de los servicios educativos. En este marco, se comienzan a aprobar diversas Normas y Resoluciones para la Educación Superior, poniéndose un énfasis particular en las referidas al campo de la Formación Docente. Aquí, Davini (2005) señala que es importante destacar el significativo esfuerzo realizado en este período para cubrir el vacío normativo en que quedó inmerso el NSNU:

La producción de normas fue muy significativa y tuvo un fuerte impacto en las distintas jurisdicciones y particularmente en los Institutos. Para varias de las jurisdicciones, que no disponían de una organización clara de este Nivel, estas normativas representaron una 'tabla de salvación'. No obstante, para algunos de los Institutos, significaron un 'corset difícil de calzar'. Otros, se sintieron 'maltratados', considerando el prestigio simbólico previo o el cuidado con que fueron atendidos previamente por el DINES -MEB, PTFD- (Davini, 2005, p.80).

Refiere Davini (2005) que, la orientación de todas las normativas tuvieron como foco principal o destinatario a las Instituciones y a los Currículos: el objeto de las políticas nacionales no fue el ordenamiento nacional del Subsistema sino que su peso recayó en las unidades educativas, definiendo su nueva organización y sus requerimientos para ser acreditadas como tales dentro de la Red Federal de Formación Docente Continua (RFFDC) y los parámetros de los Contenidos Básicos Comunes (CBC) para la organización de los Currículos. Las políticas para el NSNU como Subsistema, definiendo su finalidad, caracterización, orientación, organización, criterios estratégicos de desarrollo, criterios de definición y renovación de la oferta, articulaciones, entre otros aspectos, estuvieron muy escasamente desarrolladas. En todo caso, podría decirse que se intentó impactar sobre el Subsistema de modo indirecto: a través de la acreditación o no acreditación de las unidades educativas, tendiendo a redimensionarlo. De este modo, las políticas inauguradas en el período

(llamado década de los 90) pusieron al Estado en la posición de Estado evaluador de un mercado desorganizado e inorgánico de unidades educativas individuales (no del Subsistema), a efectos de incluirlas o no en el mercado de ofertas acreditadas, a partir de parámetros de demanda de calidad. Los procesos de acreditación exigieron que las Instituciones de Formación Docente, al igual que las demás del Sistema Educativo, presentaran un Proyecto Educativo Institucional (PEI). En este caso, debieron incluir acciones de Investigación y de Capacitación a docentes en actividad, lo que representó un fuerte cambio en la configuración de las prácticas institucionales, así como una dificultad importante para la mayor parte de los Institutos de Formación Docente. Por el contrario, estos requisitos no se presentaron para el desarrollo de la Educación Técnico-profesional y, en general, esta área fue notablemente poco atendida por la normativa y la reorientación del Subsistema (Davini, 2005).

El análisis de la normativa a nivel nacional realizada por Davini (2005) en este período revela: Una importante variabilidad en las situaciones provinciales en materia de normativa. Lagunas, falta de reglamentación y carencias que se resuelven aplicando normativas antiguas, muchas correspondientes al período de dependencia de las DINES, o con normativas generales, elaboradas para otros niveles educativos, como los Estatutos del Docente. Una escasa construcción de la visión del Subsistema y de la Planificación y Gestión del desarrollo de su oferta educativa. Una amplia presencia de normativas focalizadas en las dimensiones institucional y curricular. Una fuerte presencia de las normas nacionales formuladas por las políticas de los años 1990, que actuaron hasta el año 2005 como reguladoras de este Nivel.

Sintetizando, hacia el año 2005 se registra una escasa construcción de la visión del Subsistema y de la Planificación y Gestión del desarrollo del Nivel y de su oferta educativa. Más allá de la expresión física de las normas, lo que prevalece en la visión de los actores es la escasa percepción de las políticas públicas como campo de rectoría, definición, configuración y regulación del Subsistema como un todo. Éste es percibido sólo cuando se trata de exceso de egresados y no como un ámbito desde donde planificar y construir políticas sociales anticipando el proceso de cambio o desarrollo. En general, las políticas aparecen como un campo difuso y fragmentado. La historia anterior puede ser un camino de explicación del fenómeno. La visión secundarizada del nivel es una percepción aún presente en los discursos y en las prácticas: “la historia compleja de la constitución del nivel ha acompañado y se mantiene” (Davini, 2005, p.108).

La transferencia inorgánica de los servicios educativos a las provincias, sin escenarios de gestión elaborados y acordados, y sin los recursos pertinentes, ha contribuido negativamente para la generación de políticas sustantivas de desarrollo. En compensación, las tendencias normativas nacionales generadas en los años 1990 han tenido en este punto un importante impacto y eficacia en la regulación de las prácticas. Además de centrarse casi exclusivamente en la Formación Docente, muestran la construcción de una mirada circunscripta al control institucional y curricular, muchas veces llegando a importantes niveles de detalles burocráticos, lo que colabora con el fortalecimiento de la secundarización antes mencionada. Esto parece producir un efecto paradójico: la mayor parte de la normativa institucional se centra en la regulación de aspectos que deberían ser regulados para el Sistema (currículo, acreditación etc.) pero continúan dejando intacta a la institución en su dinámica interna. De este modo, parecería que la dimensión política del desarrollo del Subsistema se agota en la mirada académico-pedagógica. Ello es congruente con la historia compleja de este Subsistema, tradicionalmente hegemonizado por el campo de los pedagogos y la formación docente (Davini, 2005).

La impronta de las políticas nacionales de los años 1990 tiene una fuerte presencia material y simbólica en la definición de los procesos provinciales:

Esto que podría verse como una ‘armonización nacional’ revela, en cambio, dificultades en la gestión local provincial para definir un plan de desarrollo, que supere la visión del Estado regulador del mercado de ofertas de los individuos, en cuanto unidades educativas, sobre las cuales recae la responsabilidad del cambio a través de procesos de acreditación. Asimismo, la percepción de esta regulación es contradictoria: a veces como un gran aporte para poder regular el Subsistema (particularmente la acreditación) y otras veces como imposiciones rígidas que afectan a las gestiones provinciales. Siguiendo en la misma línea, es escaso el avance en las propuestas de regulación en el área Técnico-profesional (Davini, 2005, p.109).

Finalmente, se puede visualizar en este desarrollo y en los discursos, una percepción de las políticas, las normas y la planificación como enemigas de la participación democrática. Así, en los pocos casos en que se ha intentado la formulación de un Plan de Desarrollo, ellos estriban, en síntesis, en instrumentos preliminares de consulta o en proyectos de mejora pedagógica de las instituciones. Ahora bien, el análisis del Subsistema e Institutos desde la dimensión de la gestión del Nivel realizado por Davini hasta el año 2005 revela, avances, obstáculos y problemas percibidos por los actores en las cuestiones que hacen a la toma de decisiones cotidianas para la coordinación, comunicación e intercambio, resolución de

conflictos y proyección del desarrollo del Nivel y de los Institutos en los contextos y niveles de actuación: “se revelan tensiones de la gestión del cambio en las realidades institucionales, incorporando al escenario la visión de otros actores que inciden en los procesos, en el campo político y académico” (Davini, 2005, p.135).

Entre los avances y las dificultades de la Gestión, Davini (2005) señala: Diversidad de organigramas, recursos y equipos técnicos en las distintas jurisdicciones: la situación organizacional del Nivel adopta en ese período, en el país distintas configuraciones, por un lado, algunas Direcciones del Nivel incluyen dentro de su incumbencia a la Rede Federal de Formación Docente Continua, como cabecera; en otras, esta unidad está separada del Nivel, perteneciendo a otras estructuras, como por ejemplo, las Direcciones de Planeamiento o Subsecretarías. Variedad de los modelos institucionales y diversidad de la identidad: a pesar de los importantes esfuerzos y del peso normativo asignado a la regulación institucional en las políticas de finales de la década de 1990 y en las normas provinciales desarrolladas en consonancia, se mantiene aún un importante problema relativo a la diversidad de modelos institucionales y organizacionales en el Nivel a lo que hay que agregar las dificultades correspondientes a los denominados Institutos Mixtos, que incluyen Formación Docente y Formación Técnica Profesional. La visión de la dinámica de los Institutos: la visión del Nivel Superior como secundarizado es frecuente entre las Direcciones del Nivel. Otra cuestión destacada es la que se refiere a las formas de gobierno y de gestión de los Institutos así como sobre los concursos: en general hay una marcada preferencia por el gobierno electivo y colegiado así como por los concursos para el acceso a los cargos y para las cátedras docentes. Sin embargo, aún se muestran diversos problemas para la instalación de estas prácticas. Los docentes y los problemas relativos a su inclusión por concurso: aún se mantiene en la mayoría de las jurisdicciones las formas de designación por horas cátedra y se plantean problemas relativos a la estabilidad. Sobre las funciones y actividades de Investigación y Capacitación: hay un escaso desarrollo en las provincias, así como dificultades para operacionalizarlas en las instituciones. Por un lado estas funciones surgieron como requisitos planteados desde las políticas nacionales para la acreditación de las instituciones y no como resultado de su desarrollo endógeno. En cuanto a la capacitación, hay provincias que muestran algunos desarrollos para regular la oferta, de modo de no dejarla librada exclusivamente a las decisiones institucionales o al movimiento ‘de mercado’ surgido por la búsqueda de fondos de algunos grupos.

Respecto a la función de Investigación, en general se reconoce que ha sido desarrollada escasamente y que no hay condiciones institucionales como para desarrollarla sostenidamente en los Institutos de Formación Docente, aunque se van previendo acciones tendientes a fortalecimiento en cuanto a la organización académica e institucional. Relaciones y visiones sobre la Universidad: en general la relación con la Universidad no es un tema muy presente en las preocupaciones, tanto de los Directivos del nivel como de los directivos institucionales. Cuando la temática surge, las relaciones que se expresan circulan entre la competencia o la posible cooperación. Del mismo modo, el discurso incluye la valoración de los posibles aportes o desvalorización de las capacidades de las Universidades para la formación de los docentes. Relación Nación-provincias: en general hay tensiones en las relaciones, si bien parece reconocerse cierta trayectoria en la construcción de políticas consensuadas y valorar positivamente -aunque con críticas- las funciones del Consejo Federal como ámbito de coordinación. No obstante, las principales críticas se dirigen a las dificultades en la construcción de políticas de estado y a la necesidad de fortalecer los mecanismos democráticos permitiendo análisis más profundos en las jurisdicciones y dando espacios a los equipos técnicos provinciales.

Sintetizando, la gestión cotidiana del nivel y de las Instituciones se ve enmarcada en procesos globales que hacen a las tendencias de la demanda social y educativa de los Estudiantes, a la estructura y cambios operado en la oferta, a los encuadres presentes y ausentes de las Políticas del Nivel y las regulaciones de las Políticas Nacionales de la década 1990, así como a los resultados de los cambios de los Planes de Estudio de las carreras de Formación del Profesorado. Sin embargo, si se considera la dinámica de la Gestión, en el contexto real de los actores y en la perspectiva de los dos ámbitos de actuación, el Nivel y los Institutos, puede concluirse que la Gestión del Nivel en las provincias opera sobre una diversidad de organigramas provinciales, lo que implica situaciones diferenciales. En materia de recursos, hay mayor homogeneidad, expresada en las debilidades en la conformación y permanencia a lo largo del tiempo de equipos técnicos que den continuidad y apoyo al desarrollo de la Gestión. A ello habría que agregar las dificultades para el desplazamiento y la comunicación, en provincias con mucha dispersión geográfica de los Institutos. También se manifiesta la escasez de recursos económicos, tecnológicos, y una fuerte presencia de mecanismos burocráticos que hacen lenta a la Gestión (Davini, 2005).

Otro aspecto a destacar es la gran variedad de modelos organizacionales en las instituciones de la Educación Superior No Universitaria (ESNU): Escuelas Normales, Colegios Superiores, Institutos Provinciales, Institutos Nacionales Transferidos, Institutos de Educación Física, Institutos artísticos, Institutos de Alternancia, entre otros, todos con distintas culturas y trayectorias históricas y distintos formatos de gestión institucional. En el caso de las Escuelas Normales, es importante considerar que, además, gestionan a todos los niveles educativos. A ello habría que agregar los denominados Institutos Mixtos, que reúnen a la Formación Docente y la Educación Técnica en una amalgama que, constituye dos organizaciones diversas en un mismo espacio. Finalmente, a la cuestión cultural de secundarizar las prácticas del nivel se opone en el último tiempo el esfuerzo por cambiar esta dinámica, en la visión de los actores de la Gestión, tanto del Nivel como de los Institutos, desarrollando la tensión entre la dicotomía entre autonomía y centralización. Por un lado, se busca el desarrollo sostenido de la autonomía de decisiones; por otro, se expresa la dificultad de lograrla en instituciones que no están suficientemente preparadas para resolver con autonomía y pertinencia los desafíos de la Educación Superior. Esta dificultad se expresa también en la larga lista de normativas institucionales que lleva a las instituciones a un sistema de control, no siempre eficiente, que retarda la visión deseada de la autonomía. Por otro lado, la búsqueda de los distintos actores se orienta hacia la instalación de modelo de gestión institucional próximo al modelo universitario, con cuerpos colegiados, elecciones de los cargos, concursos docentes y participación estudiantil, entre otras características. Es importante destacar que este tipo de modelo ha sido impulsado desde las políticas nacionales de fines de los años 1990, siendo el desafío instalar estos modelos y procesos en Institutos que, como instituciones tienen otras tradiciones y tanta diversidad organizacional.

Dentro del 'progreso' hacia la construcción de este modelo, se observa otra dicotomía. Por un lado, se desea instalarlo; por otro, no es suficientemente valorado el formato organizacional, académico y pedagógico de la Universidad, particularmente en el campo de la Formación Docente. La dualidad se expresa en trata de emularlo y por otro, valorizar la organización y experiencia actual de los Institutos (Davini, 2005, p.165).

En cuanto a la articulación de estudios Terciarios no Universitarios y Universitarios, esta es incipiente y alcanza baja realización. En general se la percibe como una posibilidad de continuidad de estudios de los egresados pero no como una forma de relación institucional. Asimismo, las tendencias parecen marcar en este

período, que las articulaciones son más factibles para la Educación Técnica que para la Formación Docente:

Las explicaciones tienden a encontrarse en la visión de las carencias para la Formación Docente que han propuesto las Universidades. Pero también por la escasa Formación en Disciplinas que han caracterizado los nuevos planes de estudios, particularmente regulados por las Normativas Nacionales. En este sentido, [hay una] contradicción en las políticas nacionales, impulsando la articulación y la transferencia de modelos organizaciones y, por otro, disminuyendo la formación disciplinaria en la Formación Docente (Davini, 2005, p.166).

Finalmente, las relaciones con la Gestión Nacional del Ministerio de Educación son percibidas por las jurisdicciones como positivas. Sin embargo, hay resistencia a las relaciones verticales incluyendo a las que pueden emanar del Consejo Federal de Educación. Las expectativas de los distintos actores se orientan, en general a fortalecer las políticas provinciales y a desarrollar propuestas más acordes con los contextos problemáticos particulares de las provincias. Asimismo, se observa en este tipo de resistencias la presencia de obstáculos resultantes de las políticas nacionales de los últimos años, que van desde una transferencia inorgánica de los servicios educativos, políticas posteriores de fines de los años '90 que muchas veces se perciben como un 'corset', y luego, una crisis nacional que expresó un denominado 'Estado ausente' (Davini, 2005).

Hacia el año 2005, el Consejo Federal de Educación crea una Comisión de Formación Docente, conformada por especialistas de reconocida trayectoria en el campo educativo y en el de la formación de docentes en particular, cuya misión consistía en la elaboración de un diagnóstico de los muchos y complejos problemas de la formación docente, identificados tanto por los actores del propio sistema formador como por representantes del medio académico (Piovani, 2013).

El diagnóstico del sistema formador de aquel entonces, reseña Verónica Piovani (2013) daba cuenta del alto grado de fragmentación y atomización de los Institutos Superiores de Formación Docente. La calidad desigual, la secundarización de la formación, la baja identidad, la debilidad de equipamiento e infraestructura, y la desarticulación, eran parte de esta caracterización. Una carrera docente en baja estima, con serios y recurrentes problemas institucionales y escaso compromiso del Estado nacional completaban los aspectos salientes de este cuadro de situación. Esta Comisión recomendó la creación de un organismo nacional encargado de asumir la tarea de reconstrucción del sistema formador, tomando como insumo el diagnóstico realizado.

La actual Ley de Educación Nacional (2006), establece con respecto a la formación docente que, la formación docente tiene la finalidad de preparar profesionales capaces de enseñar, generar y transmitir los conocimientos y valores necesarios para la formación integral de las personas, el desarrollo nacional y la construcción de una sociedad más justa. Promoverá la construcción de una identidad docente basada en la autonomía profesional, el vínculo con la cultura y la sociedad contemporánea, el trabajo en equipo, el compromiso con la igualdad y la confianza en las posibilidades de aprendizaje de los/as alumnos/as (LEN, 2006 art. 71).

Asimismo, en su artículo 72 la citada Ley establece que, “La formación docente es parte constitutiva del nivel de Educación Superior y tiene como funciones, entre otras, la formación docente inicial, la formación docente continua, el apoyo pedagógico a las escuelas y la investigación educativa”. Al mismo tiempo fija, en su artículo 73, como objetivos de la política nacional de formación docente tiene los siguientes:

a) Jerarquizar y revalorizar la formación docente, como factor clave del mejoramiento de la calidad de la educación.

b) Desarrollar las capacidades y los conocimientos necesarios para el trabajo docente en los diferentes niveles y modalidades del sistema educativo de acuerdo a las orientaciones de la presente ley.

c) Incentivar la investigación y la innovación educativa vinculadas con las tareas de enseñanza, la experimentación y sistematización de propuestas que aporten a la reflexión sobre la práctica y a la renovación de las experiencias escolares.

d) Ofrecer diversidad de propuestas y dispositivos de formación posterior a la formación inicial que fortalezcan el desarrollo profesional de los/as docentes en todos los niveles y modalidades de enseñanza. e) Articular la continuidad de estudios en las instituciones universitarias.

f) Planificar y desarrollar el sistema de formación docente inicial y continua.

g) Acreditar instituciones, carreras y trayectos formativos que habiliten para el ejercicio de la docencia.

h) Coordinar y articular acciones de cooperación académica e institucional entre los institutos de educación superior de formación docente, las instituciones universitarias y otras instituciones de investigación educativa.

i) Otorgar validez nacional a los títulos y las certificaciones para el ejercicio de la docencia en los diferentes niveles y modalidades del sistema.

La misma LEN, en su artículo 76, dispone la creación del Instituto Nacional de Formación Docente (INFD), en el ámbito del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología el que comienza a funcionar en abril del año 2007. El INFD, según lo dispuesto en el mencionado artículo es responsable de:

a) Planificar y ejecutar políticas de articulación del sistema de formación docente inicial y continua.

b) Impulsar políticas de fortalecimiento de las relaciones entre el sistema de formación docente y los otros niveles del sistema educativo.

c) Aplicar las regulaciones que rigen el sistema de formación docente en cuanto a evaluación, autoevaluación y acreditación de instituciones y carreras, validez nacional de títulos y certificaciones, en todo lo que no resulten de aplicación las disposiciones específicas referidas al nivel universitario de la Ley de Educación Superior (N° 24.521/95).

d) Promover políticas nacionales y lineamientos básicos curriculares para la formación docente inicial y continua.

e) Coordinar las acciones de seguimiento y evaluación del desarrollo de las políticas de formación docente inicial y continua.

f) Desarrollar planes, programas y materiales para la formación docente inicial y continua y para las carreras de áreas socio-humanísticas y artísticas.

g) Instrumentar un fondo de incentivo para el desarrollo y el fortalecimiento del sistema formador de docentes.

h) Impulsar y desarrollar acciones de investigación y un laboratorio de la formación.

i) Impulsar acciones de cooperación técnica interinstitucional e internacional.

A partir de su creación, la conducción educativa nacional y el Instituto Nacional de Formación Docente (INFD) asumen la responsabilidad de definir con claridad cuáles de esos problemas consignados serán convertidos en temas prioritarios de su agenda de trabajo, para planificar sus acciones en función de su significación política y de la evaluación de su viabilidad. De lo contrario se corre el riesgo de enumerar todas las dificultades repitiendo diagnósticos sin dar direccionalidad a las acciones. El INFD, definió las siguientes prioridades, articulando de manera inseparable las dimensiones organizacionales y las formativas: En la dimensión organizacional, el fortalecimiento del sistema formador, en su conjunto, en las jurisdicciones y en las instituciones, haciendo hincapié en los ISFD de gestión estatal.

Esto se tradujo en poner el énfasis en la instalación y consolidación de una lógica integrada de sistema, que fuera la expresión de un entramado de articulaciones entre los niveles de gobierno (nacional y jurisdiccional); del área de formación docente con otras áreas; de las instituciones formativas entre sí (ISFD y universidades) y con las demás instituciones del sistema educativo (escuelas de todos los niveles y modalidades). Y en la producción de un desarrollo normativo específico, que acompañara y diera marco legal a los acuerdos sobre las innovaciones de carácter institucional. En la dimensión formativa, el INFD priorizó la consolidación y la articulación de las funciones del sistema formador: formación inicial, formación continua, apoyo pedagógico a escuelas e investigación pedagógica, desde el reconocimiento de que la primera es la que tiene mayor historia y cobertura, pero que exige una política sostenida de mejora y un fuerte apoyo a los procesos formativos iniciales. A su vez, también resulta enriquecedor el impulso al desarrollo profesional y la actividad investigativa (Piovani, 2013).

La formación inicial tiene una importancia sustantiva dado que genera las bases para enseñar, pero no debe desligarse del proceso de formación permanente, que acompañará todo el desarrollo de la vida profesional de los docentes. Por esta razón, la función de apoyo pedagógico a las escuelas -que aparece como una novedad en la Ley Nacional de Educación- posibilita un mayor aprovechamiento de las capacidades de los ISFD por parte de las escuelas de los otros niveles y modalidades del sistema, promoviendo además el enriquecimiento recíproco a través del intercambio y el trabajo compartido. La articulación de las cuatro funciones enriquece al conjunto y a cada una de ellas. Es imprescindible señalar una diferencia de concepción radicalmente distinta de la que prevaleció en los años 1990 con respecto a las funciones señaladas. En aquel momento las funciones eran entendidas como responsabilidad de las instituciones, sin que se generaran condiciones financieras y materiales para su desarrollo, se fortalecieran aspectos académicos, organizativos o capacidad de gestión y, fundamentalmente, se orientaran hacia problemas o aspectos prioritarios. Paralelamente y a modo de sanción, esas funciones eran evaluadas como condición de acreditación institucional (Piovani, 2013).

Entre las normativas que se promovieron desde el INFD durante su primer año de existencia, se encuentran la Resolución del Consejo Federal de Educación (CFE) N° 24/07 y la Resolución CFE N° 30/07.

La primera referida a los ‘Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial’, para aquellas carreras que extienden su formación a cuatro años y 2.600 horas reloj según lo establecido por la Ley Nacional de Educación (para los niveles inicial y primario, y para la educación especial, la educación artística y la educación física). La segunda contiene, en su articulado, como propósitos específicos del sistema de formación docente, la formación inicial y continua de los agentes que se desempeñan en el sistema educativo y la producción de saberes sobre la enseñanza, la formación y el trabajo docente (Molinari & Ruiz, 2009, p.130).

Así queda establecido que la formación docente en la República Argentina tiene, entre otras finalidades, la de generar los conocimientos necesarios para la formación integral de las personas, el desarrollo nacional y la construcción de una sociedad más justa (Ley de Educación Nacional). Asimismo, el Consejo Federal de Educación (CFE) considera que la producción de saberes sobre la enseñanza, la formación y el trabajo docente, es decir, la investigación, formará parte de las funciones del Sistema de Formación Docente, ampliando por tanto sus competencias (CFE, Resolución N° 30/07). En tal sentido, cabe señalar que la Ley de Educación Nacional sitúa al Sistema de Formación Docente como parte de la Educación Superior al considerar que esta está conformada, a nivel nacional por las Universidades e Institutos Universitarios estatales o privados, así como por los Institutos de Educación Superior de jurisdicción nacional, provincial o de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, de gestión estatal o privada y al INFD como articular de las 24 jurisdicciones en todo lo relativo a la formación docente.

A partir de las regulaciones establecidas federalmente, en 2007 se promueve una concepción de sistema, las funciones son entendidas en términos del sistema formador y no para cada ISFD aislado, como sucedió con los intentos fallidos desarrollados durante la vigencia de la Ley Federal de Educación. Finalmente y con un alcance todavía difícil de dimensionar, el INFD priorizó la efectiva inclusión de las tecnologías de la información y comunicación (TIC) en las prácticas formativas y de gestión del nivel superior, para lo cual generó y sostiene la Red Nacional Virtual de Formación Docente. Este punto merece ser abordado como una prioridad específica porque aporta tanto a la dimensión formativa como a la organizacional. Estos núcleos prioritarios guiaron la elaboración de los primeros planes nacionales de formación docente. La identificación de los problemas que en distinto orden y nivel de intervención atraviesan el sistema formador, a los sujetos y sus prácticas en los procesos de formación ha sido el insumo para diseñarlos. El modelo de construcción de políticas se asienta en un profundo sentido federal. El INFD diseña, promueve y

coordina políticas que permiten la construcción de un verdadero sistema formador argentino. Por ello, las políticas de formación docente se debaten, acuerdan y aplican federalmente. Conforme dispone la Ley 26.206, los criterios para la regulación del sistema de formación docente se establecen en la Asamblea de Ministros de Educación de las 24 jurisdicciones del país. Esta instancia reguladora está complementada por una Mesa Federal de Directores de Nivel Superior, creada también por dicha ley y formada por los Directores de Nivel de cada jurisdicción, que tiene a su cargo la concertación técnica de las políticas. Asimismo, el proceso de validez nacional de los títulos y certificaciones de formación docente prevé la intervención obligada de una Comisión Federal de Evaluación que analiza los diseños curriculares jurisdiccionales y dictamina sobre su correspondencia con los Lineamientos Curriculares acordados por el Consejo Federal de Educación. Como resultado de la implementación del Primer Plan Nacional de Formación Docente, en 2007 se alcanzó una mayor coordinación y articulación federal, financiamiento y asistencia, cooperación e intercambio, acompañamiento y estímulo a las trayectorias estudiantiles y docentes, la extensión de la formación inicial a cuatro años, la coordinación de criterios curriculares federales, acciones formativas virtuales y presenciales, mejoras en la infraestructura y el equipamiento, producción de regulaciones para el sistema, fortalecimiento en los distintos niveles de gobierno y gestión, y una mayor democratización institucional. Para llevar a cabo las estrategias mencionadas, las inversiones del Ministerio de Educación de la Nación a través del INFD efectuadas en el Nivel Superior, destinadas especialmente a la formación docente, se incrementaron en forma acumulada en un 94,5% entre los años 2007-2011. Están comprendidas en esos valores las becas de Nivel Superior, acciones de desarrollo profesional docente y el Programa Conectar igualdad, que entrega *netbooks* a docentes y alumnos de formación docente (Piovani, 2013).

En el año 2011 el INFD elabora un documento que recoge el proceso realizado en sus características salientes, ordenándolo de manera temporal y, aun con el riesgo de limitar la complejidad y la riqueza del camino transitado, asume el desafío de resaltar decisiones y pasos significativos. Se destacan dos etapas en los años de gestión analizados: una primera, de carácter claramente fundacional, marcada por el objetivo de instalar efectivamente el INFD como coordinador del planeamiento y la implementación de las políticas de formación docente, de carácter federal; y una segunda etapa dedicada a consolidar el sistema formador, discriminando políticas

específicas para los distintos niveles de responsabilidad (los funcionarios, los ISFD, sus directivos, docentes y estudiantes); y procurando articularlas, evitando el riesgo siempre presente de sumar sin integrar. En la *primera etapa* se genera la normativa-marco del sistema formador. Las Resoluciones del Consejo Federal 23, 24 y 30 de 2007 logran precisar las principales decisiones sobre formación docente contenidas en la Ley de Educación Nacional: establecen el Plan Nacional de Formación Docente (2007-2010), los Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Inicial, los Lineamientos Nacionales para la Formación Continua y el Desarrollo Profesional, y acuerdan las características de la institucionalidad del Sistema de Formación Docente en la Argentina. A través de la Resolución CFE 72/08, se definen las facultades del INFD; se establece la necesidad de que existan en todas las jurisdicciones áreas específicas de gobierno para el nivel superior (con jerarquía de Dirección o equivalente), se enuncian sus funciones específicas; y se establecen los acuerdos básicos con respecto a la elaboración de las regulaciones marco de construcción colectiva -Reglamento Orgánico, Régimen Académico y Concursos Docentes-, las cuales involucran en su elaboración a los ISFD, a los docentes y a los estudiantes. Se inicia, además, el proceso de sistematización de los títulos docentes de la formación inicial; se establecen criterios ordenadores en función de su duración, alcance y denominaciones, orientados a mejorar los procedimientos para otorgarles validez nacional. Se organiza el Registro Federal de Instituciones y Ofertas de Formación Docente. Se elaboran los nuevos Diseños de la Formación de Profesores de Nivel Inicial y Primario con una duración de cuatro años académicos y 2.600 horas reloj en todas las jurisdicciones, que entran en vigencia a partir de 2009; se inicia la elaboración de nuevos Diseños en Educación Especial, Educación Física y Educación Artística (Piovani, 2013).

Una *segunda etapa* estará signada por la necesidad de discriminar cada vez con mayor claridad las responsabilidades específicas de la Nación y las jurisdicciones; y de articularlas en pos de consolidar construcciones de carácter federal. En esta etapa se pone el énfasis en diferenciar las intervenciones en función de las responsabilidades y competencias de cada estamento (ministros, directores de nivel superior o equivalentes, rectores y estudiantes; gremios, universidades y sector de gestión privada). En esta línea cabe señalar la importancia del requerimiento de que cada jurisdicción elabore un Plan de Fortalecimiento Jurisdiccional que respete los acuerdos federales pero los contextualice en función de su situación, su historia, sus

condiciones organizativas, etcétera. Y de que dicho plan jurisdiccional funcione como marco y sostén de los Proyectos de Mejora Institucional (PMI) que representan una importante fuente de financiamiento de iniciativas de todos los ISFD de gestión estatal se articulan con otros dispositivos del INFD que ponen el énfasis en determinados contenidos (el mejoramiento de las prácticas de enseñanza, la consolidación de la relación con las escuelas asociadas, la sistematización de experiencias innovadoras, etcétera). A través de la Resolución CFE 140/11 se aprueba la definición de Institutos Superiores y de las condiciones institucionales que se requieren para que sean reconocidos como tales, lo que permite decidir sobre la validez nacional de los títulos de formación docente inicial que emiten; la efectiva instalación de las funciones del sistema formador que marca la Ley Nacional; la modificación, paulatina y gradual, del diseño organizacional para adecuarlo a las necesidades del nivel superior; y la presentación de algunos avances en materia de planeamiento del sistema y de sus ofertas, como una herramienta sistemática de la elaboración de políticas de formación docente orientadas al mejoramiento de su calidad. Se consolida la *relación con las universidades*, a través de Proyectos de Articulación diseñados e implementados en conjunto con las Direcciones de Nivel Superior; y de la producción de materiales para alimentar los Proyectos de Mejora del Nivel Secundario desde la formación docente: se producen recomendaciones para la mejora de la formación de profesores de nivel secundario en Biología, Física, Química, Matemática, Lengua y Literatura, Historia, Geografía, Lenguas Extranjeras, agregándose Educación Física y Arte en el año 2012. En ambos casos, cabe señalar la importancia de conformar equipos mixtos, integrados por profesores de los institutos y de las universidades, porque la necesidad de sostener la tarea compartida funciona como una interesante herramienta integradora (Piovani, 2013).

Con respecto a la *formación de los docentes*, en nuestro país se promueve un continuo desde la *formación inicial* de los futuros docentes, la *formación de docentes principiantes* que se insertan por primera vez en el sistema educativo obligatorio y la formación continua, es decir, la *capacitación de los docentes en ejercicio*. En materia de formación inicial se formularon, a partir de los Lineamientos Curriculares Nacionales, los diseños curriculares jurisdiccionales asegurando niveles de formación equivalentes, logrando mayor articulación para facilitar la movilidad de los estudiantes y entre jurisdicciones. Estos diseños curriculares se han implementado (nivel inicial y primario) y se están elaborando los de nivel secundario y modalidades que incluyen

las prácticas profesionales a lo largo de toda la carrera. En relación a la *formación continua*, la misma resulta efectiva cuando se ancla en la práctica cotidiana de los docentes y en los problemas de la enseñanza y del aprendizaje; promueve reestructuraciones, reflexiones y conceptualizaciones que abren nuevas perspectivas y permite el planteo de estrategias didácticas preocupadas por mejorar el aprendizaje y la comprensión de los alumnos. El *desarrollo profesional* de los docentes supone distintos formatos a lo largo de toda la trayectoria profesional. Se produce cuando los docentes construyen conocimiento relativo a la práctica -propia o de los demás-, trabajan en el contexto de comunidades docentes, teorizan sobre su trabajo y lo conectan con aspectos sociales, culturales y políticos más amplios. Al tiempo que asumen su responsabilidad en la construcción de un proyecto educativo basado en la igualdad, el respeto a la diversidad, la formación integral de las personas y la confianza en la capacidad de aprendizaje de los alumnos (Piovani, 2013).

2.2.2. La formación docente

La idea de formar maestros de nivel superior en Argentina se instala a lo largo de la década de los años 1960, según lo señala Raúl Guevara (s/fecha)⁴². Así es que en 1969 egresa, de las Escuelas Normales, la última promoción de Maestros Normales cuya formación era equivalente al nivel medio o secundario del sistema educativo. Si bien los finales de la década encuentran a la Argentina gobernada por una dictadura tecnocrática, también es cierto que la misma se halla jaqueada por un revulsivo clima social, político y cultural alimentado tanto por factores internos como externos. La proscripción de la mayor fuerza política y social de entonces - el peronismo-, la prohibición de toda actividad política, la acumulación de deuda externa e interna, las demandas de las organizaciones gremiales, el nacimiento de células de guerrilla urbana y rural, la conformación del Movimiento de Sacerdotes para el Tercer Mundo, la creciente marginación económica y social de amplios sectores de la población en el frente interno se suman a factores externos que le dan contexto. Así, la muerte de Ernesto ‘Che’ Guevara en Bolivia y el surgimiento de guerrillas urbanas y rurales a nivel continental, la consolidación de Fidel Castro en Cuba, el Mayo Francés del ‘68, el movimiento *Black Power* al interior de Estados Unidos junto a la intervención

⁴² Tomamos como referente el avance de investigación “Magisterios Superiores en la Provincia de Buenos Aires. (1948 - 1993) del Lic. Raúl Alfredo Guevara, I.S.F.D. N° 10, Profesor / Investigador: Historia de la Educación UNLZ, Historia Social de la Educación I – UNCPBA.

estadounidense en Vietnam y la resistencia de ese pequeño país, las independencias emergentes de África, todos estos factores eran vistos como fuente inspiradora de cambios sociales a nivel global, especialmente en el tercer mundo. Con este panorama, hacia 1972, la dictadura se desmorona y llama a elecciones para marzo de 1973. La vuelta de Juan Domingo Perón al país en 1972 y a la presidencia en 1973 trajo un período democrático de superlativa inestabilidad e inseguridad institucional. La intolerancia ideológica y la violencia política fueron moneda corriente. El viejo estadista, de 78 años, yo no estaba en condiciones de aquietar las aguas ni siquiera dentro de su propio movimiento policlasista que había dado lugar a la conformación, crecimiento y organización de grupos ideológicos tan enfrentados como irreconciliables. De tal modo, en nombre de Perón y Evita, de la Patria Socialista o la Patria Peronista, se mataba y se moría. Las instituciones educativas de nivel medio y superior no eran ajenas a la conformación de estos grupos y tampoco al clima general de violencia institucionalizada. Durante los escasos nueve meses en que gobernó Perón los acontecimientos se mantuvieron encauzados por el líder ya que sus seguidores evitaban enfrentarlo directamente por temor a perder apoyo en las bases sociales que pretendían representar. A su muerte, la misma muerte se instaló en las calles, los locales políticos, las instituciones. Una lucha fratricida que obtendría su punto culminante durante la nueva dictadura militar que se inaugura en marzo de 1976 con un genocidio sin precedentes en América Latina. Doctrina de Seguridad Nacional mediante se sistematizó el exterminio de toda manifestación revolucionaria o progresista que se hubiera instalado en cualquier sector de la trama social. Muerte, cárcel, desapariciones, tortura, cesantía, migración, exilio. El miedo se instaló provocando un largo y penoso exilio interior del que amplios sectores de la sociedad aún parecen no haber salido. La reinstalación de la democracia en 1983 trajo aparejadas intenciones de cambio social en un país teñido por la paz de los cementerios, la apatía política, el individualismo como modelo social, la desmovilización de los sectores políticos, obreros y estudiantiles, con adultos temerosos y desengañados junto a jóvenes descreídos y desinformados, mientras los genocidas estaban en libertad como prueba evidente de que nadie los había derrotado, que se habían ido por su propio desgaste e inutilidad para gobernar. En los pocos años de democracia que llevamos los valores de la modernidad en crisis van siendo reemplazados por nuevos valores de la posmodernidad donde ‘todo vale’. Desde el último cuarto de siglo XIX diversas provincias se esforzaron en crear y sostener su

sistema educativo. La preocupación por la formación de un cuerpo de especialistas, junto a la necesidad de crear establecimientos específicos para ello fue paralela, según considera Guevara. Buenos Aires es pionera en este movimiento de autonomía federal que no abarca únicamente el ámbito educativo pero el mismo tiene sobrados ejemplos, como la Ley de Educación de la Provincia que data de 1875. Se anticipó en nueve años a la Ley de Educación Común 1420, de 1884. Si bien los primeros Institutos Superiores de Formación Docente se fundan entre 1948 y 1949, no es hasta 1969 que se plantea formalmente la formación de Maestros para la enseñanza primaria. Por eso la somera descripción del contexto histórico del punto anterior debería colaborar en la comprensión de las condiciones en que se desarrolla un sector relevante del sistema educativo provincial (Guevara, s/fecha).

A fines de la década de 1970 se instala en el discurso político educativo la necesidad de llevar al nivel terciario la formación del magisterio, es decir, pasar la enseñanza del nivel medio al superior. Las razones son variadas. Por un lado se estarían formando especialistas con un grado de formación que superara al anterior, pero por otro lado el sistema estaba saturado de maestros con título hacía más de veinte años. La oferta de mano de obra superaba, como en la actualidad, a las demandas del sistema. De este modo se podría obligar a los jóvenes a repensar esa salida laboral temprana que ya estaría puesta dos o tres años más allá y con mayores exigencias en cuanto a estudio, tiempo y costos. Simultáneamente el sistema dejaba de recibir maestros titulados por dos o tres años. En 1969 egresó la última promoción de Maestras Normales Nacionales de nivel medio. El efecto esperado en estos enunciados se logró en parte, pero luego, quienes ya eran Maestras Normales Nacionales creyeron ver en el Magisterio Superior una futura fuente de inserción laboral segura y una amenaza para quienes no tuvieran la nueva titulación. Así los nuevos magisterios tuvieron en sus aulas a maestras que se habían recibido recientemente en las Escuelas Normales temerosas de no encontrarse habilitadas para obtener empleo en el magisterio. Simultáneamente la provincia de Buenos Aires puso en marcha los primeros planes experimentales de formación superior del magisterio. La búsqueda de opciones válidas llevó a que en 18 años se sucedieran no menos de seis planes de estudio y se estudiaran, propusieran y experimentaran otros tantos. Es el sector del sistema educativo que más constantes cambios ha experimentado en sus formas, estamos investigando si podemos afirmar lo mismo respecto de su fondo. El espíritu renovador del comienzo (finales de la década de los años 1940), se aquieta en las dictaduras (con excepción de 1967-1970)

y se reactualiza desde 1997. Cambia la dirección y la intencionalidad política ya que se va jerarquizando un nivel específico de la educación bonaerense y no hay antecedentes de instituciones de nivel superior fuera de las universidades. Las funciones asignadas a los Institutos Superiores en esta primera etapa eran: capacitar para el gobierno escolar; perfeccionar técnica y pedagógicamente al docente y preparar para el estudio e investigación propios del campo educativo. En 1967, por ejemplo en la provincia de Buenos Aires por Decreto N° 14.102 (para funcionar a partir del 1 de enero del año siguiente) se crea la actual Dirección de Educación Superior como repartición técnica y organismo independiente. Los primeros objetivos se amplían. Desde entonces el nivel terciario provincial tiene como misión Preparar profesionales, técnicos e investigadores según requerimientos de las distintas áreas que componen la estructura social. Para ello debe: formar docentes para diferentes especialidades; preparar técnicos docentes en calidad de apoyo al quehacer escolar, organizar el perfeccionamiento y la actualización de los docentes en ejercicio; perfeccionar técnicos para empresas y contribuir, mediante publicaciones y otros medios, a la difusión y proyección de las conquistas técnico educativas. Finalmente hay que considerar que las Escuelas Normales Nacionales (Superiores) que fueron transferidas en 1993 a las provincias provenientes de la Jurisdicción Nacional. En este contexto debieran indicarse algunas características salientes del Plan Taquini con el que debería asociarse la creación de Magisterios Superiores, un plan tan complejo merece un tratamiento acorde que excede los límites de este trabajo. Los sectores medios venían demandando el ingreso a las Universidades Públicas ya saturadas. Se crean en este período universidades nacionales en el conurbano bonaerense y en ciudades alejadas de los grandes centros universitarios. Ninguna deberá ofrecer las carreras “tradicionales” como medicina y derecho. En su lugar deberán crearse nuevas carreras que deberían responder a un nuevo mercado laboral a expandirse partiendo del esperado desarrollo. Con el Magisterio de Nivel Terciario se instala en el ámbito educativo el espíritu del desarrollismo con sus esperanzas de progreso indefinido que, a través de la educación lograría el cambio social esperable. Es el tiempo de la teoría del Capital Humano, la Pedagogía por Objetivos y el auge de la Planificación Nacional. Un fuerte tinte economicista se apodera del discurso pedagógico (Guevara, s/fecha).

En los aspectos formales se continúan ciertas prácticas de disciplinamiento jerárquico, en el sentido de Foucault, como el control de horarios, asistencia, pautas

de comportamiento, prohibiciones, exámenes y currículum cerrado entre otros. La cantidad de asignaturas anuales es exagerada habida cuenta que no existía ninguna carrera universitaria con semejante cantidad de disciplinas a estudiar en cada año. Desde sus comienzos esta instancia de educación superior se vio limitada por cuestiones académicas como éstas. El afán por conseguir el cumplimiento de las normas descuidó la profundidad en los contenidos disciplinares ya que los propios docentes, al ver que sus alumnos no alcanzaban a responder a las exigencias de un Plan de Estudios exigente optaban por ‘secundarizar’ los contenidos y en lugar de utilizar las fuentes propias de cada disciplina se conformaron con manuales generales de pedagogía, de didáctica, de psicología, de sociología, o de técnicas de grupos, sin poner en manos de los alumnos los autores que promueven el pensamiento disciplinar o haciéndolo anárquica y fragmentariamente con un significativo desprecio por la cita bibliográfica.

Es importante preguntarse, considera Davini (2001), cuáles son los ámbitos institucionales que ‘forman’ a los docentes, en cuanto ambientes de modelación de las prácticas y del pensamiento, de instrumentación de estrategias de acción técnico-profesionales y de desarrollo de las formas de interacción socio- profesionales.

Según esta autora, si se adoptase una visión restringida se atribuiría a los institutos de formación docente y universidades el papel o espacio de la formación y a las instituciones de desempeño laboral -en nuestro caso, las escuelas- el papel de campo de aplicación de los conocimientos aprendidos. Sin embargo, esta división de tareas es abstracta y falaz ya que el ambiente organizacional y pedagógico de las escuelas en las que se desempeñan los graduados tiene un peso decisivo en la conformación de las prácticas docentes, y por tanto de las representaciones sociales de éstos. Ampliando la visión es posible identificar dos fases y ámbitos principales de formación de los docentes: la preparación inicial o de grado en el ámbito de los institutos o universidades, conforme a planes de estudio; y la socialización profesional, que se desarrolla en el espacio institucional de la escuela, en los puestos de trabajo docente en los que, finalmente, el docente aprende las ‘reglas del oficio’. Es importante destacar que estas fases son las principales pero no las únicas. Existe aún una fase previa a ambas, que ha sido destacada por diversos estudios, ella se refiere a la biografía escolar de los estudiantes, como producto de la trayectoria anterior a su ingreso a las instituciones de formación inicial, a través de su experiencia como alumnos. Como productos internalizados a lo largo de su historia escolar, este ‘fondo

de saber' orientaría en buena medida las formas de asumir su propio papel como docentes. Habitualmente se reconoce el peso de la formación previa de estudiante ingresante en cuanto al bagaje o los tipos de conocimientos adquiridos (o sin adquirir, en términos de 'falta') o de habilidades de pensamiento. Pero menos frecuente es la percepción acerca de los 'modelos' de práctica docente -o de representaciones sociales- que el alumno ya trae incorporados en el momento de iniciar sus estudios formales. El peso de estos aprendizajes resultantes del paso por la 'cultura de la escuela' ha sido una cuestión poco abordada por los institutos de formación inicial o de grado y, cuando es tratada, oscila entre la propuesta de cursos de 'nivelación' para abordar las ya mencionadas 'faltas' de conocimientos y la aplicación de algunas encuestas de motivaciones y expectativas ante los estudios o la profesión. Mucho menos frecuentes son los trabajos sistemáticos de desestructuración de los modelos docentes internalizados (Davini, 2001).

Un aspecto central a considerar para poder comprender el tipo de institución que son los Institutos de Educación Superior es el de la formación docente y las tradiciones en la formación de los docentes en la Argentina, para luego analizar el nuevo estatus institucional y socio-educativo que, al menos desde lo formal, adquieren a partir del año 2006⁴³.

En la Argentina la fase preparatoria formal para el ejercicio de la docencia se desarrolla en los institutos de nivel terciario y en las universidades. Dentro de los primeros se distingue un doble circuito: la formación del magisterio para la enseñanza básica y la formación del profesorado para la enseñanza posbásica, pre-secundaria, secundaria básica, secundaria, media o polimodal; encontrándose por ejemplo en la provincia de Buenos Aires los institutos llamados 'normales' -las Escuelas Normales fundadas por el Ministerio de Educación de la Nación en territorios provinciales- y, los llamados 'históricos' -los Institutos Superiores de Formación Docente (ISFD), Institutos Superiores de Formación Técnica (ISFT) y los mixtos: Institutos Superiores de Formación Docente y Técnica (ISFDyT)- es decir, los Institutos Superiores fundados por el sistema educativo provincial. Los institutos no universitarios de formación docente en Argentina fueron fundados con el propósito de brindar a los

⁴³ En el mes de diciembre del año 2006 se sanciona y promulga la Ley de Educación Nacional que introduce no sólo una modificación en la estructura del Sistema Educación Nacional, sino que también sostiene una nueva concepción de Educación Superior y de la instituciones responsables de desarrollarla.

estudiantes un elevado nivel académico y fuerte formación pedagógica como instancia formativa específica de formación de docentes frente a la acción difusa de la universidad en el campo de la formación docente. En su desarrollo posterior varios de estos institutos tuvieron una importante trayectoria, incluyendo en sus cuadros a docentes destacados y ganándose una posición de prestigio por la calidad de sus egresados. Sin embargo, una mirada a esta historia muestra una política 'ausente' en cuanto al impulso y el fortalecimiento de estos institutos de enseñanza pública. Muchos de ellos nunca consiguieron un edificio propio y funcionaron en espacios cedidos transitoriamente, en ambientes 'prestados' por escuelas primarias o secundarias en una convivencia no siempre pacífica. Tanto estas indefiniciones como la falta de políticas de desarrollo de estos institutos, unidas a un conflicto histórico no resuelto respecto de las universidades reforzaron los procesos de endogamia institucional. Los efectos de los gobiernos autoritarios llevaron a un proceso de supervivencia y aislamiento institucionales, en los que la endogamia funcionó como capa protectora generando puntos enquistados de difícil remoción. Desde el punto de vista de la organización de los estudios, los institutos funcionan con un sistema que guarda isomorfismo con la escuela media: la asistencia diaria a clase con inscripción por curso lectivo y no por materia o actividad, en bloques de horarios de tipo mosaico en la distribución de disciplinas, con débil desarrollo de los centros de estudiantes, entre otras características. Con independencia de cualquier juicio de valor sobre estas formas de organización escolar, lo cierto es que no viabilizan el desarrollo de experiencias educativas más flexibles o alternativas respecto de las correspondientes a la escuela media. De esta forma, cabe inferir que la formación docente brindada representa mucho más una continuidad que una ruptura respecto de la biografía escolar previa de los estudiantes (Davini, 2001).

La revisión de los planes de estudio muestra también un isomorfismo con los contenidos que se espera enseñar en la escuela media, en lugar de un recorte disciplinario, interdisciplinario o problematizador de temáticas actualizadas en los respectivos campos de estudio, según lo planteado por Cecilia Braslavsky y Alejandra Birgin (1992). A su vez, los estudiantes manifiestan haber elegido los estudios en el profesorado y no en la universidad, entre otras cosas, por encontrar difícil asumir una carrera larga y de organización libre, sin horarios pautados y clases 'regulares'. Sin embargo, una comparación entre los motivos de la elección de la

carrera entre estudiantes del profesorado terciario y el de universidades, muestra un perfil más claramente dirigido a la docencia como visión de su trayectoria futura.

Tradiciones y tendencias en la formación docente

En cuanto a la formación docente, Davini (2001) reconoce la presencia de distintas tradiciones. Esta autora entiende por tradiciones en la formación de los docentes a configuraciones de pensamiento y de acción que, construidas históricamente, se mantienen a lo largo del tiempo, en cuanto están institucionalizadas, incorporadas a las prácticas y a la conciencia de los sujetos. Esto es que, más allá del momento histórico que como matriz de origen las acuñó, sobreviven actualmente en la organización, en el currículum, en las prácticas y en los modos de percibir de los sujetos, orientando toda una gama de acciones. Producto de intereses sociales y políticos y de pujas en el interior de los grupos, las diversas tradiciones conviven en el presente expresando acuerdos y desacuerdos, intereses mutuos, conflictos latentes o expresados en debates ‘racionales’. Pero su supervivencia se manifiesta en su forma de persistir en las imágenes sociales de la docencia y en las prácticas escolares. Si bien algunas tradiciones, han sido prototípicas respecto de la formación de docentes para un determinado nivel de enseñanza (maestros de enseñanza básica o profesores), ello no ha impedido que sus postulados centrales estén presentes en la formación para los otros niveles. Junto a ellas, pueden identificarse otras tendencias que no han llegado a consolidarse en tradiciones ni materializarse en formas institucionales y curriculares de formación. Éstas circulan entre los docentes a nivel del discurso, y tienen mucha dificultad para orientar las prácticas, absorbidas por la fuerza de las tradiciones. Las principales tradiciones en la formación docente argentina son la tradición normalizadora-disciplinadora, la tradición académica y la tradición eficientista⁴⁴ (Davini, 2001).

La primera es la tradición normalizadora-disciplinadora que se centra en la formación ‘del buen maestro’. Si bien siempre hubo personas dedicadas a las tareas de enseñar, el origen histórico de los programas de formación de los docentes está unido a la conformación y el desarrollo de los sistemas educativos modernos. La

⁴⁴ Consideramos que el desarrollo de las tradiciones y tendencias en la formación docente, si bien no es el tema central de la Tesis, es necesario porque ayuda a comprender que no solo los procesos socio-políticos y socio-educativos que fueron configurando a los Institutos de Educación Superior sino también los procesos pedagógico-didácticos.

organización de la escuela de masas, coherente y necesaria para la consolidación de las naciones modernas y de los proyectos político-económicos y sociales de sus dirigentes, requirió de la preparación de personal idóneo que condujese la acción escolar. En la Argentina, el Estado fue el encargado de crear las condiciones de 'homogeneidad' para que la sociedad civil se conformase. Asumiendo la posición de 'Estado-educador', actuó en función del proyecto y bajo la conducción de las élites agrarias y urbana responsables de la integración económica del país al capitalismo, a través de la agroexportación, según estudios de Halperín Donghi, de Adriana Puiggrós y Cecilia Braslavsky, citados por Danivi (2001). En este marco, la conformación del sistema educativo y la preparación de sus articuladores -los docentes- representaron instrumentos privilegiados. El proyecto educativo liberal se centró, así, en la formación del 'ciudadano' con misión de neto corte civilizador, no sólo respecto de la 'barbarie' autóctona sino también de la presencia de trabajadores inmigrantes extranjeros. La empresa educativa se orientó, desde entonces, mucho más hacia el disciplinamiento de la conducta y la homogeneización ideológica de grandes masas poblacionales que a la formación de habilidades o al desarrollo del pensamiento o del conocimiento (Davini, 2001).

Una investigación de Andrea Alliaud (1993) muestra que, si bien se insistió en la imagen del docente como difusor de la cultura, cabe destacar que esta 'cultura' se definió por inculcación de formas de comportamiento y por el conocimiento mínimo básico, susceptible de ser enseñado y considerado 'útil' para las grandes mayorías. En general, este saber ha estado expresado en forma de normas universalistas, fórmulas, valores y principios requeridos para actuar en el nuevo 'orden' (Alliaud, 1993). Al mismo tiempo, el maestro era el encargado de impulsar y concretar en la comunidad las campañas de salud pública y diversas acciones de control social. La consolidación de tal proyecto tuvo en la filosofía positivista un aliado fundamental a través de las nociones de 'orden y progreso', de laicización de la enseñanza y de organización de un sistema de instrucción pública. La asimilación de ideas extranjeras fue sinónimo de modernización y de distanciamiento de las tradiciones arcaicas, como visión universalista del mundo y sustento ideológico de la nueva nación (Korn, 1980). Aunque la influencia doctrinaria del positivismo es la base de esta tradición, el espiritualismo pedagógico -corriente ideológica que posteriormente polemizó con el positivismo por su visión laicista del mundo-

reforzó los rasgos centrales de la tradición normalizadora, por el papel fundamentalmente moralizador y socializador que le asignaba al docente.

Como continuidad y correlato de la educación familiar, la ocupación docente fue rápidamente definida como femenina, dentro de un discurso tutelar: apoyo, ayuda, segunda madre. Pero, como el modelo de familia tradicional indica, la presencia del hombre se hacía sentir en los últimos grados de la escuela primaria y en los cargos de dirección escolar, dejando todo el resto de la acción a la mujer. En este proceso se desarrollan los orígenes de la docencia argentina como grupo social y ocupacional. A través de la acción del Estado, se diseminan por todo el país las escuelas normales dirigidas a preparar a este personal dentro del nivel de enseñanza media o secundaria. La ubicación de esta formación dentro del nivel medio evidencia que su enfoque sustantivo no se expresaba en la búsqueda de profesionales de alta formación científico-técnica sino en la conformación de una ‘legión de maestros patrioterros, según la expresión de Alliaud (1993). Compenetrados con la misión de construir los cimientos de la nueva nación, con profunda autoestima y valoración social, la docencia adoptó una actitud de entrega personal, que nadie mejor que las mujeres pueden hacer. El aparato de instrucción pública y su ‘peso’ sociocultural delinearon la visión de la educación como proceso de socialización o de endoculturación, transmisor de patrones de comportamiento, pensamiento y valoración, y a la escuela como un hipersistema capaz de consolidar matrices ideológicas sin gran consistencia lógica pero dotadas de una gran carga afectiva (Alliaud, 1993).

Si bien el origen de esta tradición se asentó en una utopía comprometida con un cambio social, su marcado carácter civilizador reforzó la dimensión de inculcación ideológica de un universo cultural que se imponía a los sujetos como el único legítimo y, por lo tanto, negador de los universos culturales exteriores a la escuela. La escuela fue, así, concebida como el ámbito del saber, restringiéndose a sus espacios la noción de cultura. De este modo, se implantaba socialmente la visión de la función docente como factor de disciplinamiento para la formación del carácter a través de toda una gama de premios y castigos -tangibles o simbólicos- como base de comportamiento socio-profesional. Esta tradición no se restringe solamente a ‘normalizar’ el comportamiento de los ‘niños’ sino que se constituye en mandato social que atraviesa toda la lógica de formación y de trabajo de los docentes. Ella se expresa hasta hoy en el discurso prescriptivo que indica lo que el docente ‘debe ser’, como modelo, como

ejemplo, como símbolo, sobre la trascendencia de su función social, y muchos más ‘dictámenes’ de actuación (Davini, 2001).

La tradición normalizadora-disciplinadora (de los alumnos y de los docentes) sigue presente en la actualidad, tanto en los estilos objetivados de formación inicial como en el desarrollo de los puestos de trabajo y en las imágenes sociales circulantes. Ellos definen la imagen del ‘buen maestro’ cuya permanencia ha contribuido a debilitar las propuestas de desarrollo socio-profesional y laboral de la docencia. Aunque en su origen esta tradición se consolida especialmente en la formación de docentes para la escuela primaria, sus rasgos centrales se extienden a la imagen del ‘buen docente’, con independencia de su actuación en un nivel determinado de enseñanza. Si bien sus rasgos básicos han sido reforzados por procesos sociales de la evolución histórica posterior, pueden identificarse algunos resultados en el presente de esta matriz histórica. Entre estos rasgos se destaca una oferta de formación docente de carácter instrumental, ligada al ‘saber hacer’, al manejo de materiales y rutinas escolares, con débil formación teórica y disciplinaria; predomina una visión utilitarista de la formación: un mínimo saber básico y de técnicas de aula, sin mayor cuestionamiento de sus enfoques, paradigmas e intereses. Posteriores acciones de reforma no han conseguido remover estos puntos enquistados. El pasaje al nivel terciario de la formación del magisterio, ocurrido en 1969 para alcanzar una formación más avanzada. Así se mantuvieron las características del pensamiento normalizador. Éste ha colaborado con la tendencia a manejarse a través de ‘modelos’ a los cuales los sujetos deberían adaptarse dentro del enfoque socializador y disciplinario. Ello ha dificultado perceptualmente la observación y la aceptación de las diferencias o de lo distinto. En tal caso, lo diferente es tratado como el ‘desvío’ del modelo, cuestión muy problemática cuando se trata de la acción escolar que trata con poblaciones socialmente heterogéneas. Ello ha contribuido a fomentar la idea de una ‘escuela ilusoria’, y se consolida una escuela cargada de símbolos abstractos, rituales y rutinas homogeneizadoras. El problema estriba en que la homogeneidad social, cultural e interindividual no existe, y al distanciarse de lo ‘distinto’ se pierde el diálogo de la pedagogía, que supone siempre una relación entre diferentes. La tendencia a ‘modalizar’ la realidad y a manejarse con estereotipos tiene su correlato en concebir al docente como responsable de ser el ejemplo o modelo, impulsando acciones de entrega personal. Ello ha dificultado durante muchas décadas su autopercepción como trabajadores, dentro de un discurso de desinterés material. La utopía civilizadora

emancipadora que fue origen de esta tradición se fue perdiendo a lo largo del tiempo en un país atravesado por luchas políticas y con profundo deterioro de sus instituciones públicas. La progresiva burocratización posterior acabó incentivando la función reproductora de la educación, en detrimento de su función transformadora (Davini, 2001).

La tradición académica busca la formación del docente enseñante. Desde que existen las instituciones escolares y se constituyeron los programas de formación de los docentes ha ido perfilándose nítidamente la tradición académica, que se distingue de la tradición normalizadora-disciplinadora respecto de dos cuestiones básicas: lo esencial en la formación y acción de los docentes es que conozcan sólidamente la materia que enseñan y, la formación pedagógica es débil, superficial e innecesaria y aun obstaculiza la formación de los docentes (Davini, 2001).

En Argentina, esta tradición tiene sus orígenes también en la enseñanza universitaria que, hasta comienzos de este siglo, tenía el monopolio de la formación de profesores para la enseñanza media y, evidentemente, de los profesores de la universidad. Por entonces, se entabló una batalla por la legitimación de la docencia para el nivel medio entre los universitarios y los profesores graduados de institutos terciarios, fundados a partir del Instituto Nacional del Profesorado Secundario. Esta puja, tal como muestra David Pinkasz (1992), responde a un conflicto de poder, resultante de la expansión cuantitativa de la escuela media y, por ende, del acceso de la clase media a niveles más altos de enseñanza.

La tradición académica, como producto de la racionalidad positivista en la que se funda, continúa sosteniendo una desvalorización del conocimiento pedagógico y la creencia en la neutralidad de la ciencia. De hecho, el conocimiento pedagógico -por someterse durante décadas a dicha racionalidad- se ha ido constituyendo mucho más como un cúmulo de teorías aisladas, con baja producción en la constitución de su objeto. Al mismo tiempo, la escasa autonomía de la producción intelectual en educación respecto del poder político -sea para cuestionarlo, sea para servirlo- ha colaborado con la debilidad del debate pedagógico, llegando incluso a silenciarlo, según investigaciones de Norma Paviglianitti (1991). De esta forma, se acaba relegando la cuestión pedagógica a la resolución de problemas instrumentales en el aula -demandada por las instancias de gobierno para la ejecución de las reformas- o de arreglos metodológicos a problemas que, muchas veces, ocultan determinaciones políticas o sociales.

La tradición académica ha tenido un rebrote en nuestro medio en los últimos tiempos alrededor del debate sobre el vaciamiento de contenidos de la escuela, sobre un atraso relativo en cuanto a los saberes “socialmente significativos” que deberían incorporarse a aquélla. Con ello, tal enfoque ha ido avanzando paulatinamente hacia la búsqueda de un discurso hegemónico para la formación de los docentes de todos los niveles y no solamente para la escuela media (Davini, 2001).

En la década de 1980, este discurso vino de la mano de los proyectos democratizadores de la escuela que había sido atravesada hasta su ‘capilaridad’, en términos de Guillermo O’Donnell (1982a), por los regímenes burocrático-autoritarios. Las dictaduras en la Argentina, y en especial la instaurada partir de 1976, sometieron a la escuela y a la formación de los docentes a una suerte de oscurantismo a través del control ideológico y de las fuentes de conocimiento. Es evidente que enseñar contenidos constituye un componente importante de la labor docente. Sea cual fuere su organización en el currículum escolar (disciplinaria, temática, interdisciplinaria, práctica, por problemas, entre otros), los docentes deberían dominar los contenidos que enseñan.

Hoy la tradición académica circula no sólo en el discurso de los especialistas; ha sido incorporada en el discurso docente y de la sociedad, creando la ‘opinión pública’ mediante los medios de comunicación masiva y mostrando las ‘incompetencias’ de la escuela y, por ende, de los docentes. La difusión de conocimientos, aceptados como legítimos por la dirigencia y las corporaciones de expertos, arroja nuevos problemas para la formación de los docentes. El más inmediato se refiere a la brecha que existe entre el proceso de producción y de reproducción del saber, lo que lleva a que el docente se coloque en el segundo término. Ello implicaría que debería absorber el conocimiento generado por los expertos durante su formación inicial -generalmente en cursos de breve duración- y reproducirlo en la escuela, en el ejercicio de la enseñanza. A pesar de que la tradición académica desestima el problema pedagógico, la posición de reproductor de saberes generados por otros y con enfoques que se le imponen por su ‘opacidad’ o por la legitimación de haber sido producidos por expertos, tienen consecuencias pedagógicas importantes. Más allá de ello, existe el conocimiento del sentido común, el emergente de las particularidades de los contextos sociales y culturales, de la experiencia de los alumnos y de los docentes. Estas cuestiones aparecen intocadas en el enfoque de la tradición académica. La escuela no es sólo el espacio de la instrucción, y los docentes son

portadores de supuestos que merecen ser considerados en el ámbito de la formación inicial y en servicio (Davini, 2001).

Por su parte la tradición eficientista busca formar al docente técnico. La década de 1960 trajo la instauración de una nueva tradición que es la que ha producido mayor número de reformas en el sistema educativo y, por lo tanto, en la formación de los docentes, colocando a la escuela al servicio del ‘despegue’ económico. Esta tradición se acuñó al amparo de la ideología desarrollista, la cual postula la necesidad de llegar a la sociedad industrial ‘moderna’ superando el estadio de subdesarrollo propio de las sociedades ‘tradicionales’. A partir de ello, se prevé un estadio de despegue, otro de ‘impulso hacia la madurez’ y, finalmente, una etapa de alto consumo de masas. En esta evolución se anticipa que la etapa de despegue no se alcanzará sino bajo la conducción de las sociedades avanzadas. Esta visión opone lo tradicional y lo moderno y la consecuente necesidad de transitar de un polo al otro, lo cual se concibe como un progreso ineludible y/o determinista, pero que requiere estar acompañado por la extensión de la educación como apoyo a la difusión de medidas modernizantes o para vencer ‘resistencias culturales’ al cambio. Por lo tanto, se considera a la escuela como un instrumento para apoyar el logro de productos del nuevo orden social. Evaluada como atrasada e ineficiente, las acciones de reforma llevaron a la escuela y a la enseñanza los enfoques tayloristas que habían dado éxito en la productividad industrial. Con ello, se introdujo la ‘división del trabajo escolar’, separando a los planificadores, los evaluadores, los supervisores, los orientadores educacionales y muchas otras categorías, y la función del docente quedó relegada a la de ejecutor de la enseñanza. Por primera vez aparece la organización del currículum como proyecto educativo elaborado por ‘otros’, esto es, constituyéndose en un objeto de control social⁴⁵. Se trataba, entonces, de tecnificar la enseñanza sobre la base de esta racionalidad, con economía de esfuerzos y eficiencia en el proceso y en los productos. En función de este modelo, el profesor es visto esencialmente como un técnico. Su labor consistiría en ‘bajar a la práctica’, de manera simplificada, el currículum prescripto alrededor de objetivos de conducta y medición de rendimientos (Davini, 2001).

⁴⁵ Véanse en esta línea los trabajos de Tyler (1970); Taba (1974); Bloom (1971); Mager (1970); Popham y Baker (1972). Autores como Gimeno (1982); Apple (1986); Díaz Barriga (1984), entre otros, han realizado un importante análisis crítico de esta tradición.

La expansión de esta tradición se puede ejemplificar con los cambios que se operan en la formación de maestros para la escolaridad básica la que es asumida por nivel superior terciario no universitario, con el propósito de ‘profesionalizar’ sus estudios. Cualquier intención de sus gestores por elevar la formación intelectual, pedagógica y cultural del magisterio quedó absorbida por la lógica tecnicista. El mismo enfoque se extendió hacia la formación de docentes para los otros niveles de escolaridad, desde el nivel inicial hasta el de la escuela media, tanto en la formación de grado como en la capacitación en servicio de los graduados en actividad. Llevada esta lógica a la escuela, el éxito o el fracaso escolar encontró justificaciones en la ideología de las ‘aptitudes naturales’ susceptibles de ser medidas por baterías de tests psicológicos. Tal enfoque sustentó buena parte de la formación inicial de los docentes, con la profusión de gabinetes psicopedagógicos en las escuelas y la creación de ‘grados de recuperación’. Durante la expansión de la tradición eficientista se consolidó definitivamente la separación entre la concepción y la ejecución de la enseñanza por un lado, y el sistema de control burocrático sobre la escuela, por otro. Si bien las tradiciones anteriores no se caracterizaron por otorgarle al docente gran autonomía, fue durante la hegemonía de esa tradición cuando el docente fue perdiendo el control de las decisiones en la enseñanza (Davini, 2001).

La tradición eficientista se mantiene tanto en la formación de los docentes como en las prácticas escolares y en los estilos de conducción política. Ello se expresa en la permanencia de la visión instrumental del proceso de enseñanza que circula en los programas y las bibliografías de la formación de grado y en el caudal de tareas administrativas que realizan los docentes en las escuelas⁴⁶ (Mendizaba & Neffa, 1994).

Además de las tradiciones tratadas, que han dado dirección a la historia de la formación docente y las prácticas escolares, concretándose en la organización material de la escuela y los institutos, los planes de estudio, las prácticas curriculares y las imágenes sociales dominantes, existen tendencias competitivas que no han conseguido instaurarse en formas objetivas de formación de grado y en el trabajo docente. Dichas tendencias, sin embargo, circulan en el discurso y en el imaginario de los docentes aunque sin plasmarse en planes concretos de formación. Realizando un análisis desde la lógica de las relaciones de poder, podría decirse que estas tendencias

⁴⁶ Cfr. Informes de investigación IICE/UBA, 1994; informes de investigación PUC/RJ, 1986; Mendizabal, N. y Neffa, J. “Condiciones de trabajo y salud”, Informe de Investigación, 1994, mimeo.

representan proyectos ideológico-pedagógicos de los docentes, como formas de resistencia a los proyectos de dominación de las tradiciones hegemónicas. Se apoyan en las propuestas más emancipadoras, que el pensamiento pedagógico contemporáneo ha construido para la escuela, la enseñanza y la formación de los docentes. Más allá de las diferencias internas, desde la Pedagogía de la Educación para la Democracia de Dewey y Kilpatrick, pasando por los diversos desarrollos de la Escuela Activa, del constructivismo piagetiano y pos-piagetiano, de la crítica anti-autoritaria de Neil y de las líneas de Pedagogía Humanista, hasta los aportes de la Pedagogía Institucional, no han alcanzado a generar programas concretos de formación de grado de los docentes con perfiles curriculares propios. Estas tendencias alternativas han convivido dentro de mensajes y prácticas contradictorios (Davini, 2001).

Sobre la formación de los docentes, en ese contexto, se pueden delinear dos tendencias: la pedagogía crítico-social de los contenidos y la pedagogía hermenéutico-participativa. La primera está centrada en la recuperación de los contenidos significativos en la enseñanza -dentro de un enfoque de crítica social e histórica- como instrumentos para la transformación social. En esta tendencia, el docente es visto como un mediador entre el material formativo (materias) y los alumnos, contextualizando críticamente los contenidos, las prácticas sociales y la enseñanza (Saviani, Libaneo y Mello, en Brasil; Tedesco y Braslavsky, en la Argentina). La segunda se centra en la modificación de las relaciones de poder en la escuela y en el aula, tanto en la revisión crítica de la organización institucional escolar como en los rituales de la clase, las formas y las condiciones de trabajo, los dogmatismos y la estructura internalizada en los docentes como producto de toda una historia de formación. En esta tendencia, se busca que el docente revise críticamente las relaciones sociales en la práctica escolar, el verticalismo, la pasividad, las formas latentes de discriminación. Lo esencial sería modificar las prácticas, de modo que los docentes aprendan a pensar por su propia cuenta como camino a que formen, a su vez, sujetos pensantes, libres y solidarios (Vera, en Chile; Saleme, Batallan y García; Ezcurra, Krotsch y De Lella, en la Argentina; Furlán y Remed; Carrizales y Díaz Barriga, en México; Nosella; en Brasil, entre otros. Cfr. Davini, 2001).

La década de 1990

Ya en la década de 1990 el discurso ha cambiado puede apreciarse el progresivo desplazamiento del eje de la democratización y la paulatina adopción del

discurso administrativo- economicista, fuertemente inspirado en documentos de organismos internacionales y financiadores⁴⁷. Con ello se ha logrado la restauración de los núcleos de la tradición eficientista en propuestas de modernización y control de calidad y de gestión. La tónica estriba en provocar los cambios internos a partir de los sistemas de control, medición y evaluación externos, restaurando el modelo de la ‘caja negra’. Pero es importante destacar que aquella tradición eficientista se originó en un contexto histórico de expansión e industrialización de las economías nacionales y de ampliación de las capas medias de la sociedad. En cambio, la actual opera dentro de políticas de globalización de la economía y las decisiones, así como de restricción del empleo y de creciente pobreza, tanto material como simbólica (Davini, 2001).

La pedagogía crítico-social de los contenidos ha quedado absorbida por acuerdos de actualización de los contenidos de los documentos curriculares, recuperando los rasgos de la tradición académica, articulados con procesos de evaluación del rendimiento escolar en las distintas disciplinas. El impacto más fuerte ha sido destacar la incompetencia de la escuela y, por ende, de los docentes, para lograr resultados de aprendizaje. Entretanto, la pedagogía hermenéutico-participativa ha desaparecido de la agenda educativa, a lo largo de un proceso de reforma del sistema educativo (Davini, 2001).

Las tradiciones en formación docente en Argentina tratadas hasta aquí, como productos históricos y como matrices de pensamiento y de acción, construyen imágenes sociales que permanecen en la práctica y se renuevan periódicamente en sus discursos y en acciones de política educativa. Las nuevas reformas, de una forma u otra, reactualizan estos núcleos generadores. Cada una de ellas responde a distintos proyectos sociales, a luchas políticas y a grupos de interés. Sin embargo, más allá de su aparente oposición en la práctica se fusionan, pues responden a matrices compartidas. Discutir una u otra es un ejercicio útil, pero puede llevarnos a ocultar las bases que las unen (Davini, 2001).

En primer término, todas sustentan un discurso prescriptivo acerca de lo que el docente ‘debe ser’: ejemplo moral, modelo, difusor de conocimientos, instructor, técnico, disciplinador. De esta forma, en función del deber- ser- normativo se ha

⁴⁷ Véase el *dossier* “Educación para todos” en Finanzas y desarrollo, publicación del Fondo Monetario Internacional y del Banco Mundial, Vol. 27, N° 1, 1991, así como el documento de CEPAL/ UNESCO “Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad”, Naciones Unidas, Santiago de Chile, 1992, en: Cfr. Davini, Op. cit. 2001, p.47.

imposibilitado la visión de un enfoque integral, que permita entender lo que el docente efectivamente ‘es’, de los desafíos que enfrenta, de las condiciones de su práctica, de la naturaleza íntima del trabajo pedagógico. Constituidas sus imágenes a través de la evolución del sistema educativo y de los proyectos políticos de la dirigencia, se ha destacado mucho más su papel como funcionario del Estado que como educador, profesional o pedagogo. El discurso pedagógico más avanzado le planteó al educador la importancia de evitar la relación autoritaria en la educación. Sin embargo, su frágil posición en el sistema y en la construcción histórica de su identidad ha confirmado mandatos de esta tradición social. El otro rasgo compartido por estas tradiciones consiste en una suerte de epistemología espontánea, resultante de la ideología de la modernidad y del positivismo, centrada en la noción de neutralidad de la escuela y del conocimiento, y en la ilusión del progreso. Ella se expresa en el objetivismo, en la certeza metódica, en la razón instrumental del conocimiento útil para tal progreso, en la visión homogénea y homogeneizadora de la realidad, de fuerte peso etnocéntrico. Esta concepción empírica y homogeneizante elimina ‘simbólicamente’ los sujetos concretos y su diversidad cultural, que es la base de la construcción pedagógica. En lugar de constituirse en un encuentro de sujetos en un acto pedagógico, las propuestas que emergen de estas tradiciones se constituyen en ‘pedagogías disciplinadoras’. Pero tal vez este contexto, que declaró la defunción de las utopías y de las grandes teorías macro-explicativas, colabore en recuperar la visión de las diferencias, superando la concepción homogeneizante y disciplinadora de las instituciones (Davini, 2001).

Sin embargo, las relaciones de poder y la formación de proyectos sociales no son procesos ni resultados unidireccionales, por el contrario, suponen una relación recíproca donde los diversos actores tienen algo que definir. Si bien, desde hace algún tiempo, considera Davini (2002), la reflexión pedagógica y la investigación en educación han tendido a considerar la formación de los docentes como un proceso complejo y de larga duración (Zeichner, 1980; Terhart, 1987; Marcelo García, 1999; entre otros) o, como un proceso de formación social (Popkewitz, 1990; Contreras Domingo, 1987).

Tomados en conjunto, los autores incluyen en el proceso de formación a la educación deliberada, sistemática, formalizada e institucionalizada de formación inicial que se lleva a cabo en organizaciones específicas (universidades, escuelas normales, institutos del profesorado), a las acciones formalizadas e institucionalizadas de capacitación y perfeccionamiento del personal en servicio, e involucran la

adquisición de pautas de actuación en los contextos de la práctica, que rebasan ampliamente los contenidos y competencias consignados oficial y explícitamente. La formación inicial o formal que se imparte en instituciones específicas se desarrolla mediante dispositivos curriculares deliberadamente estructurados, como los planes de estudios, los programas elaborados por los profesores y las estrategias organizadas que se despliegan en la concreción de la enseñanza, sea para el aprendizaje durante las primeras experiencias de la práctica docente en contextos escolares específicos (Davini, 2002).

Primera década del siglo XXI

Ahora bien, finalizada la primera década del siglo XXI es necesario tanto en el campo socioeducativo, como en el sociopolítico y cultural, detenerse a reflexionar acerca de qué es ser docente, qué espera la sociedad de él, cuál es su rol en relación con el conocimiento, tanto en su dimensión de producción (investigación), como en su dimensión de transposición didáctica (comunicación). Algunas preguntas que resuenan en estos escenarios están vinculadas con la formación docente, tanto en sus fases iniciales como continuas, así como aquellas vinculadas a los conocimientos, competencias, habilidades y destrezas requeridos al docente y que pueden, o no, definirlo como tal: ¿Cómo se forma un docente? ¿Dónde se forma un docente? ¿Con quién/es se forma un docente? ¿Cuándo se forma un docente? ¿Qué necesitan saber los docentes para poder enseñar? Estas preguntas, como ya se vio, pueden ser abordadas desde distintas perspectivas y paradigmas. Sin embargo aún puede avanzarse más en el análisis recurriendo a ciertas corrientes teóricas que, por lo menos en las últimas cinco décadas sentaron las bases para pensar la problemática de la enseñanza.

Señala Edith Litwin (2008) que tres fueron estas corrientes teóricas. En primer lugar la que pone el acento en la planificación o en pensar la clase anticipadamente. El oficio de enseñar se construyó sobre el lema de entender la didáctica como el estudio que tenía por objeto el proceso de enseñanza- aprendizaje sin reconocer que se podía enseñar y no aprender, o enseñar y aprender mal. Al centrarse en el binomio ‘enseñanza- aprendizaje’ propone una definición de la tarea docente cimentada en el correlato teoría-práctica, donde esta última es concebida simplemente como aplicación de la teoría. La segunda corriente, desplaza el énfasis en la planificación por la reflexión *a posteriori* de la clase, poniéndolo en el docente reflexivo en torno a la

práctica. A partir de las derivaciones de la psicología cognitiva, se centra en la reflexión sobre la clase acontecida y en el análisis del valor de esta reflexión desde una perspectiva crítica en comunidades de práctica. En tercer lugar, se desarrolla una corriente teórica que coloca el acento en el estudio de la clase en su transcurrir, en las acciones rápidas y espontáneas o la toma de decisiones de los docentes cuando una pregunta, una intervención o cualquier acontecimiento imprevisto corta el discurso o la actividad planeada para el estudiante. Las narraciones de los docentes, sus intuiciones, la sabiduría práctica, las acciones espontáneas y las que repetirían aun en circunstancias cambiantes, constituyen un nuevo marco de pensamiento para el estudio de las prácticas docentes, es decir, el papel de lo espontáneo, de las intuiciones y la conformación de una sabiduría práctica. Estas tres corrientes teóricas generaron diferentes posturas para la formación docente (Litwin, 2008).

Otro camino para acceder a ciertas respuestas, puede ser recorrer los planteos que se realizan desde las pedagogías y la didáctica de la formación docente, haciendo hincapié en la enunciación y enumeración de una pluralidad de estrategias de intervención durante la formación inicial y/o durante la formación permanente. Entre estas estrategias se pueden mencionar: estudio de casos, estudios de incidente crítico, módulos, materiales escritos, videocintas, grabaciones, estudios o trabajos dirigidos al ambiente exterior, conferencias, entrevistas públicas, mesas redondas, reconstrucción de la propia biografía, grupos de estudios y reflexión, tutorías, pasantías, grupos de elaboración de proyectos, seminarios, aprendizaje/ reflexión sobre la tarea, participación en proyectos de investigación, entre otras (Davini, 2001; Perlo, 1998).

Otra opción es considerar como punto de partida para pensar la formación docente qué es necesario para ser docente. En este sentido Phillip Jackson (2002) dirá que cinco cosas son necesarias: ser justo en el trato, dominar la disciplina, estimular, premiar o corregir, reconocer errores y corregir a tiempo. Por su parte, Litwin (2008) dirá que las buenas prácticas del oficio de enseñar suceden cuando subyacen a ellas buenas intenciones, buenas razones y, substantivamente, el cuidado por atender la epistemología del campo en cuestión.

Por nuestra parte proponemos, para pensar la formación docente, privilegiar el análisis de la relación entre el saber epistemológico y el saber experiencial docente (de base empírica con el que cuenta el ingresante a la formación docente), cuya síntesis dialéctica integradora constituirá la praxis docente, siendo la formación docente el

tiempo-espacio para el aprendizaje de su realización como modalidad de ejercicio de la docencia. Para esto es importante diferenciar para luego relacionar en una síntesis superadora ambos tipos de saberes. El primero de los saberes incluye el saber pedagógico/ didáctico y disciplinar en tanto contenidos o ciertas formas culturales a enseñar. El segundo es el que opera como saber implícito durante la formación inicial y que, en general, continua actuando de diversas formas durante al ejercicio del oficio-profesión docente, incluyendo además aquel bagaje de conocimiento que va adquiriendo el docente ya no sólo como producto de su propia experiencia, sino también con la incorporación de la experiencia de los otros docentes con los que interactúa. El primero de los saberes incluye el saber pedagógico/ didáctico y disciplinar en tanto contenidos o ciertas formas culturales a enseñar. El segundo es el que opera como saber implícito durante la formación inicial y que, en general, continua actuando de diversas formas durante al ejercicio del oficio- profesión docente, incluyendo además aquel bagaje de conocimiento que va adquiriendo el docente ya no sólo como producto de su propia experiencia, sino también con la incorporación de la experiencia de los otros docentes con los que interactúa (Ricci, 2010).

Ahora bien, retomando la pregunta ¿qué saberes son necesarios para poder enseñar?, si se considera que en la enseñanza no todo es reproducción, que hay intersticios para la recreación y creación por parte del docente, entonces podemos responder que la enseñanza integra, porque exige, diferentes tipos de saberes por parte del docente: saberes experienciales y saberes epistémicos. Mientras que los primeros están constituidos por un fondo de saber en el que se imbrican la experiencia escolar del docente como alumno, del docente como docente y la del docente con otros docentes; los segundos están constituidos por conocimientos filosóficos y científicos.

En este mismo sentido Maurice Tardif, Cintia Lassard y Leslie Lahaye (1991) señalan que la práctica docente integra diferente tipos de saberes, los saberes de las disciplinas, los saberes curriculares, los saberes profesionales (comprendiendo las ciencias de la educación y de la pedagogía) y los saberes de la experiencia. Estos autores consideran que los docentes mantienen diferentes tipos de relación con estos saberes.

En cuanto a la relación con los saberes de las disciplinas, curriculares y de formación profesional, los docentes mantienen una relación de exterioridad: los

reciben determinados en sus contenidos y forma, no producen el conocimiento que son

llamados a reproducir, por lo tanto estos saberes no les pertenecen, ni son definidos y ni seleccionados por ellos. En esta situación los docentes se tornan meros transmisores o ejecutores de saberes producidos por los especialistas, estableciéndose con éstos una relación de alienación (Gimeno Sacristán, 1990, p.6).

Con respecto a esto y, sin desconocer que hay una no-participación del docente en la producción este tipo de conocimiento, tanto en la formación docente de grado como a lo largo de la práctica de la enseñanza, el desafío para los formadores de formadores, así como para el docente mismo, es, en cierto sentido, revertir esa relación de exterioridad tendiendo a que se establezca una relación de tensión entre reproducción - recreación del conocimiento en el aula (Chevallard, 1998, transposición didáctica-vigilancia epistemológica; Pérez Gómez, 1994, reproducción-reconstrucción crítica).

En cuanto a los saberes de la experiencia, Tardif, Lassard & Lahaye (1991) consideran que el docente mantiene una 'relación de interioridad'. Estos saberes implícitos en la práctica docente son construidos y apropiados a lo largo de su trayectoria profesional y personal, resultado de su experiencia, reflexión y experimentación; son los saberes que se originan en la práctica, que se integran a ésta, que la constituyen y que son convalidados por ésta. Estos saberes son también el resultado de un trabajo realizado no en forma aislada en el interior de las instituciones escolares, sino que son el resultado de la interacción con otros docentes, con especialistas, con el alumnado y con sus familias. Se trata, por lo tanto, de un proceso colectivo de elaboración, de reflexión, aunque articulado desde lo individual. (Salgueiro, 1998).

Sin embargo, consideramos que el saber experiencial al estar constituido además por la propia biografía escolar, va conformando en el docente ciertas representaciones sociales (Moscovici, 1986) que, además de sus dimensiones ontogenética (construcción individual) y sociogenética (construcción sociohistórica), al tener una dimensión microgenética (actuación del sujeto en el mundo en función de esas representaciones sociales construidas), adquiere un carácter de cierta exterioridad.

Por lo tanto y, retomando la pregunta ¿qué necesitan saber los docentes para poder enseñar?, en términos Jackson (2002), podríamos responder que, el conocimiento exigido para enseñar apela en gran medida al sentido 'escolar' (el cual

es una subdivisión del sentido común, 1), así como que le exige poder responder a los requerimientos epistémicos de la enseñanza, es decir que el docente domine el material que va a enseñar (disciplinar) relacionándolo con su conocimiento de cómo enseñar ese material (conocimiento pedagógico). En nuestros términos diremos que el docente necesita adquirir y desarrollar la capacidad de conocer y reconocer ambos tipos de saberes como sustento de su previsión - intervención didáctica en el ámbito del aula, en tanto grupo- clase en un determinado contexto, lo que se irá constituyendo en praxis pedagógica (Jackson, 2002).

Si la síntesis dialógica y dialéctica de los saberes experienciales y los saberes epistémicos son necesarios para enseñar, ahora cabe preguntarse ¿dónde y cuándo los adquiere el docente?

Una primera respuesta es que, una buena parte de los saberes experienciales los trae de su vida escolar y que otra buena parte los adquirirá a partir de su inserción y ejercicio profesional. Con respecto a los saberes disciplinares y pedagógico, buena parte los adquirirá durante la formación inicial o de grado y, otra parte, durante el ejercicio profesional.

Ahora bien, esto ¿es realmente así? ¿El proceso y los ámbitos formativos responden a una lógica de secuencia temporal lineal o, se entrecruzan los momentos y los ámbitos formativos a lo largo de su vida personal y profesional?

De alguna manera Davini (2001) explica esta lógica lineal de pensar la formación docente, al describir cómo se van conformando las prácticas docentes. El ámbito escolar, sostiene la autora, ejerce su poder socializador desde mucho antes que el docente ingrese en su trabajo: su incidencia se retrotrae a la escolarización temprana que, como ‘fondo de saber’, el estudiante trae internalizada. Las prácticas ‘depuradas o científicas’ a las que adhirió el estudiante pronto se olvidan en el trabajo; ciertas ‘ideas conservadoras’ que aparecen con claridad al comienzo de la carrera (producto de la biografía escolar del estudiante), retroceden durante el curso, ceden posiciones más liberales y, tras los primeros contactos con la práctica, se imponen de nuevo rápidamente. Entonces, frente al poder de la biografía escolar y de la socialización laboral en el terreno de la práctica, la fase de educación formal de los estudiantes representaría, en fórmula extrema un episodio de débiles consecuencias. Ante las inseguridades de la situación compleja de trabajo y del contacto con otros colegas, superiores y alumnos, el joven graduado regresaría a ese fondo de saber que conformó en su paso por la cultura de las escuela (Davini, 2001).

Por nuestra parte consideramos que, no se puede ‘homogeneizar’ esta lógica a todos los estudiantes en formación. Así mismo, tampoco puede ‘generalizarse’ la secuencia formación inicial → graduación → primer trabajo → carrera docente. En algunos casos, entonces, habrá continuidades entre los procesos formativos, como en los roles ‘experto’-‘aprendiz: los Profesores formadores como ‘expertos’, serán reemplazados por el docente y por el directivo, en tanto que el ‘aprendiz- estudiante’ será reemplazado sin solución de continuidad por el ‘aprendiz-recién recibido’. En otros casos las lógicas formativas, los ámbitos y los roles se superpondrán, incluso de manera contradictoria, ya no solo fuera sino al interior de los propios sujetos en formación. En ambos casos y, en todos los casos, ¿cómo promover una cierta sinergia formativa para - en la enseñanza imbricando el *curriculum* prescrito para la formación docente con el *curriculum* real? (Ricci, 2010).

Asimismo, entendemos que la formación docente se realiza cuando la praxis es el eje de la formación. En este sentido, Gabriela Diker y Flavia Terigi (2005) plantean que el criterio estratégico principal para un proceso de transformación de la formación docente es la definición y operacionalización de la práctica como eje de la formación. En principio, continúan las autoras, no debe concebirse a la práctica simplemente como la acción docente dentro del aula, y menos aún reducirla al proceso de enseñanza. Este concepto excede la tarea docente, es posible no “pisar el aula” y estar, sin embargo, trabajando sobre la práctica, así como es posible lanzarse a multiplicar las ‘visitas al aula’ sin que esto garantice un trabajo sobre las prácticas. Tampoco debe entenderse ‘práctica’ por oposición a ‘teoría’, ya que esta resulta impensable al margen de la teoría: cuando ‘práctica’ equivale a ‘realidad educativa’, parece obvio que conocerla, analizarla y comprenderla implica el recurso a teorizaciones disponibles en los campos científico- pedagógico y la apelación a la investigación pedagógica en el sentido más estricto del término. Cuando ‘práctica’ equivale a ‘tarea docente’, parece también obvio que esta tarea no se construye en un mero hacer sino en el interjuego con los recursos formativos que suministran diversas disciplinas.

Considerar a la práctica como eje de la formación, significa considerarla como equivalente a ‘realidad educativa’ y como equivalente a ‘tarea docente’.

Hasta acá queda justificada tanto la necesidad como el uso que la formación docente asigna al saber epistémico y la organización de los tiempos y espacios institucionales que estructuran hoy tanto a la formación docente, como a las

instituciones formadoras. Ahora bien, cuándo, cómo, dónde, si se abordan, se trabajan los saberes experienciales que subyacen y condicionan las prácticas en su doble dimensión de realidad educativa como de tarea docente. Es, entiendo en los movimientos sinérgicos entre saber epistémico-saber experiencial, entre realidad educativa-tarea docente, donde debe situarse tanto la formación inicial como la formación *en-para* la inserción profesional. Si se empieza a pensar así a la formación, habrá que pensar, entonces, otras formas de concebir a las instituciones formadoras, sean del nivel universitario o del nivel superior no universitario, desde un formato isomórfico a estos movimientos sinérgicos (Ricci, 2010).

Sin embargo, este planteo sería incompleto si no se considera que, además de los distintos tipos de saberes, el ejercicio de la docencia requiere de la formación en actitudes: por un lado de aquellas actitudes vinculadas con los valores inherentes al rol de enseñante y de educador y; por otro lado de la formación en lo suele denominarse una actitud investigativa (Ricci, 2013).

Con respecto a la actitud investigativa, considero que es un punto de intersección tanto del oficio de enseñar como del oficio de investigar, en los términos en que fueron desarrollados en la Primera parte de la tesis, según los planteos de Elena Achilli (2001).

La actitud investigativa, necesaria tanto para el desarrollo de prácticas de enseñanza como para el desarrollo de prácticas investigativas, la conceptualizamos como la capacidad y disposición de extrañamiento, de desnaturalización, de toma de distancia-compromiso cognitivo y afectivo que todo docente debe poder realizar y manifestar en la cotidianidad áulica e institucional, con el fin de producir procesos metacognitivos sobre sus propias prácticas, percepciones, concepciones, sentimientos en el quehacer pedagógico-didáctico, y en relación con todas aquellas prácticas que constituyen la urdiembre y trama subjetiva, institucional, contextual. El desarrollo de la actitud investigativa, no sólo debería promoverse durante la formación docente inicial mediante el trabajo con los saberes epistemológicos y los procesos de de-construcción/construcción de los saberes experienciales, sino también con la inclusión de los estudiantes en investigaciones durante su formación inicial constituye en una estrategia didáctica que, articulada con otras estrategias específicas de la Pedagogía de la formación pueden generar dispositivos pedagógicos altamente formativos (Ricci, 2014).

La investigación durante la formación inicial como estrategia formativa, no sólo para la adquisición de saberes disciplinares y saberes propios de la metodología de la investigación, sino también para el desarrollo de la actitud investigativa, puede ser pensada como una trama de estrategias integradas y subordinadas en función de una lógica pedagógica global articulada con otras estrategias específicas de la Pedagogía de la formación tales como, estudio de casos, estudio de incidentes críticos, módulos con bibliografía y guías de estudio, reconstrucción de la propia biografía escolar, participación en conferencias y en congresos, en entrevistas públicas, en mesas redonda, pasantías, tutorías, grupos de estudio y reflexión, seminarios, estudios o trabajos dirigidos al ambiente exterior, entre otras, puede generar dispositivos de formación docente más potentes e integrados ((Davini, 2001; Ricci, 2014).

Sintetizando, la participación en investigaciones además de promover el desarrollo de la ya mencionada la actitud investigativa, permite a los estudiantes reconocer las diferencias entre prácticas de enseñanza y prácticas investigativas: es entonces que, podemos afirmar que la investigación en educación como estrategia didáctica aporta a los estudiantes no sólo contenidos, competencias, habilidades y destrezas vinculadas a la enseñanza y a la investigación, sino que también que les brinda la posibilidad de realizar ejercicios de extrañamiento, desnaturalización, toma de distancia-compromiso cognitivo y afectivo junto a sus pares y docentes formadores en relación con las prácticas áulicas e institucionales: Asimismo estos mismos procesos poder realizarlos sobre sus propias prácticas, percepciones, concepciones, sentimientos que el quehacer pedagógico-didáctico les provoca, en ambos casos con el fin de develarlos, conocerlos y transformarlos (Ricci, 2014).

Ahora bien, la formación docente no puede reducirse sólo a la formación inicial, sino que incluye también el desarrollo profesional docente. Por su parte, Molinari & Ruiz (2009) consideran que,

el concepto de desarrollo profesional docente, como tendencia dominante de las últimas décadas, trata de superar la escisión entre la formación inicial y continua, expresándose como un proceso dinámico y evolutivo de la profesión y función docente que comienza y atraviesa la misma formación, justamente la idea de desarrollo tiene una connotación de evolución y continuidad que supera el tradicional binomio formación inicial-perfeccionamiento (Molinari & Ruiz, 2009, p.136).

Asimismo, coinciden con diversos autores en concebir al desarrollo profesional docente como, la capacidad de un profesor para mantener la curiosidad acerca de la clase, y buscar el diálogo con colegas expertos como apoyo al análisis de datos y que

esta capacidad contempla cualquier actividad o proceso que intente mejorar destrezas, actitudes, comprensión o actuación en roles actuales o futuros. Se concibe como el crecimiento profesional, que un docente adquiere como resultado de su experiencia y de analizar su propia práctica de forma sistemática tanto individual como colectivamente, pero siempre contextualizada en su lugar de trabajo, es decir, la escuela. El desarrollo profesional hoy se encuentra vinculado a experiencias formativas que transcurren dentro de las instituciones junto a la comunidad educativa, al colectivo docente, y orientado a la propia escuela y a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes. La investigación ha presentado un papel poco relevante en la formación docente, dicha formación se alojó en las universidades o en los institutos superiores, más allá de que no existiera una normativa que regulara esta actividad, al menos en el nivel superior no universitario, la tarea de investigar no surgió como necesidad de quienes se dedican a la formación de formadores. Entre los argumentos que explican esta ajenidad del sistema formador respecto de la investigación, los autores identifican, el rechazo a ciertos modos de investigar instalados en los ámbitos universitarios que dejan por fuera una dimensión importante del desarrollo profesional, como son las propias prácticas de enseñanza de los docentes. En este aspecto, hay que prestar atención a la falta de articulación entre ciertos sectores universitarios (nosotros podríamos agregar institutos superiores de formación docente) y los prácticos de las escuelas que enseñan a niños y a jóvenes, evidenciado esto no sólo en lo que respecta a la función de investigación sino a otro sin fin de actividades, que podrían enriquecer la propia formación inicial y continua de los docentes de dichos subsistemas (Molinari & Ruiz, 2009).

Al mismo tiempo estos autores consideran junto con Tardif (2004) que, la investigación educativa que ha venido desarrollando la universidad no resultó un buen espejo donde mirarse, dado que las preguntas que orientan sus producciones han recuperado escasamente las preguntas que se hacen los maestros y profesores de los otros niveles del sistema educativo. Por otro lado, estos trabajos no se han propuesto su vinculación con las prácticas educativas, guardando más relación con la actividad personal de quien investiga que con aquello que investiga, sus actores y contexto. A esto se le suma que no muchos investigadores han incorporado docentes a sus equipos, con lo cual los profesores, desconociendo los procesos, mantienen una relación o de mucho respeto, o desestiman sus resultados, sin analizarlos, por considerarlos significativos para el propio contexto de descubrimiento. Estas reacciones develan,

quizás, cierta rebeldía frente a la falta de reconocimiento del saber experto de los docentes y por lo tanto, del poder derivado del uso de esos saberes (Tardif, 2004; Molinari & Ruiz, 2009).

Finalmente, estos argumentos, sugieren Molinari & Ruiz (2009) imponen reflexionar sobre el significado del término investigación y su sentido en la formación de los docentes, es decir, para qué debería saber investigar un docente, qué debería saber para hacerlo y finalmente si podríamos denominar investigación a eso que hace, planteos que se articulan directamente con el tema de esta tesis.

Las políticas públicas de formación docente en la Argentina

En cuanto a las políticas públicas de formación docente en Argentina en la última década del año 2000 la restitución y la ampliación de derechos, la recuperación de las memorias históricas, la reconstrucción de la justicia social, la defensa de la soberanía nacional, el desarrollo de una matriz productiva autónoma, la voluntad de integración latinoamericana han sido los pilares del proyecto iniciado en 2003 en Argentina, sostenido en la centralidad del Estado en el diseño y la implementación de políticas públicas populares. Las políticas educativas y de formación docente han sido parte sustantiva de estas transformaciones. En este contexto, prosigue la autora, la reconstrucción del sistema educativo nacional ha sido uno de los principales objetivos de las políticas públicas educativas, tarea que el Estado nacional y las provincias asumieron de manera conjunta y coordinada, en condición de responsables principales e indelegables del derecho a la educación para asegurar la inclusión, la igualdad y la calidad. La sanción de la Ley Nacional de Educación (2006) debe considerarse, en este marco, como un paso clave, ya que posiciones históricamente en disputa acerca del sentido de lo educativo se dirimen a favor de la concepción de derecho. Se establece así que la educación es un bien público y un derecho personal y social que el Estado garantiza. También se sostiene que la educación es una prioridad y, por ello, debe constituirse como una política de Estado que impulse la construcción de una sociedad justa, reafirme la soberanía y la identidad nacional, profundice el ejercicio de la ciudadanía democrática y republicana, respete los derechos humanos y las libertades fundamentales. Asimismo, la Ley de Financiamiento Educativo será la condición material ineludible para sostener la agenda de transformaciones que la realización efectiva de los derechos exige. Con el fin de cohesionar y regular la formación de maestros y profesores en todo el país, en el 2007 se crea el Instituto Nacional de

Formación Docente (Ley N° 26.206), organismo nacional desconcentrado, con la función primaria de direccionar, planificar, desarrollar e impulsar las políticas para el sistema superior de formación docente inicial y continua y en respuesta al requerimiento social de políticas específicas y sostenidas para la formación de docentes en nuestro país. La creación del INFD marca el inicio de un proceso de dinamización, desarrollo y jerarquización de la formación docente en la Argentina. Pero lo que no podemos perder de vista es que la elaboración de una política pública de formación superior tiene que interrogarse, ante todo, por el sentido ético político cultural de la formación. Pensar y debatir qué horizonte de formación, qué docente formador y qué docente a formar, qué estudiante y qué institución formadora necesitamos y queremos en función de qué proyecto de sociedad y de país. No podemos soslayar tampoco la tensión conflictiva que una discusión de esta naturaleza entraña. La construcción y la gestión de políticas públicas de formación docente implica, desde nuestro punto de vista, no desanudar las dimensiones técnicas de las políticas, en tanto la gestión no es un ‘procedimiento’ para aplicar ‘recetas o instrumentos neutros’, en abstracto, sino la elaboración de planes, programas, herramientas, en el marco de un determinado *proyecto* que, a su vez, se va configurando en función de las decisiones que adopta en el proceso mismo de su construcción (Piovani, 2013).

Aquí está en juego, según lo entiende Piovani (2013), una concepción de política educativa, que necesariamente anclará en una visión de los sujetos, sus posibilidades y lo que significa una sociedad justa. La intencionalidad político-cultural del proyecto transformador de la formación está dada por la búsqueda de incidir desde la formación docente en la reconstrucción del sentido político-cultural de la escuela y del sentido de la docencia en el mundo actual, tomando como referencia y tradición residual el camino recorrido por la educación en Latinoamérica. Construir una política pública que ponga en tensión el sentido ético y político de la formación de docentes en la Argentina actual implica interrogarse acerca de qué significa formar a maestros y profesores en un país con 13 años de escolaridad obligatoria, inclusiva y de calidad creciente, acompañando las medidas de recuperación de derechos y haciendo de ellas un contenido formativo para los estudiantes:

En síntesis, el debate acerca de qué saberes y experiencias formativas debe transitar un docente en formación para responder con solvencia y compromiso a la tarea de garantizar el derecho a la educación para todos no puede estar ausente en la educación superior. Por ello, una política para la educación superior deberá

dotar de mayor integración e institucionalidad al sistema formador, superando la fragmentación, la atomización y la primarización que lo ha caracterizado (Piovani, 2013, p.225).

En consonancia con lo expuesto los núcleos que proponemos a continuación, se constituyen en *objetivos marco* que animan la política educativa para la formación docente. Ellos hacen posible la construcción de los nuevos sentidos políticos de la formación, profundizando la innegable dimensión política y cultural de la misma. Ellos son: Considerar, entonces, centrales a los *sujetos y sus prácticas*, y no sólo a los instrumentos y dispositivos; de ahí que la participación de todos los actores y la confianza resulten clave para los procesos de construcción y desarrollo curricular, institucional - organizacional - normativo y para la vinculación con el sistema y la comunidad. La convicción de que este proceso no debe ser pensado “para” las instituciones y los diversos actores involucrados, sino ‘con’ ellos, de manera de generar un compromiso por construir una alternativa común. Reconocer la *complejidad de la cultura y la pluralidad de ámbitos que devienen educativos*, asumiendo su carácter *conflictivo*. Para poder proponer un proceso de formación es necesario un reconocimiento del mundo cultural en el que estamos inmersos. En nuestras sociedades, es necesario reconocer las culturas de los niños y los jóvenes. Asumir la necesidad de *integralidad del sistema formador*, dotando de mayor ‘identidad’ a los institutos superiores, a partir del reconocimiento de su especificidad, sus particularidades, la diversidad de historias y tradiciones que los han ido configurando, pero con clara atención a evitar fragmentaciones, endogamia y circuitos paralelos (Piovani, 2013).

En esta línea se inscribe la Resolución N° 188/12 (CFE) ‘Plan Nacional de educación obligatoria y formación docente’, brinda una plataforma de acuerdos y metas a alcanzar para el conjunto del sistema y su articulación con la formación docente. Por ello, el Plan de Fortalecimiento Jurisdiccional 2013 orienta sus ejes a partir de las prioridades establecidas en este gran consenso federal, donde el imperativo es planificar, evaluar y proponer mejoras en las zonas de debilidad o vacancia, pensar la formación como un derecho de los estudiantes, mirar, en perspectiva política y estratégica. Con este sentido, se estructuran a partir de prioridades políticas que responden a las realidades jurisdiccionales y a los compromisos federales asumidos, las siguientes líneas de trabajo: 1) Planeamiento y desarrollo del Sistema Nacional de Formación Docente (SNFD) en el marco de la

construcción federal. 2) Evaluación integral de la formación docente. 3) Fortalecimiento del desarrollo curricular. 4) Fortalecimiento de la formación continua y la investigación. 5) Fortalecimiento de las trayectorias y la participación de los estudiantes. 6) Formación pedagógica con soportes digitales (Piovani, 2013).

Con respecto a 1) Planeamiento del sistema formador: Planificar racionalmente la oferta de formación docente, considerando las necesidades actuales y futuras del sistema educativo y con políticas docentes de atención a los particulares requerimientos en cada jurisdicción, para dar respuesta a los desafíos de cobertura de sala de 4 y 5 años, jornada extendida y secundaria obligatoria. Para esto es necesario producir y sistematizar datos (nacionales y en cada jurisdicción). Se trata también de optimizar las *funciones* que marca la LEN (investigación, apoyo a las escuelas, formación continua, etc.) para ponerlas al servicio del abordaje de los problemas prioritarios del sistema en su conjunto. El objetivo propuesto es la configuración del *Mapa de necesidades y vacancias* que provea datos confiables. Con respecto a 2) Evaluación: Evaluar el sistema, las instituciones, las carreras, los diseños curriculares y su implementación, a los docentes y a los estudiantes en un proceso integral que comprende las políticas, lo que se enseña, cómo se enseña, bajo qué condiciones institucionales y los resultados que se esperan para contar con información para la mejora. En el año 2010 el Ministerio de Educación de la Nación tomó la decisión de iniciar un proceso nacional de evaluación de la formación inicial de los docentes argentinos, haciendo foco en las instituciones, en los procesos de formación y en los sujetos de la formación (docentes y estudiantes). Al día de hoy se han evaluado la totalidad de las carreras de formación docente de nivel inicial y primario del país, tanto en institutos públicos como privados. Los resultados de esta evaluación son el punto de partida para: la formulación de estrategias de mejora, el diseño de propuestas de formación continua y líneas de investigación, y la actualización de los planes vigentes. Asimismo el INFD trabajó junto a las 24 jurisdicciones en la reformulación de los diseños curriculares sobre la base de los resultados de la evaluación. A su vez, se están diseñando los Dispositivos de Evaluación Curricular y de Condiciones Institucionales para los Profesorados de Educación Artística, Educación Especial y Educación Física, en las 24 jurisdicciones y el Dispositivo para la Evaluación de estudiantes de los Profesorados de Educación Inicial y Educación Primaria en todo el país. Paralelamente están previstos acuerdos Secretaría de Políticas Universitarias (SPU), Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) e INFD sobre

evaluación de las carreras de profesorado. En relación con, 3) Elaboración de diseños curriculares: Para mejorar la formación inicial a través de la modificación de los Planes de Estudio de todas las carreras de Formación Docente, en el marco de las prioridades del nivel y las normas aprobadas por el CFE, en particular los diseños de formación de profesores para la escuela secundaria. Profundizar esa construcción con un acompañamiento sostenido para la efectiva transformación en las aulas del sistema formador (Piovani, 2013).

Con respecto a, 4) Investigación y formación continua: Manteniendo el foco en la formación inicial, desarrollar la formación continua que dé respuesta a las necesidades de los niveles -modalidades y a las que se generan de las transformaciones curriculares e institucionales. Promover investigación educativa que alimente la toma de decisiones y el desarrollo de las instituciones como ámbito de circulación de conocimiento validado. Sobre, 5) Políticas estudiantiles: Desescolarizar la formación, construir el posicionamiento ético - político del estudiante de formación docente como el protagonista de una trayectoria con eje en la democratización, la mejora académica, la participación sistemática en las instancias colegiadas. Instalar una política de juventud que dinamice el interior de las instituciones y lo sitúe en su responsabilidad como transmisor privilegiado de la cultura, la coyuntura histórica y las nociones de igualdad y justicia. Finalmente, en relación a 6) Formación pedagógica con soportes digitales: Ampliar en docentes y estudiantes el dominio en el uso de estrategias de las TIC, en consonancia con los objetivos del programa Conectar igualdad. Hacer visible a las instituciones y sus actores a través de múltiples sistemas de conexión virtual (Piovani, 2013).

Por último, en relación con las políticas públicas de formación docente desarrolladas en Argentina en el período 2007-2015, resulta valioso destacar la creación de dos redes virtuales, la Red Nacional Virtual de Formación Docente que conecta a todos los Institutos a nivel nacional y las Direcciones de Educación Superior y el propio INFD y la Red Social de los Docentes Argentinos que une a toda la comunidad docente del país.

3. La investigación en educación y los Institutos Superiores de Formación Docente

Durante la década de 1990 los Institutos de Formación Docente⁴⁸ atravesaron un proceso de reestructuración y transformación, incluyendo nuevas funciones en su organigrama original de este modo, a la función tradicional centrada en la docencia se le sumaron las tareas de capacitación e investigación (Landau, 2002). Sin embargo cabe señalar que la función de investigar, en ese momento, fue asignada a cada institución y no al sistema formador, en cambio, a partir de los años 2006 y 2007 la misma sí fue asignada al sistema formador y no a cada uno de los IES e ISFD. Esto será ampliado en siguiente apartado.

Si se analiza la relación entre investigación, formación docente y prácticas de la enseñanza pueden distinguirse, por lo menos, tres posiciones según lo señalan Diker & Terigi (2005).

La primera perspectiva es la línea tradicional que configura a dichas actividades como ámbitos segregados y jerarquizados en la cual la práctica docente se transforma en una mera aplicación de los conocimientos producidos en el marco de la investigación académica. Esta perspectiva aplicacionista entiende a la investigación académica como un marco de trabajo en el que se tienden a generar nuevos conocimientos a través de reglas explícitas y aceptadas en dicha comunidad. Estos saberes, producidos con un alto grado de confiabilidad, son los que permitirían mejorar y actualizar las acciones que se desarrollan en los salones de clase. Son diversas las críticas que ha recibido esta perspectiva, algunas de las cuales aducen que las prácticas educativas son imprevisibles y un conjunto organizado de conocimientos que no diera lugar a la propia reflexión de los enseñantes tiende al empobrecimiento de las acciones educativas. Una segunda perspectiva, sostiene que el fin de la investigación educativa es el mejoramiento de la calidad de la educación, toda investigación que no tienda a favorecer una mejora en la enseñanza tiende a ser inútil o banal. La tercera perspectiva se relaciona con esta anterior, y señala dos limitaciones propias de la investigación educacional. Por un lado, el problema de la aplicabilidad y por otro, el problema de la relevancia (Diker & Terigi, 2005).

Ahora bien, como respuesta a esta problemática surgen algunas orientaciones que tienden a destacar la importancia de la reflexión sobre la propia práctica como medio para comprender la particularidades de la acción que llevan a cabo maestros y profesores. Una de las vertientes que integra ambos conceptos es la figura del profesor

⁴⁸ En esta década se denomina a las instituciones formadoras Institutos de Formación Docente, luego se generalizará la denominación a nivel nacional agregando el adjetivo ‘Superiores’.

como ‘docente-investigador propia de la década de 1980, que articulaba ambas funciones en pos de una constante reflexión de las prácticas de enseñanza que llevan adelante los profesores en los salones de clase. Al respecto, Achilli (2001) afirma que esta opción lleva a un doble engaño. Primero, por desconocer que, al tratarse de ‘oficios diferentes’ supone enfrentar distintas situaciones, distintas dificultades, distintos ritmos, distintas exigencias. Segundo, y tal vez más perverso, creemos que supone una desvalorización de la práctica docente en toda la complejidad de su especificidad. Desvalorización que se oculta al incorporar otra práctica como la investigación que pareciera adquiere mayor legitimidad incluso entre los propios docentes (Landau, 2002).

Por su parte los Acuerdos Federales, que se llevan a cabo durante la década de 1990, y bien avanzada la primera década del año 2000, expresan acerca de la tarea de investigación en los institutos que la función promoción e investigación y desarrollo asociada a las de formación y de actualización y perfeccionamiento, tiene el propósito de introducir la perspectiva y las herramientas de la investigación en el análisis de las situaciones cotidianas de las escuelas, como así también en el diseño, la implementación y la evaluación de estrategias superadoras. Permite recoger, sistematizar, evaluar y difundir experiencias innovadoras de docentes y escuelas. Contribuye, además, a la generación de marcos conceptuales que fundamentan diferentes cursos de acción (Acuerdo A-14, del Consejo de Cultura y Educación). En el Acuerdo A-9 de la Red Federal de Formación Docente Continua se afirma que los Institutos deberán contar con programas o departamentos dedicados a ‘investigación y desarrollo’. En este sentido, cabe aclarar que las instituciones debieron ser evaluadas para continuar con su funcionamiento. Uno de los requisitos para obtener la ‘acreditación plena’⁴⁹ fue el desarrollo de actividades de investigación en los IES/ISFD (Landau, 2002).

Posteriormente, la Resolución N° 63/97 (CFE), fruto del trabajo desplegado en el Consejo Federal de Cultura y Educación, aprobó el Documento A-14 llamado ‘Transformación Gradual y Progresiva de la Formación Docente Continua’, que establecía tres funciones para los ISFD: la formación docente inicial; la capacitación,

⁴⁹ Esto significa que es responsabilidad de cada uno de los Institutos de Formación Docente la implementación de acciones investigativas y no del sistema formador, es por ello que estos acuerdos los desarrolla en este punto y no el siguiente: 3. *El Sistema formador y la función de investigación.*

perfeccionamiento y actualización docente; y la promoción e investigación y desarrollo de la educación. Con esta base, en dicho documento se establecieron dos perfiles institucionales: los que toman a su cargo las tres funciones y las que sólo se encargan de las dos últimas. De esta manera, la investigación es instalada normativamente como una función que deben cumplir todas las instituciones de formación docente para poder acreditar (Serra, et.al., 2012).

El Anexo I de la Resolución N° 116/99 del Consejo Federal de Cultura y Educación está dedicado enteramente a la función de investigación. En esta norma se incluye la vinculación con las escuelas. Además se establece que la función de investigación debería promover la innovación y favorecer la apropiación de las transformaciones producidas en el marco curricular, didáctico y organizacional por parte de las instituciones educativas y no solo de los Institutos de formación docente. En tal sentido, podríamos decir que la investigación puede ser enmarcada en un mejoramiento de las prácticas que se desarrollan al interior del sistema educativo. Las áreas en las que estas tareas pueden influir son: el mejoramiento de la calidad de las escuelas, de los institutos, el desarrollo de actividades de capacitación en base a las necesidades de las escuelas de la zona y del propio instituto, y la realización de estudios destinados a lograr un estado de situación sobre el funcionamiento de las escuelas de la zona de influencia. Perspectiva que estaría más vinculada a la investigación-acción o la investigación y desarrollo, es decir, a la reflexión sobre la acción para una posterior acción sobre el mundo que circuló en varios documentos de la gestión educativa. Asimismo, estas actividades deben tender a la formulación de políticas para el sector en el nivel jurisdiccional (Landau, 2002).

Ya en la primera década del año 2000, se producen distintas investigaciones sobre la situación del sistema formador, que reflejan un saldo de heterogeneidad y fuerte desigualdad entre los institutos, producto de las transformaciones previamente implementadas, que atentaba contra un corpus coherente que permita el control del sistema y el monitoreo público. Aun cuando estos rasgos también fueron señalados en los diagnósticos realizados a principios de los noventa, podríamos decir que el fracaso de la política de acreditación tendió a profundizar estas características (Serra, et.al, 2012).

En el año 2004 el Consejo Federal de Cultura y Educación aprobó la Resolución N° 223 que contiene las ‘Políticas para la formación y el desarrollo profesional docente’, reconoce la existencia de un escenario sumamente heterogéneo

y fragmentado en la Educación Superior No Universitaria y, por tanto, la necesidad de ‘construir unidad sin uniformidad’, con el Estado Nacional como garante de condiciones de igualdad. Como parte de este objetivo, se propone reformular el sistema de acreditación hasta ese entonces vigente. Este estado de situación indujo a replantear la perspectiva hasta ese entonces vigente, produciendo un giro en favor del sistema formador. Las políticas recientes, apuntan a fortalecer al sistema en su conjunto según las necesidades detectadas en el mismo. De esta manera, la relación se establece entre la investigación y el sistema, y ya no responsabilizando a los establecimientos del cumplimiento de las funciones asignadas (Serra, et.al, 2012).

Concordante con la línea trazada, al año siguiente se aprueba la Resolución N° 241/05 CFCyE que establece la creación de un espacio institucional específico, la Comisión Federal para la Formación Docente Inicial y Continua, en vistas a consolidar una política federal. Ese mismo año se resuelve la “creación de un organismo nacional desconcentrado, cuya función primaria será la de planificar, desarrollar e impulsar las políticas para el Sistema de Educación Superior de Formación Docente Inicial y Continua”. Entre sus metas específicas, las acciones a desarrollar en torno a la función de investigación: desarrollar e impulsar investigación relacionada con la formación inicial y continua; implementar un laboratorio de la formación; y producir insumos para la toma de decisiones en el ámbito de la formación docente inicial y continua (Res. N° 251/05. Art. 1; Serra, et.al., 2012).

Retomando la cuestión vinculada a la relación formación docente-investigación educativa, en la primera década del siglo XXI, podemos distinguir conceptualmente las siguientes perspectivas, según describe Serra: 1. El formador de formadores, en tanto docente, como investigador de su propia práctica de formación. 2. La investigación como estrategia de formación de docentes, que se apropien de una identidad reflexiva, crítica, investigadora de su propia práctica. 3. La investigación de la realidad educativa para su mejoramiento. Fuertemente ligada al trabajo colaborativo con las escuelas del entorno de la institución formadora, muchas veces ligado a un enfoque de investigación-acción o a prácticas de asesoramiento a docentes en ejercicio e instituciones escolares. 4. La investigación educativa en sentido académico, más relacionada a los ámbitos de producción universitaria y a sus propios cánones de validación, que puede estar referida a disciplinas determinadas dentro del campo de las Ciencias de la Educación (Antropología, Sociología, Historia, Didáctica General y específicas, Política, Economía, Psicología, etc.), pero cuyos límites con la tercera

concepción, son flexibles y difusos, según la disciplina específica y el paradigma de investigación al cual se suscribe.

Con la creación del Instituto Nacional de Formación Docente en el año 2007, se produce un giro en la concepción del subsistema de formación docente que tiene una nota distintiva: mientras en la década del noventa las funciones a cumplir eran responsabilidad de los ISFD, desde esta nueva perspectiva la responsabilidad es asumida por el sistema formador como totalidad. De allí que el Plan Nacional de Formación Docente⁵⁰ plantee avanzar en la articulación de esfuerzos entre la nación y las provincias para el desarrollo de políticas de Estado en este área. En esta proyección, y frente al débil desarrollo percibido de la investigación en la enseñanza, se plantea la necesidad de promover la investigación y experimentación pedagógica para el mejoramiento de las prácticas docentes⁵¹ (Serra, et.al., 2012).

Sin embargo, si bien la política de los últimos años, tiene una clara tendencia hacia la consideración de los Institutos de Formación Docente desde sus propias características y fortalezas, no hay que descartar que estas visiones sigan operando de algún modo en el conjunto del sistema. En particular con respecto a la investigación, la referencia a las universidades es esperable, puesto que han sido las instituciones tradicionalmente encargadas de la producción de conocimiento científico: no se trata entonces de aceptar o rechazar acciones solo por el hecho de su coincidencia con el modelo institucional universitario, sino de analizar a partir de las características de los ISFD, los requerimientos para realizar los objetivos que se proponen y que les son asignados, la instalación de la investigación en cualquier tipo de institución, requiere de ingentes esfuerzos tendientes a proveer no solamente de los aspectos materiales necesarios (horas asignadas, equipamiento, acceso a las producciones científicas, etc.), sino también de dimensiones culturales y de formación de investigadores que posibilitan el surgimiento y desarrollo de la investigación. Igualmente, el tiempo de trabajo que implica la adquisición de los saberes necesarios para acceder a los productos de la investigación y trabajar sobre ellos, la elaboración y posibilidad de escritura de aquello que los docentes explicitan, su publicación y debate mediante espacios de reflexión y comunicación con otros actores del sistema educativo, en vistas

⁵⁰ Plan Nacional de Formación Docente. Ministerio de Educación de la Nación. Instituto Nacional de Formación Docente (INFD) 2007.

⁵¹ Asimismo, en el año 2007, se avanza en la aprobación del Plan Nacional de Formación Docente 2007-2010 (Res. CFE N° 23/07) y se aprueban los “Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial” (Res. CFE N° 24/07).

a promover una transformación de las prácticas, son también puntos clave en el desarrollo de una cultura organizacional que lo haga posible. Desde este marco, tanto la cultura institucional de los Institutos de Formación Docente como los recursos materiales disponibles, han estado muy alejados en la mayoría de los casos de los necesarios para implementar investigación (Serra, et.al., 2012).

Ahora bien, con respecto a las características de las actividades de investigación desarrolladas por los Institutos Superiores de Formación Docente de la República Argentina (ISFD), a partir del 'Análisis cuantitativo del Relevamiento Anual 2007 de la Red Federal de Información Educativa'. En el año 2007, un 31% de los ISFD contestan que realizan actividades de investigación. Esto demuestra un aumento considerable si lo comparamos con el 20,9% que mostraba el Relevamiento Anual 2003. En cifras absolutas, esto significa que en el año 2007 hubo 139 instituciones más desarrollando esta actividad. Un tercio de los ISFD realizan un solo proyecto y el 80% realizan hasta 4 proyectos, registrándose marcadas diferencias entre las provincias, parecieran deberse a procesos o decisiones jurisdiccionales anteriores al 2003. El casi tercio de los institutos que dicen realizar investigación en el año 2007, mayor al 20% de solo cuatro años antes, hablan de la instalación y consolidación de esta función a nivel del subsistema de Formación Superior. El hecho de que Buenos Aires y Capital Federal tengan bajos porcentajes de instituciones realizando investigación, baja fuertemente el promedio nacional, que de excluirlas sería notablemente superior. En 18 jurisdicciones la cantidad de institutos que realizan investigación ha aumentado, lo que también refuerza la tendencia señalada. Al mismo tiempo, la fuerte heterogeneidad entre las provincias y al interior de las mismas, en la realización de actividades de investigación por parte de las instituciones, señalan de hecho, la renuncia a pretender que esta función sea universal: esto está en línea con las orientaciones de la Resolución 30/07 del CFCE que enmarca a la investigación como una función entre otras de las que debe asumir el subsistema formador en su conjunto y no necesariamente por cada una de las instituciones. Asimismo, sugiere el autor y su equipo que, hay una clara tendencia a que los ISFD de mayor tamaño realicen en mayor medida investigación y cuenten con mejores condiciones para ello: es posible que las propias políticas hayan priorizado estas instituciones, lo que es frecuente en las políticas estatales porque eso impacta en mayor número de destinatarios. Por otra parte, para el caso de la existencia de recursos humanos dedicados específicamente a las actividades de investigación, puede suponerse que el incremento del tamaño, y en

consecuencia de la complejidad de las instituciones, promueve la diferenciación de roles como estos, lo que junto con gestiones institucionales proactivas pueda ponerlas en ventaja para apropiarse de recursos disponibles (Serra, et.al., 2012).

A continuación sintetizamos las características generales de las condiciones y recursos de los ISFD para el desarrollo de la investigación y las condiciones y recursos de los ISFD para el desarrollo de la investigación desde la perspectiva de las instituciones de formación docente, según lo presentado en el Informe final ‘Estado de situación de la investigación en los institutos de formación docente, Septiembre 2010’, dirigido por Juan Carlos Serra y Equipo (2012).

1. Características generales de las condiciones y recursos de los ISFD para el desarrollo de la investigación.

1.1 Organización del área de investigación: más de la mitad (54%) de los ISFD manifiesta poseer un departamento, área o programa de investigación dentro de la institución. Este porcentaje es levemente superior en el sector estatal (57,2%) que en el privado (50,2%). Con respecto al surgimiento de esta área de investigación, la mayoría de los ISFD afirma que fue decisión de la jurisdicción incluirla como parte de la estructura institucional de los establecimientos (48,5%). Sin embargo, la diferencia según sector de gestión es decididamente marcada. Mientras que en el sector estatal la situación responde claramente a una instancia superior -la jurisdicción-, en la gestión privada la situación preponderante es otra. Es la decisión propia del ISFD la que prevalece y alcanza casi el 50%, casi el 30% de los mismos cuentan con entre 10 y 12 años de existencia y hay 18% de las instituciones que inclusive superan ese tiempo. Aquellos institutos que tienen un área de investigación, algo más de la mitad la han reglamentado. Los ISFD estatales ponen el eje, en su gran mayoría, en las condiciones de acceso al cargo de los integrantes de este espacio. en la mayoría de las instituciones la normativa del área no parece regular la realización de investigaciones en sí misma. Tanto los mecanismos de evaluación y seguimiento de las investigaciones, como la definición de enfoques y temas tienen una presencia relativamente baja.

1.2 La coordinación del área de investigación: La existencia de recursos humanos destinados específicamente a coordinar las actividades de investigación constituye una decisión institucional importante para desarrollar el espacio. El 91% de las instituciones que designaron coordinador han realizado por lo menos una investigación entre el año 2005 y 2009, frente al 51% de las instituciones que no tienen coordinación. la selección de los coordinadores se sustenta en las distintas modalidades que implican concurso. En la gran mayoría de los casos (72,9%) los ISFD señalan contar con horas asignadas para el cumplimiento del cargo de coordinador de investigación. Esta disponibilidad de recursos aparece levemente superior en el sector estatal (78%) y con una presencia considerable en el sector privado (65,8%). Del total de coordinadores, un tercio tiene asignado para ese espacio específico entre 6 a 12 horas semanales. En segundo lugar un 26,4% tiene entre 1 y 6 horas semanales. Esta tendencia es inversa según el sector de gestión que se considere. El 76% menciona que el coordinador de investigación realiza investigación, lo cual presenta escasa diferencia según el sector de gestión que se trate. El mismo porcentaje alcanzan las actividades de asesoramiento a los profesores que quieren realizar investigación. Seguidamente, se destaca fuertemente el hecho de monitorear y evaluar los proyectos de investigación del instituto (71,5%). Otras tres funciones aparecen también con fuerza: asesorar a la dirección del ISFD

(55,3%), encargarse de difundir las investigaciones del ISFD (55,3%) y definir las prioridades de investigación (52,5%). La formación de los coordinadores es otro de los rasgos que pueden tomarse para analizar los perfiles de quienes ocupan estos cargos, los cuales presentan un panorama bastante heterogéneo: importante porcentaje de coordinadores que tienen más de un título de base; hay que destacar el peso de los Profesores Universitarios, que en distintas combinaciones, alcanzan algo más de la mitad de los coordinadores y, en tercer lugar, hay que señalar que la mayoría tiene algún tipo de formación docente. Otra variable que se tiene en cuenta es la obtención de un título de postgrado: El 65% de los coordinadores de investigación posee algún título de postgrado. Lo que indica que hay una formación relativamente elevada por parte de los coordinadores de formación que además han recibido en gran número formación específica en investigación, ya sea por la realización de maestrías y doctorados como por la realización de postítulos o especializaciones en ese campo; sin embargo en la relación entre títulos de base y formación de postgrado, hay heterogeneidad de los perfiles formativos de los coordinadores.

1.3 Recursos destinados a realizar investigación: asignación de horas y docentes: el 50% de los docentes de los institutos no posee horas para investigar. Poco más de un tercio (35,2%) de los ISFD tienen entre 1% y 25% de sus docentes con horas asignadas para actividades de investigación, y apenas el 2,3% de los institutos poseen entre el 51% y 100% de sus docentes con horas de investigación asignadas. En el 70% de las instituciones que han realizado investigación dicen haber participado el 25% o menos de sus docentes. Sólo el 17,9% afirma que participan del 25% al 50% de los docentes de la institución. El resto de las categorías son marginales.

1.4. El acceso a financiamiento para investigación: casi el 60% señala no haber recibido ningún tipo de financiamiento como muestra el cuadro siguiente. Ha de destacarse que esta falta de financiamiento se refiere principalmente al sector privado, donde la carencia alcanza un 87,1%, mientras que en el sector estatal es de apenas un 33,7%. El INFD es la primera fuente de financiamiento a investigaciones (33,1%) alcanzando en el sector estatal un 57,2%. En segundo lugar se ubica el financiamiento provincial (11,3%).

1.5. La organización de las actividades de investigación: cantidad de miembros y duración de los proyectos de investigación: Solo el 15,50% se trata de proyectos individuales. El 23,90% de las investigaciones se realizan en pareja. Las investigaciones realizadas por 3 personas representan el 18,6%. En conjunto estas tres categorías reúnen el 58% de las investigaciones.

1.6. La articulación interinstitucional: Casi la mitad de las investigaciones sobre las que se amplió información (45,5%) señala trabajar en forma conjunta con otra institución: Las instituciones escolares tienen la mayor preponderancia, lo cual es contrapuesto con lo indicado respecto de la existencia de convenios. Más de tres de cada cinco investigaciones articula con instituciones escolares (66,2%), En segundo término, aparecen las universidades (19,4%) y en tercer lugar con otro instituto de formación docente (18,5%).

2. Condiciones y recursos de los ISFD para el desarrollo de la investigación desde la perspectiva de las instituciones de formación docente.

2.1 Evaluación de facilitadores y obstáculos para desarrollar investigación: El 86% señala como muy bueno o suficiente el factor que hace mención a las “Relaciones con las instituciones escolares”, el segundo factor destacado en orden de importancia es el interés de los docentes en desarrollar investigación y como tercer factor, pero con un porcentaje más bajo, la formación en investigación por parte de los docentes. Aparece, con signo positivo, la disposición de recursos para investigación (biblioteca, computadoras, insumos en general). En

cuanto a aquellos factores que no se encuentran en una situación favorable para desarrollar investigación en la institución, podemos distinguir la disposición de horas rentadas para investigación y la articulación con instituciones universitarias u otros organismos de investigación. El primer factor negativo es, por lejos, la disposición de horas rentadas para investigación que aparece como insuficiente o inexistente para el 85% de los encuestados, no existiendo diferencias significativas según sector de gestión.

Le sigue como factor negativo es la articulación con instituciones universitarias u otros organismos de investigación, que alcanza un porcentaje del 73% sumando las categorías insuficiente e inexistente, donde tampoco aparecen diferencias significativas según sector de gestión.

2.2. *Condiciones que impiden el desarrollo de la investigación:* De aquellos institutos que no realizan actividades de investigación, solo 44 instituciones (25,6%) señalaron haber desarrollado investigación en algún momento con anterioridad al año 2005; es decir que en la mayoría (74,3%) hay una continuidad en el hecho de no realizarlas. También tiene un peso relativamente importante (55%) la idea sobre que las actividades de investigación estaban ligadas a la obligación de investigar para poder acreditar. El 70 % de los casos explica no contar con horas para realizar investigación.

Es así que, con respecto a las condiciones y recursos de los ISFD para el desarrollo de la investigación, el peso de la asignación de horas y de la generación de espacios específicos para la investigación con un responsable es clave en el desarrollo de la investigación en los institutos. Hay que destacar, además, la formación relativamente alta de los coordinadores institucionales, lo que da muestra de la fortaleza de los recursos humanos disponibles en los ISFD para el desarrollo de investigación. Estos coordinadores bien pueden constituirse en la cadena de transmisión de las políticas sobre el tema, con lo cual es posible pensar en líneas de trabajo que fortalezcan su rol. Finalmente, en el citado Informe final se analizan las ‘Concepciones acerca de la investigación en las instituciones de formación docente’. En él se parte de la siguiente consideración: con el término investigación educativa, se abarcan fenómenos, métodos y expectativas de investigación muy distintas, que a veces dependen de las áreas de formación de origen de los investigadores, de sus intereses particulares de investigación e incluso en los niveles de análisis en que se tocan las diversas problemáticas. La investigación educativa se asemeja a una ‘torre de Babel’, en la que antropólogos, pedagogos, sociólogos, administradores, politólogos hablan distintos lenguajes para señalar supuestamente el mismo fenómeno (Serra, *et.al.*, 2012).

Estas concepciones son producto de una multiplicidad de factores que involucran construcciones conceptuales del campo educativo en la intersección entre las políticas educativas y las trayectorias profesionales de quienes responden: “De allí

la diversidad de concepciones que encontramos (Serra, *et.al.*, 2012, p.71).

En este punto hay que considerar que el desarrollo de la investigación en el marco de los ISFD en nuestro país involucra tanto políticas nacionales y provinciales de integración de la investigación como una función de las instituciones y del Sistema de Formación Docente argentino y diversas formulaciones teóricas respecto de la relación entre docencia e investigación. Al mismo tiempo, a lo largo del país las trayectorias profesionales de los docentes del nivel superior también dan como resultado diversidad de perfiles con sus particularidades. Cabe considerar la formación recibida por los docentes en su formación de grado, en universidades e institutos de formación docente, que desde sus campos disciplinares específicos sostienen su propia perspectiva respecto del tema. La fuerte heterogeneidad de situaciones que caracterizan a los ISFD del país respecto del desarrollo de investigación, dan su impronta también particular a estas trayectorias. En suma, las concepciones tienen su origen en este conjunto de dimensiones, tanto sistémicas como individuales (Serra, *et.al.*, 2012).

Resumiendo los análisis presentados en el citado Informe final, podemos decir que:

Las concepciones de los actores en torno a la investigación constituyen un indicador del proceso de instalación de esta cultura capaz de incorporar esta actividad dentro de las funciones cotidianas de los ISFD. Desde esta perspectiva las evidencias recogidas, dan cuenta de un amplio consenso por parte de los referentes institucionales respecto de la importancia de desarrollar este proceso.

En líneas generales, los docentes de los IESFD consideran que la investigación contribuye positivamente al mejoramiento de la formación docente a partir de los aportes que realiza al fortalecimiento de las instituciones y de sus formadores, por la potencialidad que tienen para mejorar la propia práctica, a partir de los conocimientos construidos.

La investigación instala una dinámica que favorece el mejoramiento de las prácticas, tanto a nivel individual, cuando esto se focaliza en algunos docentes, como a nivel institucional, cuando estas prácticas de investigación trascienden a este ámbito, aun cuando no todos participen de ellas.

Si bien la actividad de investigación en los ISFD, puede tener una baja productividad respecto de la acumulación de los conocimientos que el campo de la investigación científica considera válidos, la resignificación de estos espacios en las instituciones parece generar efectos positivos en especial en la formación de los formadores.

Es sobre esta base, que hay una amplia mayoría que considera que esta actividad debe ser generalizada, tanto al interior de las instituciones como en el conjunto del sistema. A su vez, hay un acuerdo sobre las fortalezas de los ISFD para orientar sus investigaciones hacia los problemas de la enseñanza y del trabajo docente, aunque no deba restringirse exclusivamente a ello.

El hincapié realizado respecto de la reflexión sobre las prácticas y la consideración del contexto en el que están inmersas, así como del tipo de formación que se precisa para atender a las necesidades del alumnado y del sistema educativo, sin duda constituye un campo donde la investigación desarrollada en los ISFD está en línea con las orientaciones nacionales en la materia.

Sumado a estas concepciones, más de la mitad de quienes contestaron consideraron que el fortalecimiento de la investigación constituiría la función a la que destinarían recursos adicionales si estuvieran disponibles. La generalidad de estas concepciones no hace distinciones entre jurisdicciones y sector de gestión. Con lo cual, más allá de las situaciones particulares de desarrollo, parecería que se ha construido un discurso alrededor de la investigación que trasciende las particularidades regionales e institucionales.

Esta generalidad no implica sin embargo unanimidad. Por el contrario, como hemos visto a lo largo del capítulo, pueden hallarse multiplicidad de sentidos y matices respecto de este tema. Cuando se promueven espacios de investigación, como con cualquier política pública, los actores se apropian de los sentidos de esas prácticas y los resignifican.

Con respecto a este panorama, Serra (2012) considera que, parece ser que la situación de las Instituciones de Formación Docente respecto al tema no difiere demasiado de la señalada por Patricia Sarlé (2007): la investigación en la formación docente, quedó atrapada en propuestas ambiguas en las que el uso de la palabra investigación en su sentido estricto, tradicional o clásico quedó subsumido en otros significados, más cotidianos y en algunos casos discutibles, que se incorporaron a su campo semántico, con cuestionable ligereza. En este sentido, el para qué se investiga estimó objetivos que abarcaban diversos aspectos necesarios para la renovación de los ISFD pero que no requerían en sí mismos prácticas de investigación. La nueva función de investigación era provechosa para iniciar formas de reflexionar sobre la propia tarea, incorporar una actitud de crítica social en la práctica cotidiana, renovar la bibliografía utilizada por los docentes y actualizar sus programas o mejorar los procesos didácticos en el aula, etc. Difícilmente estemos en desacuerdo con estas necesidades devenidas en objetivos de investigación pero ninguno de ellos se resuelve a partir de una investigación aunque requieren ciertas actitudes que los procesos investigativos desencadenan (Sarlé, 2007; Serra, *et.al.*, 2012).

Ahora bien, con respecto a la ‘Producción, difusión y uso de la investigación de los ISFD’, el Informe de Serra (2012), plantea que al considerar el ámbito destinatario de los resultados de las investigaciones se puede hacer una doble lectura. Por un lado, indica qué ámbitos podrían apropiarse de los productos de la investigación. Por otro, profundizar en el conocimiento de los referentes empíricos que

se toman en las investigaciones, en particular el nivel educativo al que hacen referencia, hay una tendencia en las investigaciones de una perspectiva asociada al diagnóstico y la aplicación de resultados para el mejoramiento de su oferta; hay una jerarquización de niveles educativos en la investigación se corresponde en gran medida con la distribución de los ISFD respecto del nivel para el cual forman a sus docentes: en primer lugar el nivel Primario, luego el Secundario y por último el Inicial y hay otros ámbitos tales como la municipalidad o jurisdicción, la comunidad, los ámbitos académicos o las modalidades del sistema educativo, no tienen mayor incidencia. En relación con los mecanismos de difusión de las producciones, el Informe indica que cuatro de cada diez investigaciones, dan lugar únicamente a un informe que está disponible en el ISFD. Esto es coherente con buena parte de los objetivos propuestos en las investigaciones, centradas en los propios institutos, pero también marca la pauta de las limitaciones en la difusión de los resultados de investigación. Podría suponerse, además, que una parte de aquellos que no han contestado, no lo hicieron por no disponer de ningún tipo de publicación. Más allá de esto, el hecho de que sólo las ponencias tengan un lugar medianamente significativo, estaría implicando la falta de material escrito que se pueda socializar y, de esta manera, contribuir a la acumulación del conocimiento en las temáticas investigadas puede afirmarse que un porcentaje mayoritario de las investigaciones no está dando lugar a producciones comunicables más allá del ámbito del propio ISFD. En una proporción importante, ni siquiera hay un producto escrito que deje registros de la tarea realizada. La presencia en congresos y jornadas, constituye el espacio de difusión prioritario fuera del ISFD, lo que es generalizado en todos los ámbitos de producción de conocimientos y las publicaciones en revistas con referato, el tipo de difusión más reconocido en el ámbito académico, son marginales (Serra, *et.al.*, 2012).

A modo de síntesis el Informe señala que,

Los ISFD están desarrollando investigaciones en gran cantidad de temas en todos los niveles del sistema educativo. Mayoritariamente las investigaciones se centran en el nivel Superior, ya sea exclusivamente en la propia institución o más genéricamente en todo el nivel. Temas como ‘Perfiles-Trayectorias de alumnos del profesorado’ y ‘Gestión institucional - diagnóstico institucional’ se dirigen básicamente a este nivel. La temática más destacada es Currículo, didácticas y prácticas de la enseñanza” que es la enunciada por más de un tercio de las investigaciones. En todos los niveles es la temática predominante y especialmente en los niveles obligatorios del sistema educativo.

Los lineamientos de política nacional en materia de investigación plantean como principal objetivo “fomentar investigaciones educativas que impacten en el mejoramiento de

las prácticas docentes y la gestión institucional que integren diversos actores en su implementación” (Res. CFE, N° 23/07). Las características de las investigaciones relevadas por lo menos desde las temáticas propuestas y los objetivos que enuncian están en línea con esas orientaciones, fundamentalmente con relación a las prácticas de formación de los propios institutos.

Aun cuando la predominancia de las investigaciones en el nivel superior puede ser considerada un problema, la diversidad de estrategias utilizadas para aplicar los resultados de la investigación, muestran no obstante, un número importante de investigaciones que están trabajando con y para las escuelas. La difusión de los resultados de investigación presenta importantes límites. Un significativo número de investigaciones no elaboran informes y en muchos casos lo único que hay disponible es un informe en la propia institución. El porcentaje de publicaciones que alcanzan algún tipo de publicación de resultados es minoritario. Asimismo, la difusión en el propio ámbito del ISFD es la más importante y prácticamente la única en cerca de la mitad de las investigaciones. No obstante otro tanto participa de jornadas y congresos, lo cual resulta alentador.

Las limitaciones en la publicación y difusión de resultados, en su gran mayoría bajo el formato de informes finales para los organismos que han financiado la investigación y de ponencias para congresos, encuentros, jornadas, etc., generan interrogantes acerca de la calidad y el alcance de las investigaciones. Es posible también que haya limitaciones en el acceso a circuitos de mayor difusión. En todo caso, claramente representa una problemática que demanda una atención particular por parte de la política de promoción de investigación.

Sí se puede hablar de la instalación y consolidación de esta función a nivel del subsistema de Formación Superior. Una estimación muy conservadora, que tenga en cuenta el dato más bajo de todos los recogidos, puede afirmar que una de cada cinco instituciones ha asumido la función de investigación entre sus prioridades.

La fuerte heterogeneidad entre las provincias y al interior de las mismas en la realización de actividades de investigación por parte de las instituciones, señalan de hecho, la renuncia a pretender que esta función sea universal. Esto está en línea con las orientaciones de la Resolución 30/07 del CFCE que enmarca a la investigación como una función entre otras de las que debe asumir el subsistema formador en su conjunto y no necesariamente cada una de las instituciones.

La disposición de recursos humanos y materiales para realizar investigación está claramente relacionada con la realización de investigación. El documento reconfirma la importancia de la disponibilidad de un conjunto de condiciones organizacionales (como la designación de responsables de investigación) y la disposición de horas para investigar pero también otros recursos de apoyo (informáticos, bibliografía, medios para difusión de resultados).

La heterogeneidad de situaciones entre provincias permite inferir el peso de las iniciativas jurisdiccionales en la materia. El análisis de la información parece dar indicios de la importancia de la continuidad de las políticas para que esta actividad se consolide. Es posible inferir que hay un conjunto de factores simbólicos que, más allá de las condiciones materiales, generan en algunos docentes el interés por la investigación y los impulsa a desarrollarla. Dado que la investigación es una tarea optativa que no se inscribe en la función tradicional de los formadores ni en la conformación de su puesto de trabajo, el aspecto voluntario de la actividad cobra relevancia.

El posible suponer que la definición de una función de investigación haya operado como una instancia ‘paraguas’ que ha dado lugar a un conjunto de actividades, dentro de las cuales se pueden realizar muchas tareas relacionadas con algún tipo de producción de

conocimiento, aunque no exclusivamente. De esta manera, aparecen la realización de diagnósticos institucionales, evaluaciones de proyectos de aula, toda una gama de acciones vinculadas con la transformación de la práctica, proyectos de mejora, proyectos de extensión o servicios a instituciones escolares relacionados con la capacitación o el asesoramiento. Sin embargo, un tema clave refiere a un rasgo propio del campo de investigación educativa, caracterizado por una baja estructuración de los límites respecto de qué es y qué no es investigación educativa y de qué es lo que constituye una producción válida de conocimiento y de calidad. Estas preocupaciones, lejos de remitir a un fenómeno local, exclusivo de los ISFD, son extensivas al campo de investigación en educación más general, aún en países con un mayor desarrollo del área.

La multiplicidad de concepciones en torno a qué es investigación en el ámbito de la formación docente, lleva a preguntarse si la asimilación de las prácticas de reflexión y crítica a investigación, puede generar obstáculos para la generación de prácticas de construcción de conocimiento. En cualquier caso, promover una discusión epistemológica y metodológica parece imponerse.

Sin dudas el avanzar sobre este aspecto implica introducirse en cuestiones de orden político y de jerarquías entre grupos e instituciones, intrínsecas a la propia concepción de 'campo'. Las tensiones entre Institutos y Universidades y las diferentes concepciones respecto de qué es investigar y qué constituyen investigaciones de calidad, dan cuenta tanto de la conflictividad que esto encierra, como de la necesidad de afrontarlo. Seguramente, esto no debería hacerse reforzando la autoridad y la legitimidad de algunos actores e instituciones, como de hecho hoy tienen las universidades, para imponer definiciones al respecto. Esto implicaría una visión simplista que no tiene en cuenta varias cuestiones. Por un lado, la propia heterogeneidad entre las instituciones, aún de un mismo tipo, y de los perfiles profesionales que en cada una de ellas trabajan. Por otro, que los problemas de calidad en la producción de conocimiento en el ámbito de la educación atraviesan al conjunto de las instituciones, tanto ISFD como universidades.

Por último, las concepciones de los docentes respecto de la relación entre investigación y docencia, también puede estar influyendo en la realización de investigación. Como hemos visto, para muchos de los referentes consultados hay una concepción que liga la investigación a la posibilidad de reflexión y mejoramiento de las prácticas de enseñanza. Es decir que conceptualmente en estos formadores puede haber una imagen del rol de formadores ligada a la articulación de ambas actividades. Con lo cual, la creación del espacio de investigación, aunque más no sea en términos nominales, sin otros recursos adicionales, puede constituir una oportunidad para la realización de ese rol.

En síntesis, la dotación de recursos, en particular horas rentadas, constituye un elemento clave para el desarrollo de la investigación en los ISFD. También lo es el establecimiento de ciertas definiciones organizacionales que creen un espacio específico para la investigación, lo formalicen a través de reglamentaciones y generen reglas para la designación de los responsables. Pero sin los sujetos que encarnen las iniciativas y asuman como propios los proyectos, dichos recursos pueden no ser suficientes. Es decir, es necesario generar condiciones materiales, pero también, construir sentidos respecto de la importancia de la investigación en el ámbito de los ISFD. La formación de los formadores y las propias prácticas que se despliegan en el campo educativo contribuyen a conformar ese sentido.

Finalmente, en el Informe final se señala que, una política que promueva el desarrollo de investigación en los ISFD debería abarcar: la definición de espacios institucionales específicos en el marco de proyectos institucionales que asuman la

investigación como una de sus funciones prioritarias. La definición de un puesto laboral que integre la docencia y la investigación. La asignación de recursos adicionales para el desarrollo de las investigaciones, su difusión e intercambio. La formación de investigadores. La promoción y apoyo a redes de investigación que articulen el trabajo de distintas instituciones (ISFD, universidades, unidades de investigación estatales, etc.) sobre la base de temas prioritarios. La promoción de espacios de intercambio, difusión y sistematización de las investigaciones. El apoyo y profundización de enfoques de investigación-acción que promuevan el mejoramiento de las prácticas de enseñanza. Así como, desmitificar el papel del conocimiento en el mejoramiento de las prácticas de cualquier naturaleza y la reivindicación del rol del formador, que analiza y reflexiona sobre su práctica aunque no haga investigación (Serra, *et.al.*, 2012).

Referencias bibliográficas y webgráficas

- Abello Llanos, R. “La investigación en Ciencias Sociales: sugerencias prácticas sobre el proceso”, Revista *Investigación y desarrollo*, vol 17, n° 1 (2009) págs. 208-229.
- Achilli, E. (2001) *Investigación y Formación Docente*. Rosario: Laborde Editor.
- Aguilera Arriaga S. Investigación educativa en Puebla: ¿para qué...?, 2009, consultado en Internet el día 09 de noviembre de 2009 en la dirección: http://www.educacioncontracorriente.org/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=1438:investigacion-educativa-en-puebla-ipara-que-sandraaguilera-arriaga&catid=45.
- Alliaud, A. (1993) *Los maestros y su historia: orígenes del magisterio argentino*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- Álvarez, D. (2014a) “La idea de cultura en la investigación educativa: hacer ciencia y enseñar ciencia en Venezuela”, Revista *Humania del sur*. Año 9, N° 16, enero-junio 2014, pp. 143-157.
- Álvarez, D. (2014b) “Un lugar para la antropología en la investigación educativa”, artículo inédito presentado para su arbitraje Revista *Academicus* de la Universidad Benito Juárez de Oaxaca, México. Versión preliminar.
- Anderson, G. & Herr, K. (2007) “El docente-investigador: Investigación - Acción como una forma válida de generación de conocimientos”, en: Sverdlick, I. (COMP.) (2007) *La investigación educativa. Una herramienta de conocimiento y de acción*, Buenos Aires: Novedades Educativas. Editorial. Disponible en: http://books.google.com.ar/books?id=9ZQvklwlaGwC&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false
- Antolí, V. (1996) “La didáctica como espacio y área de conocimiento: fundamentación teórica e investigación didáctica” Revista da Faculdade de Educação, v. 22, n. 1, 9-49.

- Baraldi, V. (2006) "La investigación en didáctica: acerca de sus temas y problemas" en Itinerarios Educativos, la revista del INDI, Nro 1. FHUC. UNL. Barcelona: Anagrama.
- Ben-David, J. (1983) *El papel de los científicos en la sociedad*. México: Trillas.
- Berrotarán, P. (2003) *Del plan a la planificación. El estado durante la época peronista*. Buenos Aires: Imago Mundi.
- Bourdieu, P. (2003). *El oficio del científico. Ciencia de la ciencia y reflexividad*. Barcelona: Anagrama.
- Braslavsky, C. & Birgin, A. (comps.) (1992) *Formación de profesores. Impacto, pasado y presente*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Braslavsky, C. (1981) *La educación argentina (1955-1980). Primera Historia Integral*. Buenos Aires: CEAL.
- Brunner, J. & Flisfisch, A. (1983) *Los intelectuales y las instituciones de la cultura*. Santiago de Chile: FLACSO.
- Buchbinder, P. (1997) *Historia de la Facultad de Filosofía y Letras*. Buenos Aires: EUDEBA.
- Camilloni, A. et. al. (2008) *El saber didáctico*. Buenos Aires: Paidós.
- Campione, D. (2003) *Prolegómenos del peronismo. Los cambios en el Estado Nacional 1943-1946*. Buenos Aires: FISyP, Manuel Suarez Editor.
- Cano, D. (1985) *La educación superior en la Argentina*. Buenos Aires: FLACSO, CRESALC, UNESCO, Grupo & Editor Latinoamericano.
- Carbone de Palma, G. (1970) "Notas para la historia del Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de Buenos Aires", *Revista de Ciencias de la Educación*, Buenos Aires, núm. 1, abril.
- Carlino, F. (1997) "El campo profesional de las Ciencias de la Educación en la Argentina 1984-1994. Una perspectiva desde la formación académica y la inserción ocupacional de los graduados de la UBA", tesis de maestría, FLACSO.
- Castro Moreno, Y. (2011) Ponencia: "Aproximación al objeto pedagógico desde la metodología de la ciencia", XI Congreso Nacional de Investigación Educativa Monterrey Nuevo León México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C., noviembre de 2011.
- Cavarozzi, M. (1983) *Autoritarismo y democracia (1955-1983)*. Buenos Aires: CEAL.
- Chevallard, Y. (1998): *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*, Buenos Aires: Aique.
- Coloquio "30 años de investigación educativa en argentina (1984:2004)", CABA, abril de 2015, disponible en: <https://www.facebook.com/pages/coloquio-30-a%C3%B1os-de-investigaci%C3%B3n-educativa-en-argentina/348244678689072?fref=nf> mesas: <https://www.facebook.com/pages/coloquio-30-a%C3%B1os-de-investigaci%C3%B3n-educativa-en-argentina/348244678689072?fref=nf>, coloquio 30 años de investigación educativa - panel de apertura.: <https://www.youtube.com/watch?v=aksjyhpruhm>, coloquio 30 años de investigación educativa - mesa: sociología de la educación https://www.youtube.com/watch?v=xn8e_2vrzc8, coloquio 30 años - la investigación educativa en institutos formación docente y sindicatos docentes <https://www.youtube.com/watch?v=lpfebbjuu7s>, coloquio 30 años de investigación educativa - mesa: educación y tecnologías <https://www.youtube.com/watch?v=tfiznuf9ygc>, coloquio 30 años de investigación educativa en la argentina - universidad

<https://www.youtube.com/watch?v=timxjnadrr8>, coloquio 30 años de investigación educativa - educación popular y de adultos
<https://www.youtube.com/watch?v=azfydw3mlk>, coloquio 30 años - panel: la investigación educativa en organismos estatales e internacionales
<https://www.youtube.com/watch?v=sqr6eaql0ju>, coloquio 30 años de investigación educativa - mesa instituciones y organizaciones educativas
<https://www.youtube.com/watch?v=gczthqkkt0>, coloquio 30 años de investigación educativa - mesa política educativa
<https://www.youtube.com/watch?v=fg9zhg3e8xc>, coloquio 30 años de investigación educativa - mesa formación docente
<https://www.youtube.com/watch?v=sdl2lcfrylu>, coloquio 30 años de investigación educativa - mesa historia de la educación
<https://www.youtube.com/watch?v=4s10lc7ncik>, coloquio 30 años de investigación educativa - mesa didácticas específicas
<https://www.youtube.com/watch?v=ervxtzgidg>, coloquio 30 años de investigación educativa - mesa didáctica
https://www.youtube.com/watch?v=w3g_c8nq4ru, panel de cierre: investigación educativa y política en 30 años de democracia
https://youtu.be/3vudi_wqsn4

CONADE, (1968) *Educación, recursos humanos y desarrollo económico*. Buenos Aires: CONADE.

Consejo Federal de Cultura y Educación, Resolución N° 63/1997.

Consejo Federal de Cultura y Educación, Resolución N° 116/1999.

Consejo Federal de Educación, Resolución N° 223/2004.

Consejo Federal de Educación, Resolución N° 241/2005.

Consejo Federal de Educación, Resolución N° 23/2007.

Consejo Federal de Educación, Resolución N° 24/2007.

Consejo Federal de Educación, Resolución N° 30/2007.

Consejo Federal de Educación, Resolución N° 251/2005.

Consejo Federal de Educación, Resolución N° 188/2012.

Consejo Federal Educación, Resolución N° N° 286/2016, Plan Nacional de Formación Docente 2016-2021.

Contreras Domingo, J. (1987). “De estudiante a profesor. Socialización y aprendizaje de las prácticas de enseñanza”. *Revista de Educación*, N° 282, pp.203-231.

Convocatoria (2014) “Coloquio 30 años de investigación educativa en Argentina (1984:2004)”, CABA, abril de 2015.

Davini, M. (2001) *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.

Davini, M. (2002) (coordinadora) y otras, *De aprendices a maestros. Enseñar y aprender a enseñar*, Buenos Aires: Papers Editores.

Davini, M. (2005) Informe preliminar: “Estudio de la calidad y cantidad de oferta de la formación docente, investigación y capacitación en la Argentina”.

Diker, G. y Terigi, F. (2005) *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Buenos Aires: Paidós.

DiNIECE (2011) Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa. Actualización del glosario de definiciones referidas a la estructura del sistema educativo (Ley 26.206).

Dirección Nacional de Formación e Investigación (DNFI, Noviembre 2013a) *Función de investigación en la Formación Docente. Marcos normativos vigentes*. INFD: Área de Investigación.

- Dirección Nacional de Formación e Investigación (DNFI, Noviembre 2013b) *La organización de la función de investigación en la formación docente Versión para la discusión*. INFD: Área de Investigación.
- Dirección Nacional de Formación e Investigación. Instituto Nacional de Formación Docente (2015). “Informe de gestión 2007-2015”. CABA: Instituto Nacional de Formación Docente, Ministerio de Educación.
- Dussel, I. (1995) “Pedagogía y burocracia. Notas sobre la historia de los inspectores”, *Revista Argentina de Educación*, Buenos Aires, AGCE, núm. 23.
- Dussel, I. (1997) *Curriculum, humanismo y democracia en la enseñanza media (1863-1920)*. Buenos Aires: EUDEBA.
- Enriquez, P. (2004). Modalidades y discusiones en torno a la noción de docente investigador. Universidad Católica de Córdoba, REDUC. Disponible en: <http://www.uccor.edu.ar/paginas/REDUC/romero.enriquez.pdf>.
- Ewald, F. (1993) *Foucault, a norma e o direito*. Porto: Vega.
- Faletto, E. (1987) “La especificidad del Estado en América Latina”, *Revista de la Cepal*, Santiago de Chile, núm. 31.
- Finocchio, S., coord. (2001) *Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Documentos y notas para su historia*. La Plata: Al Margen, Editorial de la Universidad de La Plata.
- Foucault, M. (1991) “La gubernamentalidad”, en: AA.VV., *Espacios de poder*, Madrid, La Piqueta.
- García Negroni, M. (2016) *Para escribir bien en español. Claves para una corrección de estilo*. Buenos Aires: Waldhuter Editores.
- García Negroni, M. (2018) *En busca del español correcto. Respuestas breves para dudas frecuentes*. Buenos Aires: Waldhuter Editores.
- Gellner, E. “El rango científico de las ciencias sociales”, *Revista Internacional de Ciencias Sociales*, publicada por la UNESCO, Vol. X X X V I (1984), n.º 4: Epistemología de las Ciencias Sociales, 102, pp 601-623.
- Gibbons, M. et alt. (1997) *La nueva producción del conocimiento. La dinámica de la ciencia y la investigación de las sociedades contemporáneas*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- Gimeno Sacristán, J. (1990): “Conciencia y acción sobre la práctica como liberación profesional de los profesores”, Conferencia pronunciada en: “Jornada sobre modelos y estrategias en la formación permanente del profesorado en los países de la CEE”, Universidad de Barcelona.
- Gómez, T. & Tilli Genero, P. (s/fecha), “Ciencias de la Educación. Los paradigmas”, disponible en: http://www.academia.edu/3048526/Ciencias_de_la_Educaci%C3%B3n_-_Paradigamas
- González Bollo, H. (2000) “El aparato estadístico argentino en entreguerras: *states managers*, organización administrativa y relaciones políticas”, en CD XVII, *Jornadas de Historia Económica*, UNT.
- González Morales, A. “Los paradigmas de investigación en las ciencias sociales”, *Revista ISLAS*, 45(138):125-135; octubre-diciembre, 2003.
- Guevara, R. (s/f) “Magisterios Superiores en la Provincia de Buenos Aires. (1948 - 1993), referencia bibliográfica incompleta.
- Gurrieri, A. (1987) “Vigencia del Estado planificador en la crisis actual”, *Revista de la CEPAL*, Santiago de Chile, núm. 31.
- Guyot, V. (2011) *Las prácticas del conocimiento. Un abordaje epistemológico: educación, investigación y subjetividad*, Buenos Aires: Lugar Editorial.

- Harf, R. (2001) *Nivel Inicial. Aportes para una didáctica*. Buenos Aires: El Ateneo.
- Herrera, J. D. “La investigación en las ciencias sociales: breve historia y retos actuales”, *Revista de la Universidad de La Salle*, N° 51, Colombia, 2010, pp. 55-70.
- Hobsbawn, E. (1998) *Historia del siglo XX*. Buenos Aires: Crítica.
- Hunter, I. (1998) *Repensar la escuela. Subjetividad, burocracia y crítica*. Barcelona: Pomares-Corredor, Barcelona.
- Husén, T. (1988) “Investigación y políticas educativas. Una perspectiva internacional”, en: *Nuevo análisis de la sociedad del aprendizaje*. Madrid: Paidós, MEC.
- INDEC, 1983, *La actividad estadística en la República Argentina*. Buenos Aires.
- Jackson, Ph. (2002): *Práctica de la enseñanza*, Buenos Aires: Editorial Amorrortu.
- Jiménez Gámez, R. & Serón Muñoz, J. M. (1992) “Paradigmas de investigación en educación. Hacia una concepción crítico-constructivista”. *Revista TAVIRA*, n. 9, pp. 105-128, publicada por la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Cádiz.
- Karabel, J. & Halsey, A. 1977. *Power and Ideology in Education*. Nueva York: Oxford University Press.
- Kaufmann, C., comp., (2001) *Educación y dictadura. Universidad y grupos académicos argentinos (1976- 1983)*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Korn, A. (1980) *Influencias filosóficas en la evolución nacional*. Buenos Aires: Solar.
- Landau, M. (2002) “La investigación en los Institutos de formación docente”. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa Unidad de Investigaciones Educativas.
- Ley Federal de Educación (LFE) N° 24.195/1993.
- Ley de Educación Superior (LES) N° 24.521/1995.
- Ley de Educación Nacional, (LEN) N° 26.206/2006.
- Litwin, E. (2008): *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*, Buenos Aires, Paidós.
- Maggi, R. “Usos e impactos de la investigación educativa” en *El campo de la investigación educativa de Weiss (Coord.) Colección la investigación educativa en México (1992-2002)*, COMIE, México, 2003.
- Marengo, R. (1991) “Estructuración y consolidación del poder normalizador: el Consejo Nacional de Educación”, en: A. Puiggrós, *Sociedad civil y Estado en los orígenes del sistema educativo argentino*, vol. 2, Buenos Aires, Galerna.
- Martín, A. (2007) *El status epistemológico y el objeto de la Ciencia de la educación*. San Juan (Argentina): Universidad Nacional de San Juan.
- Martínez Miguelez, M. (2008). *Epistemología y Metodología Cualitativa en las Ciencias Sociales*. Mexico: Trillas.
- Martínez Miguelez, M. (2009) *Nuevos Paradigmas en la Investigación*. Caracas: Alfa.
- Mendizaba L. & Neffa, J. (1994) “Condiciones de trabajo y salud”, Informe de Investigación, mimeo.
- Molinari, A. & Ruiz, G. (2009) “Consideraciones acerca de la investigación en las instituciones de formación de profesores” *Archivos de Ciencias de la Educación*, AÑO 3, N° 3, pp. 129-140.
- Molinari, A. (comp.) (2012) *Conocer para incidir sobre las prácticas: primeros resultados de una política nacional de promoción de la investigación en el sistema formador*. E-Book: La investigación en los Institutos Superiores de Formación Docente (Convocatoria INFD 2007), disponible en:

- <http://portales.educacion.gov.ar/inf/d/> y en:
http://cedoc.inf.d.edu.ar/index.cgi?wid_seccion=1
- Moscovici, S. (1986): *Psicología Social*, Tomo II, Barcelona, Paidós.
- O'Donnell, G. (1982a) *1966-1973. El estado burocrático- autoritario*. Buenos Aires: Editorial de Belgrano.
- O'Donnell, G. (1982b) *Modernización y autoritarismo*. Buenos Aires: Paidós.
- OCDE-CERI. Revisión nacional de investigación y desarrollo educativos. Reporte de los examinadores sobre México. OCDE, 2004.
- Palamidessi, M. & Feldman, D. (2001) "El desarrollo del pensamiento sobre el currículum en Argentina", en: *International Handbook of Curriculo Research*. New York: Elbaum.
- Paviglianitti, N. (1988) *Diagnóstico de la administración central de la educación*. Buenos Aires: Ministerio de Educación.
- Paviglianitti, N. (1991) *Neoconservadurismo y Educación. Un debate silenciado en la Argentina de los 90*. Buenos Aires: Libros del Quirquincho.
- Pérez Gómez, A. (1994): "Las funciones sociales de la escuela: de la reproducción a la reconstrucción crítica del conocimiento y la experiencia", en: Gimeno Sacristán, J. y otros: (1994): *Comprender y transformar la enseñanza*, Buenos Aires, Paidós.
- Pérez Gómez, A. (2009) "Comprender la enseñanza en la escuela. Modelos metodológicos de investigación educativa", consultado en: *Métodos cuantitativos 2. Antología CID* (2009). México: Secretaría de Educación y Cultura Servicios Educativos del Estado de Chihuahua. El original se encuentra en: Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. (1996) *Comprender y transformar la enseñanza*. España: Ediciones Morata.
- Perlo, C. (1998): *Hacia una didáctica de la formación docente*, Rosario, Homo Sapiens.
- Perrone, N. "Relevancia de la educación superior en el siglo XXI", Revista de la Maestría en Salud Pública ISSN: 1667-3700 · Año 1- Nº 1 · Agosto 2003.
- Pinkasz, D. "Orígenes del Profesorado Secundario en la Argentina. Tensiones y conflictos", en Braslavsky, C. & Birgin, A. (comps.) (1992) *Formación de profesores. Impacto, pasado y presente*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Piovani, V. (2013) "Las políticas públicas de formación docente en la Argentina actual", en: Poggi, M. (2013) coordinadora. *Políticas docentes: formación, trabajo y desarrollo profesional*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IIPE-Unesco.
- Polanyi, K. (1992) *La Gran transformación*. México: Juan Pablo Editor.
- Popkewitz, T. (1988) *Paradigmas e ideología en la investigación educativa*. Madrid: Mondadori.
- Portela, A. (2014) "La 'brecha epistemológica' en las Ciencias de la Educación: su origen y consecuencias". IXTLI - Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación. Volumen 1 - Número 2 – 2014, pp. 187-198.
- Prego, C. & Estebanez, E. (2002) "Modernización académica, desarrollo científico y radicalización política. Notas para su estudio en la Universidad de Buenos Aires (1955-1966)", en: P. Krostch, O., *La universidad cautiva. Legados, marcas y horizontes*. La Plata: Al Margen.
- Puiggrós, A. (1990) *Sujetos, disciplina y currículum en los orígenes del sistema educativo argentino*. Buenos Aires: Galerna.
- Ramella, S. (1999) "Ideas demográficas argentinas (1930-1950)", tesis para la Universidad Nacional de Cuyo, Facultad de Filosofía y Letras. Salvatore,

- Ricardo, 2001, “Sobre el surgimiento del estado médico legal en la Argentina (1890-1940)”, *Revista Estudios Sociales*, Santa Fé, núm. 20.
- Reimers, F. & McGinn, N. (2000). *Diálogo informado. El uso de la investigación para conformar la política educativa*. México: CEE-AUSJAL.
- Reimers, F. & McGinn, N. (2017). *Diálogo informado. El uso de la investigación para conformar la política educativa*. E- Book. Disponible en: <https://www.researchgate.net/publication/320943586>.
- Ricci, C. (2010) “Perspectivas, tradiciones, tendencias y corrientes teóricas en la Formación Docente de grado. Aportes para pensar la Formación Docente como praxis”, *Revista Hojas y Hablas*, , N°7, Fundación Universitaria Monserrate, www.fum.edu.co, Miembro de la Red Colombiana de Cooperación Internacional para Educación Superior (RCI), www.rcieducacion.or, Bogotá DC, Colombia, 2010, pp. 8-16.
- Ricci, C. (2013) Ponencia: “Aportes para pensar en la articulación de la formación inicial, la investigación y la actitud investigativa en los Institutos de Educación Superior”, presentada en las V Jornadas de Investigación en Humanidades, Departamento de Humanidades, Universidad Nacional del Sur, Bahía Blanca, Buenos Aires, Argentina, 2013.
- Ricci, C. (2014) “La investigación como estrategia didáctica en la formación de formadores” *Revista Novedades Educativas*, N° 286, Año 26, octubre, 2014, pp. 84-88.
- Rodríguez Trujillo, N. (2015) “Los tres paradigmas de la investigación en educación”, Universidad Central de Venezuela (UCV), disponible en: Artículos Pre-prints, disponible en: <http://saber.ucv.ve/jsui/handle/123456789/9671>.
- Salgueiro, A. (1998): *Saber docente y práctica cotidiana. Un estudio etnográfico*, Barcelona, Octaedro.
- Sañudo, L. (2010) Ponencia: “Espacio Iberoamericano del conocimiento. La producción y uso del conocimiento educativo”, Congreso Iberoamericano de Educación. Metas 2021, Buenos Aires, 2010.
- Sarlé, P. (2007) “*Cuando de Investigar se trata... La investigación como espacio en los ISFD*”, En revista electrónica e- Eccleston. Formación Docente. Año 3. Número 7. Otoño- Invierno. ISPEI “Sara C. de Eccleston”. DGES. Ministerio de Educación. GCBA. Disponible en: <http://ieseccleston.buenosaires.edu.ar/sarle.pdf>
- Serra, J. C. & Landau, M. (2003) “Relevamiento Nacional de Investigaciones Educativas. Aproximaciones a la investigación educativa en la Argentina (2000-2001). Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa Unidad de Investigaciones Educativas.
- Serra, J. C. *et.al.* (2012) “Estado de situación de la investigación en los institutos de formación docente”. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación, E-Book.
- Sidicaro, R. (2002) *Los tres peronismos. Estado y poder económico 1946-55/ 1973-76/ 1989-99*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Sikes, P., Nixon, J. & Carr, W. (eds.) (2003). *The Moral Foundations of Educational Research: Knowledge, Inquiry and Values*. Maidenhead: open University Press (141 p.).
- Southwell, M. (1999) “El profesorado universitario en Ciencias de la Educación. Un análisis genealógico de la conformación del campo pedagógico en la Universidad Nacional de La Plata”, tesis de maestría, FLACSO.

- Suasnábar, C. & Palamidessi, M., (2006) “El campo de producción de conocimientos en educación en la Argentina. Notas para una historia de la investigación educativa”, *Revista Educación y Pedagogía*, vol. XVIII, núm. 46, septiembre-diciembre de 2006 Facultad de Educación, Universidad de Antioquia, Colombia.
- Suasnábar, C. (2001) *La administración de la educación en la Argentina: la conformación de un campo y el perfil de los administradores de la educación*. Buenos Aires: Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), Informe de consultoría.
- Suasnábar, C. (2004) *Universidad e intelectuales. Educación y política en la Argentina (1955-1976)*. Buenos Aires: Manantial, FLACSO.
- Tardif, M. (2004) “Los saberes del docente y su desarrollo profesional”, *Revista Española de Pedagogía*. Vol. 64, No. 233 (enero-abril 2006), pp. 171-173.
- Tardif, M., Lessard, C. & Lahaye, L. (1991) “Os professores face al saber: esboço de uma problemática o saber docente”, en: Salgueiro, A. (1998): *Saber docente y práctica cotidiana. Un estudio etnográfico*, Barcelona, Octaedro.
- Tedesco, J. (1993) *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1945)*. Buenos Aires: Solar.
- Tedesco, J., Braslavsky, C. & Carciofi, R. (1985) *El proyecto educativo autoritario (1976- 1982)*. Buenos Aires: FLACSO, GEL, Miño y Dávila Editores.
- Tedesco, J., Nasif, R. & Rama, G. (1984) *El sistema educativo en América Latina*. Buenos Aires: UNESCO, CEPAL, PNUD y Kapeluz.
- Vessuri, H. (1992) “Las ciencias sociales en Argentina: diagnóstico y perspectivas”, en Oteiza, E., comp., *La política de investigación científica y tecnológica argentina. Historias y perspectivas*, Buenos Aires, CEAL.
- Wiñar, D. (1970) *Poder política y educación: el peronismo y la CNAOP*. Buenos Aires: Instituto Torcuato Di Tella.
- Zimmermann, E. (1995) *Los liberales reformistas. La cuestión social en la Argentina 1890-1916*. Buenos Aires: Sudamericana, Universidad de San Andrés.